



Asesoramiento pedagógico en la escuela: (re)pensar colectivamente las prácticas en clave situada

COMPILADORAS

Paola Figueroa

Marisol Martín

Valeria Pasqualini

Mariano Daniel Pérez

Asesoramiento pedagógico en la escuela:
(re)pensar colectivamente las prácticas en clave situada

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Rector:

Dr. Raúl Andrés GIL

Vicerrectora:

Mgtr. María Claudia BRUSASCA

Secretario de Imagen y Comunicación Institucional:

Téc. Ramiro Gabriel REZZANO KLEMENT

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Edificio Rectorado - 2º piso - Pasillo A.

D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4520300 int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

unslneu@gmail.com

Compiladores

Paola Figueroa / Marisol Martin

Valeria Pasqualini / Mariano Daniel Perez

Asesoramiento pedagógico en la escuela: (re)pensar colectivamente las prácticas en clave situada

Asesoramiento pedagógico en la escuela: re pensar colectivamente las prácticas en clave situada / María Victoria Diez... [et al.]; Compilación de Paola Figueroa... [et al.]. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2026. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-513-2

1. Orientación Pedagógica. 2. Escuelas. I. Diez, María Victoria II. Figueroa, Paola, comp.
CDD 370

Nueva Editorial Universitaria

Coordinación General:

Lic. Mariano Daniel PEREZ

Dpto. Administrativo:

Tec. Silvia GARRO

Dpto. Edición:

Tec. Enrique SILVAGE

Lic. Cecilia RODONI

Foto de Tapa

Marisol Martin (con intervención de IA)

Edición Octubre de 2026

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN: 978-987-733-513-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

© 2026 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Rectorado - 2º piso - D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4424027 int. 5197

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
ENSAYOS TEÓRICOS	15
El desafío de repensar las prácticas de asesoría pedagógicas	17
ESI: el rol articulador de la asesoría pedagógica	27
NARRATIVAS Y RELATOS DE EXPERIENCIA	35
Desafíos de la intervención pedagógica: Pensar-nos con otros/as	37
¿Cómo hacemos una escuela con todo lo que tenemos?	49
Los primeros pasos del asesoramiento pedagógico en San Luis: entre tensiones institucionales y acompañamientos en contexto rural ..	59
Asesoramiento pedagógico en acción	65
Asesoramiento Pedagógico: la Paciencia de la hormiguita en la construcción de un cambio educativo	71
Primeros trazos, en busca de nuevos recorridos	77
Asesoramiento pedagógico en ruralidad: Una experiencia de intervención en educación secundaria con modalidad pluriaño en una escuela rural de la provincia de Neuquén	83
Estamos invitadxs a tomar el té: escenas de intervención pedagógica en la enseñanza de la matemática	93
Asesorar en la urgencia: desafíos y decisiones frente a una situación límite	101
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	107
La articulación inter-niveles como práctica de intervención desde el Asesoramiento Pedagógico	109
Fortalecimiento de la Planificación Docente Técnica	119
PALABRAS FINALES	125

INTRODUCCIÓN

Esta compilación es fruto de un proceso formativo en el marco de un curso de posgrado dictado en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, que se denominó “*Asesoramiento pedagógico en la escuela: (re)pensar colectivamente las prácticas en clave situada*”. Dicho espacio de formación se configuró desde el compromiso académico de nuestra casa de estudios por acompañar pedagógicamente y entrar en diálogo con profesionales de la Educación que, de modo reciente, habían comenzado a desempeñarse como asesores/as pedagógicos/as en las instituciones educativas públicas de la provincia de San Luis, cargo creado por decreto provincial 1022/16.

En este sentido, entre Septiembre/Octubre de 2024 algunas docentes de la FCH como Valeria Pasqualini; Paola Figueroa, Mariano Perez y Marisol Martín llevamos adelante esta propuesta desde la intencionalidad de generar un proceso de estudio, reflexión colectiva, intercambio y diálogo de saberes acerca de las implicancias epistemológicas, políticas, institucionales e intersubjetivas de las prácticas de asesoramiento pedagógico en escuelas, que permitiera delimitar la especificidad de esta práctica profesional, re-pensándola y re-posicionándola en el contexto local. Nos animaba, además, la idea de dar pie, intertextualmente, a procesos de problematización de los contextos educativos e identificación de desafíos para promover posibles intervenciones desde algunas herramientas conceptuales y metodológicas, hoy resignificadas y co-construidas intersubjetivamente en las páginas de este libro, en función de la diversidad de experiencias laborales y vitales subjetivas que se pusieron en juego en el espacio.

Partimos de considerar a la Asesoría Pedagógica como una práctica profesional encaminada al apoyo y acompañamiento de procesos institucionales en las instituciones educativas de cara a la mejora, cuyas figuraciones, alcances y definiciones resultan diversas y se encuentran atravesadas por coordenadas socio-históricas, epistemológicas, políticas, institucionales, y también subjetivas. Desde nuestras coordenadas particulares defendemos la idea de un tercero que posee un saber especializado, que

le permitirá apoyar y acompañar en la medida que se haga sensible a la escucha y mirada dispuestas y abiertas a otros/as que devienen brújula para la co-construcción de un plan de acción participativo y situado, que recupere las distintas voces institucionales.

A lo largo de estas páginas encontrarán escriturados modos de concebir y conceptualizar la asesoría pedagógica, saberes experienciales en torno a las prácticas e incluso propuestas de intervención en contextos escolares. En todos ellos se reconoce la gran complejidad que reviste esta práctica profesional ligada al entramado multidimensional de contextos sociales e institucionales específicos, y en su seno las tensiones inherentes “entre” lo instituido y lo instituyente; las urgencias y las proyecciones, la multiplicidad de mandatos socio-institucionales y los propios posicionamientos y valores. Son escrituras de quienes cursaron la formación y, a partir de ella, pudieron hacer un trabajo de reflexión sobre “sí mismos” y sobre sus propias prácticas reconociéndose en la posición profesional de asesor/a¹, problematizando su particular praxis de intervención en las escuelas, en diálogo con los saberes sistematizados que pusimos en circulación en el curso de posgrado.

En el apartado denominado **Ensayos teóricos** se encuentran producciones de carácter prioritariamente conceptual en las que, en ocasiones, se desarrollan y enlazan reflexiones que tratan de dar cuenta de la complejidad e implicancias de las prácticas de asesoramiento pedagógico.

Entre los ensayos encontramos el trabajo titulado *El desafío de repensar las prácticas de asesoría pedagógica* en el que la autora se posiciona y escribe como docente de escuela secundaria, ofreciendo una reflexión acerca del rol de asesor pedagógico en clave situada, aportando un denso y minucioso desarrollo teórico en torno al tema. Allí hace aportes en torno a las dimensiones que constituyen la tarea de asesorar, la necesidad de construir vínculos con otros, como también la complejidad y multiplicidad de aspectos que configuran esta práctica. Pone en cuestión sus propias representaciones acerca de esta profesión, como aquella que soluciona mágicamente problemáticas y atiende con urgencia las deman-

¹ Cabe señalar que independientemente del enfoque epistemológico sustentado en el curso de posgrado, al leer de manera explícita y/o entrelíneas, podrán encontrarse posicionamientos epistemológicos y enfoques más ligados al apoyo y acompañamiento horizontal y participativo o más técnicos y directivos en función de las opciones particulares de cada autor/a y contexto institucional o caso particular.

das institucionales, desnaturalizando esa imagen a partir del aporte de diversos autores. Para finalizar tensiona y reflexiona en torno a modelos directivos y participativos, identificando su posicionamiento personal con estos últimos.

Otro trabajo titulado *ESI: el rol articulador de la asesoría pedagógica* discurre en torno al lugar de los y las asesores en instituciones educativas en relación a la implementación de la ESI, problematizando el modelo reproductivista de la escuela en materia de género y sexualidad. Otorga un papel central al asesor para cuestionar e interpelar los contenidos escolares, los modos de transmitirlos y el posicionamiento político, pedagógico, ético, histórico y cultural de las prácticas, distanciándose de la mera experticia técnica, para dar lugar al encuentro de saberes e intertextualidad entre los distintos actores institucionales. En suma, reivindica a la escuela como un territorio de disputas donde la asesoría pedagógica cobra particular protagonismo como garante de derechos humanos.

En el apartado de **Narrativas y relatos de experiencia** se aborda el modo en que los/as asesores/as pedagógicos/as configuran su identidad profesional en el entramado de las demandas institucionales, las expectativas de los equipos directivos y docentes y los marcos normativos que constantemente redefinen su función. Entre ellas se escrituran reflexiones y situaciones de la práctica de asesoría en instituciones educativas formales, experiencias, prácticas y anécdotas que adquieren significatividad para las y los autores en diálogo con conocimientos académicos abordados en el espacio formativo del posgrado.

Entre ellos se presenta un primer trabajo de tipo reflexivo, titulado *Desafíos de la intervención pedagógica: Pensar-nos con otros/as*, que ofrece una conceptualización y caracterización de las prácticas de asesoras y asesores pedagógicos como agentes especializados de apoyo y acompañamiento en las escuelas, desarrollando la complejidad del entrecruzamiento de dimensiones institucionales puestas en juego, recurriendo a la metáfora de equilibrista. Y por otro lado, el escrito también presenta valiosas reflexiones desde la propia experiencia laboral de la autora, donde el posicionamiento subjetivo, el análisis de la implicación y la sensibilidad de “baqueana” resultan cruciales para construir una relación horizontal y de confianza con los asesorados, reconociendo sus saberes experienciales,

desde una práctica con profundas implicancias políticas, éticas y afectivas, en la que tiene lugar el deseo y también el malestar.

Por su parte, el texto titulado *¿Cómo hacemos una escuela con todo lo que tenemos?* sitúa de manera creativa la tarea política pedagógica del Asesor Pedagógico en una Escuela para Jóvenes, generando espacios para convocar y alojar a estudiantes con riesgo académico. Esta tarea de profunda convicción ética y política supone transformar espacios de culpabilización en espacios de habitabilidad desde el compromiso pedagógico.

El trabajo *Los primeros pasos del asesoramiento pedagógico en San Luis: entre tensiones institucionales y acompañamientos en contexto rural*, relata la experiencia de una asesora pedagógica en un contexto de escuela secundaria rural. Un inicio situado en el miedo e incertidumbre sobre qué implica la tarea propiamente dicha, encontrando una comunidad educativa que, aunque reticente por experiencias previas, esperaba del asesor alguien que pudiera ofrecer “recetas” ante problemas. Para enfrentar las tensiones en la tarea de asesorar, la profesional se identifica con un enfoque clínico basado en el acompañamiento a sujetos capaces, buscando constituirse en un analizador que desarrolle una lógica problematizadora a través de preguntas significativas para ayudar a los y las docentes a reflexionar y resignificar su práctica.

El trabajo titulado *Asesoramiento pedagógico en acción* narra la experiencia de la autora como asesora pedagógica en una escuela de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad. Desde un transitar constante entre el «ir y venir», que se desarrolla en un escenario institucional complejo marcado por el malestar docente, tensiones no resueltas y rigideces, busca moverse entre lo que «viene siendo» y lo que «busca ser» para construir un espacio que deje huellas y no marcas. Su metodología se enfoca en la observación y la escucha como acciones esenciales para establecer el encuadre de su tarea, lo que le permite gestionar la tensión entre lo urgente y lo importante. A pesar de las resistencias que surgen al intentar desafiar lo instituido, intenta generar confianza pedagógica a través de pequeñas acciones, concibiendo su tarea como un trabajo que busca la transformación mediante el navegar colaborativo.

El trabajo denominado *Asesoramiento Pedagógico: la paciencia de la hormiguita en la construcción de un cambio educativo*, documenta el

proceso personal de la autora para asumir el papel de asesora pedagógica en una escuela de turno noche. Enfrentada a un mundo institucional complejo, la autora adopta la estrategia de «mirar situacionalmente» y enfocarse en la escucha activa para ganar confianza y suspender sus prejuicios, entendiendo que los cambios no pueden ser impuestos rápidamente sino contruidos colectivamente.

El trabajo nombrado *Primeros trazos, en busca de nuevos recorridos*, aborda la compleja tarea de asesoría pedagógica en una escuela suburbana, donde el principal desafío es construir y sostener el encuadre de trabajo en un contexto dinámico. La autora subraya que la tarea requiere focalizar y sostener un posicionamiento, actuando como un «venir entre» o «interponerse» para generar conocimiento y cambios en contextos de incertidumbre, lidiando con la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Asesoramiento pedagógico en ruralidad: Una experiencia de intervención en educación secundaria con modalidad pluriaño en una escuela rural de la provincia de Neuquén es un texto que propone un análisis crítico de una experiencia inaugural de asesoramiento pedagógico en escuelas secundarias rurales de creación reciente en una comunidad mapuche de la patagonia argentina. La autora plantea las múltiples demandas de los distintos actores institucionales, la tensión entre las urgencias y la posibilidad de proyección, como así también las tensiones y contradicciones de las prácticas educativas entre la cultura dominante de corte nacionalista y la cultura de los pueblos originarios. Se afirma la necesidad de que las asesorías pedagógicas habiliten la escucha de la diversidad de voces y la consideración de la plurisignificatividad en la definición de lo escolar en los territorios.

Por su parte, en el apartado también se destaca la narrativa titulada *Estamos invitadx a tomar el té: escenas de intervención pedagógica en la enseñanza de la matemática*, que devela y analiza una práctica concreta de acompañamiento a docentes del área de matemática como asesora de una escuela de la modalidad Escuela para jóvenes y adultos (EPJA). En ella lo simbólico-institucional adquiere particular relevancia, creativamente metaforizado desde una canción de María Elena Walsh. La autora consigue identificar escenas de montajes y las tensiones que se juegan en las mismas entre la estandarización curricular y las subjetividades juveni-

les; el encuentro/desencuentro en el vínculo pedagógico; y las temporalidades entre la urgencia e inmediatez epocal y la necesidad de reflexión, para terminar abordando la necesidad de encuadre entre anfitriones e invitados a cualquier “té pedagógico”.

La narrativa titulada *Asesorar en la urgencia: desafíos y decisiones frente a una situación límite* explora los desafíos éticos y profesionales que enfrenta una asesora pedagógica ante un caso de abuso sexual en una comunidad escolar rural. La autora detalla el complejo proceso de toma de decisiones urgentes, equilibrando la garantía del derecho a la educación con la necesidad de justicia y seguridad institucional. El texto resalta la implementación de un proyecto de Educación Sexual Integral (ESI) como estrategia para concientizar y prevenir futuros incidentes violentos. A través de un análisis crítico, se reflexiona sobre la incertidumbre del rol docente y la importancia de un diagnóstico situado frente a las presiones institucionales. Finalmente, el relato reconoce que el asesoramiento pedagógico no ofrece soluciones mágicas, sino que requiere una búsqueda constante de caminos alternativos para el acompañamiento estudiantil.

El capítulo denominado **Propuestas de intervención desde la asesoría pedagógica** se centra en las intervenciones que realizan los/as asesores/as pedagógicos/as en las escuelas, entendidas como prácticas situadas que buscan acompañar, orientar y fortalecer procesos institucionales y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Cada texto ofrece una mirada integral sobre las intervenciones en el marco de la asesoría pedagógica como procesos relacionales, dialogados y éticos, que se construyen en interacción con las escuelas y se sostienen en la lectura atenta de las necesidades, posibilidades y sentidos que emergen en la vida cotidiana institucional, muchas veces atravesadas por tensiones y contradicciones.

Entre las propuestas de intervención se encuentra el trabajo *La articulación inter-niveles como práctica de intervención en el Asesoramiento Pedagógico* que da cuenta de un modo de abordaje posible de la problemática de articulación entre la educación primaria y secundaria. La propuesta se sitúa en una escuela del nivel medio donde el papel articulador de la asesoría pedagógica resulta clave para promover la generación de puentes institucionales pedagógicos y afectivos tendientes a sostener las trayectorias escolares.

El trabajo titulado *Fortalecimiento de la Planificación Docente Técnica*, aborda una intervención en el marco de la asesoría pedagógica en una escuela técnica, donde se focaliza en resolver los desafíos que enfrentan lxs docentes con perfil técnico en la planificación de sus clases, muchos de los cuales no poseen título de profesor y, por ende, carecen de formación pedagógica. Ante la urgencia escolar, la asesora busca subsanar esta carencia, interviniendo como un ‘punto de reparo’ para fortalecer la planificación y romper con lo instituido que considera que las materias técnicas no requieren de la misma. Su objetivo principal es generar espacios dialógicos y brindar herramientas y estrategias para que los docentes construyan el sentido del proceso de organización de la enseñanza.

ENSAYOS TEÓRICOS

EL DESAFÍO DE RE-PENSAR LAS PRÁCTICAS DE ASESORÍA PEDAGÓGICA

Autora: María Victoria Diez

Palabras clave: asesor- prácticas - movimiento

Comenzar este trabajo final escrito, ha sido para mí un desafío por las condiciones en las que trabajo ya que me desempeño actualmente como profesora en cuatro escuelas de la provincia de San Luis. Las ansias y ganas de leer cada día el desarrollo teórico propuesto desde este posgrado se mezclaba con la cotidianidad de mi hogar y fundamentalmente de mi trabajo que durante la cursada descubrí que es llamado “docente taxi”, término que me sorprendió e hizo que me problematice acerca del porqué de esta comparación, que inmediatamente asocié con los viajes de una escuela a otra, de una idiosincrasia a otra, de unos vínculos a otros, donde trato y deseo que mi presencia y labor dejen huellas desde la humanidad y el profesionalismo.

Asimismo, realmente me visualicé como una docente que es atravesada por diversas cuestiones institucionales, culturales, ideológicas, políticas, administrativas, que intenta dar lo mejor de sí mismo, en modo muchas veces automático, que no puede (aunque lo desee) ayudar en la mejora de los procesos institucionales de las escuelas en las que trabaja por falta de tiempo, sobrecarga laboral, al que muchas veces el trabajo individual le resulta más rápido y cómodo, aún sabiendo que es necesario ser partícipe activo de los procesos educativos para que la enseñanza sea realmente significativa, situada, siendo consciente de la multiplicidad de factores que atraviesan nuestras prácticas docentes. En dicha situación, en la que me detuve a observar a otros colegas que también compartían este sentimiento, decidí comenzar este viaje de lectura, reflexión y de volver a pensarme como asesora de una institución educativa futura desde mis experiencias actuales y anteriores.

Desde mi experiencia como docente desde el año 2011, he podido observar cómo han ido cambiando las preocupaciones en torno a las prácticas escolares, cómo se van sumando desafíos que dan cuenta cada vez más de la complejidad de nuestra tarea. En la mayoría de las escuelas la presencia de un asesor pedagógico es relativamente nueva en la provincia de San Luis por lo que este curso viene a dar luz sobre el trabajo del mismo. Igualmente, como menciona la autora Sandra Nicastro (2003) todos hemos sido asesorados alguna vez y muchas veces tuvimos la oportunidad de asesorar a otros en diversas circunstancias. Pero teniendo en cuenta el propósito de este escrito, podemos ver cómo el asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico, pero también alude a una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla como trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales. En palabras de Nicastro, cada posición imprimirá matices particulares de asesoramiento, que pondrán en juego modelos de actuación y prácticas profesionales diferentes que terminarán por expresarse en estrategias de intervención y dispositivos de trabajo muy diversos. Por lo tanto, podemos decir que el asesoramiento es una práctica especializada en situación, que supone la configuración de un campo dinámico, que implica un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado (Nicastro, 2003 p. 28-29).

La autora expone que este campo, remite a una situación, a un “aquí y ahora”, donde el primero es la delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica, y el segundo, es un tiempo desde el presente que abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro. Este trabajo se organiza en la interacción con otros, lo cual es central en el campo de asesoramiento, donde es importante tener en cuenta la idea de “intertextualidad” y la de “vínculo”. En relación a la intertextualidad, el encuentro entre asesor y asesorado pone en circulación un conjunto de relatos, historias, que se entrecruzan en cada situación de forma particular, esto incluye lo sabido y conocido por unos y otros y enlaza saberes propios de las trayectorias académicas y profesionales que el asesor y los asesorados ponen en juego (Nicastro, 2003 p. 30). Esta intertextualidad, incluye según la autora, multivocidad, plurisignificatividad, diversificación y pluralidad de sentidos. En este razonamiento, el análisis de la interacción supone recono-

cer el vínculo entre asesor y asesorado como un aspecto central, ya que implica enlace, compromiso emocional, niveles variados de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza, junto con el otorgamiento de distintos significados. En este sentido, la demanda aparece como un aspecto clave del vínculo con el otro, pensándola como un situación que origina el pedido de ayuda, el reconocimiento de una necesidad, o relacionada como el resultado de un proceso de problematización con el otro (Nicastro, 2003 p. 31).

Sumado a lo anterior, la autora plantea la idea de “montaje” pensando que “todo acto de asesoramiento resulta del montaje de diversas escenas, como una combinación de elementos, de piezas para alcanzar el final de una obra o película” (p. 34). Menciona que en el trabajo del asesor, en la cotidianidad siempre hay algo que tiene que ver con lo imprevisto, lo impredecible, que irrumpe en el campo de asesoramiento, por lo que la noción de movimiento es relevante. El trabajo de asesoramiento, implica enfrentar cotidianamente situaciones e ilusoriamente hacer previsible aquello que siempre tiene algo de imprevisto. Por lo tanto, el trabajo de asesoramiento, es un “acto de intervención”, esta noción alude según la autora a un “venir entre”, un “interponerse”, que queda ligada la acción a un tercero que acompaña y colabora en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. (Nicastro, 2003, p. 39)

Desde mi experiencia como docente, el trabajo del asesor es visto como alguien que está a disposición de la institución para poder solucionar “mágicamente y de forma inmediata” las diversas situaciones que van aconteciendo en el devenir de las escuelas, sumado a las resistencias a cambios que pueden ser oportunidades de reflexión y mejoras. Muchos colegas mencionaron sobre esta presión durante la cursada, encontrándose con lo que la autora Nicastro (2003) llama “círculo sin salida, donde su ofrecimiento de ayuda se vive como una imposición, ocasionando tensión” (p. 41). Es muy común escuchar que asesores se encuentran cansados, dudosos de seguir con su trabajo por no poder avanzar como lo esperan tras una vorágine de factores de conflicto que atraviesan las escuelas. Las multiplicidad de escenas posibles junto con la incertidumbre, dificultan mu-

chas veces la tarea de un asesor. El desencanto que puede aparecer ante la presión por obtener resultados inmediatos ante cualquier dificultad u obstáculo, lo que requiere que el asesor cuente con un importante grado de tolerancia a la frustración, donde acepte el error como posibilidad y reconozca las limitaciones de su intervención (Nicastro, 2003, p. 60).

La autora, menciona que la ayuda del asesor se burocratiza cuando, en lugar de ser un medio para la mejora del trabajo del otro, el fin y la única fuente de legitimación de la interacción es el respeto por la jerarquía formal, corriendo el riesgo que se instale una lógica de control y vigilancia de unos sobre otros que termine desconcertando al asesor por el lugar en el que queda posicionado (Nicastro, 2003, p. 62). En realidad, el trabajo de interpretación de un asesor en clave situada, para Nicastro no se contenta ni con la comprensión ni con la explicación, sino que también avanza en la captación de condiciones subjetivas y objetivas, tiene en cuenta a los sujetos, sus modos de sentir y pensar la realidad cotidiana de su trabajo. También considera la realidad externa a ellos, atento al entramado de textos que se tejen en el campo de asesoramiento y al mismo tiempo, considera las condiciones objetivas de su marco de producción (Nicastro, 2003 p. 66). Ante lo expuesto aquí y en el párrafo anterior, es imposible no pensar en la gran responsabilidad que tiene un asesor, que según experiencias personales, está siempre bajo la mirada de los demás actores que demandan a modo de exigencia soluciones rápidas y eficaces en las intervenciones, que muchas veces tardan en llegar.

Cuando nos referimos al asesoramiento, hablamos de “intervención pedagógica”, sobre esto Ávila (2017 p.3) menciona que está ligada al hacer profesional desde una perspectiva particular que busca “venir entre” procesos en curso, reconociendo el protagonismo de los diversos actores desplegado en sus prácticas cotidianas, con la intención de promover, enriquecer, interrogar y acompañar transformaciones en el curso de ese devenir, poniendo en juego el saber pedagógico para atender a las demandas concretas de dichos actores, en el marco de una reflexión crítica en torno a los sentidos de ese hacer. Esto es, según Ávila, echar a andar propuestas que identifiquen a los sujetos, sus condiciones de existencia, sus demandas y deseos, y que además promuevan la participación de los mismos, la

puesta en juego de múltiples saberes con el aporte de estrategias metodológicas, cursos de acción y acompañamiento reflexivo (Ávila, 2017 p. 3).

Es enorme el desafío de un asesor, por este motivo es necesario saber además desde qué modelo de intervención actuaremos en este “venir entre”, de qué manera lo abordaremos. En relación a este tema, Montero (Montero, 2012 p.1-2) señala dos modelos de intervención que marcan posicionamientos epistemológicos políticos: *Los modelos directivos y los modelos participativos*. Los modelos directivos operan en la satisfacción de necesidades y demandas que define un grupo, un sector o un sujeto de la institución, las voces son acotadas y, generalmente el plan de acción de esa mejora la realiza un sujeto autorizado que va definiendo como resolver la situación. Los otros actores se limitan a aplicar, ajustar o ejecutar acciones pensadas por otros para llevar a cabo el plan de mejora. Hay un predominio de las metodologías positivistas, directivas que buscan extraer datos y sistematizarlos para tener un plan de acción fundado. En cambio, los *modelos participativos*, operan en un marco de transformación de condiciones coyunturales y/o estructurales que tiendan a una vida democrática en la institución. Aquí es necesario que las miradas, las decisiones, las acciones sean definidas por ese colectivo de sujetos que hacen a la institución, donde las metodologías participativas son claves. Estas metodologías participativas, son una forma de investigación/intervención y están formadas por un método y técnicas que promueven que los actores institucionales se apropien del tema/problema, se involucren con él, construyéndolo colaborativamente. Las mismas, implican la recolección de la información, sistematización, análisis y plan de acción en pos de abordar temas/problemas en la escuela, teniendo en cuenta a los actores y sus expectativas, percepciones y dificultades. Algunas técnicas utilizadas por este modelo son: el taller, el árbol de problemas, el mapeo social colectivo (temporal/espacial, geográficos, corporales, al paso). Montero afirma que si bien no hay recetas para aplicar en la tarea de asesoría, por ser una tarea artesanal única y situada, lo metodológico ofrece ingredientes posibles para elaborar la propia receta (Montero, 2012 p.1-2).

De la mano con lo que vimos en el párrafo anterior, podemos distinguir además de los modelos de intervención desde lo metodológico, el asesoramiento pedagógico como una *intervención directiva o no direc-*

tiva. En base a este tema Lidia Fernández señala que desde una extremo directivo, el profesional considera que posee un conjunto de conocimientos y modelos de trabajo didáctico, psicosocial, pedagógico que pueden solucionar las dificultades en la enseñanza y define su trabajo como el de evaluar lo que se está haciendo, comparar con el modelo de lo deseable e indicar las medidas de cambio que se hacen necesarias. En el otro extremo, el no directivo, el profesional define su función como una tarea de acompañamiento y procura conformar un equipo con el o los docentes que demandan su intervención, participando con ellos en un proceso que puede ir desde el diagnóstico de alguna dificultad, el diseño de respuestas, su prueba y evaluación, hasta el diseño y puesta en marcha de innovaciones con distinto grado de ruptura con lo habitual y conocido. (Fernández L., 2017 p. 131). Personalmente, relaciono el modelo no directivo con el modelo participativo, ya que se busca construir entre todos y acompañar.

Creo fundamental tener en claro esto último, ya que en futuras prácticas como asesora, anhelo poder “venir entre” los actores institucionales y tomarnos el tiempo de pensar y, como dice la autora Fernández, volver a pensar, volver a mirar, viendo caminos alternativos de solución, que comprendan las complejas dinámicas de trabajo y se desanuden ataduras que han detenido la capacidad de creación.

Rodríguez Romero menciona que el asesoramiento en educación es una práctica que fue configurada dentro de la racionalidad técnica, proveniente de las ciencias empírico analíticas, en la que la ciencia es productora de un conocimiento incontestable y universal, capaz de ofrecer leyes trasladables a los contextos prácticos en forma de principios técnicos. Antes esto, por lo tanto, el autor expone que entonces el asesor en esta línea de pensamiento es el experto que da directrices legitimadas oficialmente, pero al mismo tiempo, busca su credibilidad en el profesorado, lo que genera tensiones (Mar Rodríguez Romero, 1996 p. 1). He observado que varios directores de escuelas, ven en la figura del asesor a alguien que salvará a la institución con métodos que asegurarán el éxito de las demandas, esto se relaciona con los inicios de los trabajos de asesoría, como dije anteriormente, lo que se vuelve un gran obstáculo si se quiere llegar a una construcción colectiva que posea la aprobación de quienes forman parte.

En esta tarea tan compleja hasta aquí descripta, es importante resaltar la necesidad de un *encuadre* para organizar la tarea y resguardarse subjetiva e intersubjetivamente. Sobre este tema, Nicastro brinda algunas ideas para definirlo y analizar el papel que juega en el acto de asesoramiento. Tomando a Ulloa, el encuadre es como “un punto de reparo” que define el lugar, la metodología, las modalidades de abordaje desde los cuales es posible intervenir en una situación dada (Nicastro, 2003 p. 70). En la tarea de asesoramiento, la definición y sostenimiento de un encuadre constituye uno de los puntos de mayor dificultad, no solo por el nivel de tensión que suele organizarse alrededor de él, sino también porque en varias situaciones, según Nicastro, el encuadre opera en forma muda por exceso, por defecto o por inadecuación, sin que tengamos conciencia de ello. El trabajo de asesoramiento supone la configuración, como se mencionó antes, de un *campo dinámico* en el que suceden fenómenos en continuo movimiento, por lo tanto, tiene el sentido de establecer y mantener el desnivel necesario para desarrollar el proceso terapéutico mediante el cuidado de los elementos estables que configuran el marco donde a pesar de ellos, pueden darse los elementos variables del proceso en sí. Se habla entonces de “contrato metodológico”, que se rige por un conjunto de reglas prácticas que se implementarán a partir de ese momento en la relación entre los intervinientes. Algunos de los componentes del encuadre del asesor son: su posición institucional, su objeto de asesoramiento, el propósito o fin de la intervención, el manejo del tiempo y del espacio, el conjunto de instrumentos y técnicas con que cuenta el asesor, siempre desde una lectura contextualizada (Nicastro, 2003 p. 72).

Nicastro habla del encuadre como la “imagen del sastre”, ya que el asesor debe pensar y hacer “a medida” su encuadre, atendiendo a la especificidad del trabajo de asesoramiento, aceptando las posibilidades y limitaciones propias de cada situación y contexto. (Nicastro, 2003 p. 74). La autora considera que el mismo tiene principios que regulan y permiten consolidar la relación de asesoramiento, lo cual es sumamente importante. Estos principios son: la neutralidad, la independencia y la autonomía, y la confidencialidad. En cuanto a la neutralidad, alude a la actitud de abstinencia que todo asesor debe mantener respecto de alianzas y coaliciones preexistentes en el ámbito de trabajo donde desarrolla su tarea, más allá

de que su tarea muchas veces incluye un gran grado de involucramiento. La *independencia y autonomía*, se relacionan con la discrecionalidad que el asesor tiene para tomar decisiones relativas a su trabajo. El principio de *confidencialidad* refiere al uso responsable de la palabra y de la información en términos de producción y circulación (Nicastro, 2003 p. 93). En relación a lo expuesto, he visto asesores en espacios físicos que no propician su desempeño, muchas veces al lado del directivo, en la esquina de una oficina, al fondo de una biblioteca, buscando de a poco su espacio, con nerviosismo por las situaciones que acontecían, corriendo de un lado a otro. Asimismo los he visto sentados esperando que lleguen a ellos los diferentes actores, pidiendo permiso tímidamente o tomando posiciones directivas que poco tienen que ver con el asesoramiento. Ante esto, no pude evitar preguntarme ¿Cómo quiero ser como asesora? ¿Cómo puedo encarar inicialmente una asesoría pedagógica en la escuela en la que consiga un cargo? ¿Desde qué modelo de asesoramiento elijo realizar los actos de intervención? Y muchos interrogantes más que seguramente en su momento podré responder y emprender la tarea de la práctica.

Me he desempeñado como docente, como directiva, actualmente también como preceptora, he podido observar lo cotidiano de las escuelas desde diversos ángulos, asimismo me mueve el deseo de verme como asesora, anhelo poder ayudar y acompañar en todos los procesos y dificultades que atraviesan a las escuelas, he podido algunas veces hacerlo indirectamente y ha sido gratificante. Me resulta interesante lo que la autora Viviana Mancovsky menciona sobre comparar el trabajo del investigador con el trabajo del escultor que talla y modela su obra, que da vida a una creación, creo que ese es el desafío que implica la tarea de un asesor (Mancovsky, 2011 p. 5).

Se torna difícil acotar este escrito y dejar de mencionar la multiplicidad de fenómenos que atraviesan el campo de asesoramiento. Como diría Nicastro se necesita “revisitar la escuela, volver a mirar sobre ella, para en los caminos ya conocidos, que de pronto pueda aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión, renovar la mirada, el cómo, el para que, el qué, el desde donde” (Nicastro, 2006 p. 72). Este revisar, requiere la posibilidad de dejar en suspenso las creencias que nos acompañan, los prejuicios, las explicaciones habituales.

Al recorrer estas líneas, no pude dejar de relacionarlo con todo lo que hemos vivido desde la pandemia, como hubo que realmente visitar la escuela, cambiarla, adaptar entornos, por ende el asesoramiento también se vio inmerso en un enorme desafío. Los docentes tuvimos que actualizarnos obligatoriamente, virtualizarnos, generar vínculos a la distancia, estar disponibles las veinticuatro horas del día, realizar múltiples tareas, sumado al contexto de incertidumbre mundial, donde nuestra salud física y mental permanecía temerosa del presente y el futuro. Perla Zelmanovich, se refiere a este tema desde aportes para abordar el malestar educativo, aludiendo a la triple temporalidad de este fenómeno que se vivió a nivel mundial: pre pandemia, pandemia y pospandemia, haciendo referencia a una transpandemia, como lente conceptual para nombrar los efectos producidos por estos tres momentos, con la vuelta a los edificios escolares luego del aislamiento por el COVID 19 (Zelmanovich, 2023 p. 45). Muestra que siempre hubieron diversos nudos críticos del malestar educativo que con la llegada de la pandemia se modificaron o cambiaron, reconfigurando nuevos nudos, pensados como dificultades que se presentan en los espacios educativos en sus tres dimensiones: subjetiva, institucional y socio- histórica, que hoy son objetos de asesoramiento (Zelmanovich, 2023 p. 52).

A la luz de la lectura de estos autores, entre otros abordados en la cursada de este posgrado, es que puedo observar cada vez más de cerca la gran y desafiante tarea que tenemos los asesores en las diversas instituciones educativas. Si bien me desempeñé como asesora de nivel superior y no aun en nivel medio, considero como amante de la educación y de su complejidad, que es valioso cada momento de trabajo artesanal que tenemos como profesionales, que si bien muchas veces no podemos divisar a corto plazo los resultados, haciéndose larga la espera, tenemos incontables momentos que reconfortan nuestra labor. Con la configuración de un encuadre acorde y situado, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico e institucional, siendo conscientes desde que modelo de asesoramiento actuamos, nuestro posicionamiento y principios, sabiendo sobre el dinamismo de nuestro campo, será posible llevar adelante prácticas de reflexión y cambios positivos en los que todos los actores institucionales formemos parte.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, O. (2017). Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos de controversias. Revista N°8 Escuela de Ciencias de la Educación FFyH-UNC.
- Fernández, L. (2017). El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. Revista Argentina de Educación Superior, volumen N°14.
- Mancovsky, V. (2011). *El enfoque clínico en ciencias sociales: La sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo*. Universidad de la República de Montevideo. VIII Congreso Internacional de Psico- Sociología y sociología clínica. Año 2011.
- Molina, Y. y Zelmanovich, P. (2023). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Parte 1 y Parte 2. Editorial Lugar Editorial.
- Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2006) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Cap. 1 Trabajo del asesoramiento y Cap. 2 Encuadre y asesoramiento. Editorial Paidós.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Editorial Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez Romero, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. VII Congreso de Formación del profesorado.

ESI: el rol articulador de la Asesoría pedagógica

Autor: Ledesma Jerez, Santiago Javier

Palabras Claves: ESI- Intertextualidad- Emergentes institucionales

Introducción:

La ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26.150) establece que todos los estudiantes de instituciones de gestión pública tienen el derecho a la educación sexual. Esta propuesta -polémica para algunos sectores en su momento y aún en boga- implica el desarrollo pedagógico didáctico de contenido que no solo se resuelve desde lo biológico, sino también de contenido en materia de derecho, autocuidado, acceso a la información y a su vez, referido a la formación de formadores.

A casi 20 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, aún se pone en duda su necesidad y aplicación en las instituciones, por lo que resulta necesario recuperar no solo fundamento teórico y práctico, sino que este trabajo tiene el objetivo de volver a constituirnos no sólo como profesionales de la educación, sino como garantes de derechos humanos para nuestros educandos. El presente trabajo de articulación teórica, busca acercar algunas preguntas que lleven a problematizar y poner en valor el rol de asesores en las instituciones educativas en articulación con la ESI. Algunas preguntas pueden orientar nuestra visión del rol que ocupamos no solo en los espacios de trabajo, sino en las discusiones socioculturales actuales.

Desarrollo:

La primera pregunta que orientará a los asesores pedagógicos, en la lectura de este trabajo es...¿por qué nosotros?

Rodriguez Romero (1997) coloca al asesor -y al profesional en un primer contexto histórico- como un experto con conocimiento, cuya utilidad

viene bien al poder político de turno para legitimar y/o desvalorizar el control simbólico que se genera desde el Estado. Otros autores dentro del anterior trabajo, rescatan el lugar del asesoramiento como una herramienta más de regulación social, en el seno del ámbito educativo. Ante esto, nos invita a pensar al conocimiento frente a 3 críticas: su neutralidad, la previsibilidad de los acontecimientos sociales y la ciencia como único garante de conocimiento valioso. Cabe aclarar que estas críticas nacen de años de desarrollo científico positivista, centrado en un mundo únicamente cuantificable y medible. Siendo su propuesta repensar nuestras prácticas en un proceso que cambia continuamente -las instituciones educativas- y que no somos ajenos al mismo.

En suma, ¿nosotros?... Si, pero no desde la ingenuidad de un “sabelo-todo”, garante absoluto del desarrollo del conocimiento en las aulas, sino desde el cuestionamiento y la reflexión tanto del contenido, del modo en que se brinda, como así también de nuestro posicionamiento político-pedagógico-ético-histórico-cultural. El simple hecho de cuestionar la validez bio-médica de la educación sexual previa a la sanción de la ley en 2006, fue un puntapié para analizar que no era neutra, que tenía un propósito (explícitamente construyendo un modo ser y estar en el mundo, cis heterosexual), o como lo presentaba un médico y/o una farmacéutica tenía fundamentos científicos (pero orientado a la construcción del miedo como único mediador entre la dicotomía responsabilidad-descuido), y como era una simple actividad o charla brindada por un médico era todo lo que necesitaban saber para desarrollarse en dicha materia (una supuesta previsibilidad del comportamiento humano).

Los asesores no solo nos habilitamos desde el espacio contextualizado, entendiendo y/o profundizando las problemáticas y emergentes particulares de nuestras instituciones (y no un guión establecido) sino que disponemos de la reflexión como método para cuestionar los saberes que circulan.

¿Cómo y cuándo?

Sobre estas preguntas debemos construir el trabajo de asesoramiento desde un posicionamiento culturalmente situado. Nicastro y Andreozzi (2003) sostienen que nuestra práctica es localizada, que esta debe cons-

tituirse desde la duda y ampliar la mirada. También nos ofrecen retomar el concepto de campo, entendiendo a éste como un espacio en el “aquí y ahora”, en donde surgen un conjunto de sucesos y fenómenos que interactúan en un momento dado. Desde allí es importante analizar las interacciones entre cada fenómeno, sujetos, instituciones, etc que se relacionan, tomando en cuenta la intertextualidad y el vínculo. Entendiendo a estos como el encuentro de saberes y relatos entre asesor y asesorado y a la interacción entre estos últimos. Podríamos decir un aspecto más cognitivo y uno emocional.

Estos elementos -situacionalidad, vínculo e intertextualidad- nos permiten desenvolver las capas de la problemática o la situación que está atravesando al asesor, institución y/o miembros de la comunidad educativa.

Retomando la ESI, podemos tener muchos frentes abiertos, justamente por la integralidad que se intenta desde la ley, desde el poder trabajar derechos, autocuidado, respeto, consentimiento, entre otros. Pero para esto, debemos:

- Situar nuestra institución: las demandas que se presentan, no son las mismas en determinados momentos del año (por ejemplo, previo al día del estudiante) o entre las distintas instituciones de una ciudad, o incluso barrio, o desde la ESI, los lineamientos a trabajar con adolescentes que con niños. Esto nos tiene que llevar nuevamente a la reflexión sobre la construcción de un abordaje planificado, con objetivos claros.

- Construir un vínculo: no podemos aparecer en un aula y dar una charla o taller, porque nuestro trabajo va más allá de un taller con los estudiantes y/o una jornada con los docentes, debemos reconocer la demanda y ésta va de la mano con;

- La intertextualidad: la construcción conjunta del desarrollo, el interés, las dudas y miedos de los educandos que resulta una pieza fundamental, al habilitar las voces de toda la comunidad educativa, garantizando la pluralidad, co-construcción y compromiso. Sino, nos posicionamos como adultos, que saben lo que quieren los adolescentes, lo que les conviene y utilizan sus prejuicios e ideas sobre lo que es un “adolescente y/o joven”

en relación a la educación sexual (lo que se denomina como una posición adultocentrista).

Ávila (2015, p.3) define a la intervención pedagógica como:

“...aquella que busca “venir entre” procesos en curso, reconociendo el protagonismo de los diversos actores desplegado en sus prácticas cotidianas, con la intencionalidad de promover, enriquecer, interrogar y acompañar transformaciones en el curso de ese devenir, poniendo en juego la especificidad del saber pedagógico para atender a las demandas concretas de dichos actores o a demandas/necesidades sociales y educativas en el marco de una reflexión crítica en torno de los sentidos de ese hacer.”

Este párrafo resume realmente lo que se viene planteando. Desde nuestro posicionamiento ético-político se desarrollan proyectos colectivos, que van a sostener en el “campo” una serie de pujas, debates, cuestionamientos que pueden ser útiles para romper con lo instituido y dar lugar a lo instituyente, entre lo que se encuentran en tensión lo socio cultural y subjetivo respecto a las normativas institucionales

Desde allí, el asesor pedagógico, desde sus convicciones, desde el marco legal, desde el marco ético debe corresponder a la demanda (no solo por la constitución del vínculo) sino por lo presentado en la introducción, porque somos garantes de derechos, en este caso, no solo garantes de la educación que ya es demasiado (aun con sus vaivenes) sino también como garantes de salud integral (salud física, sexual, emocional y psíquica).

Esta demanda puede ya estar presente y configurarse desde la sospecha, desde la duda, desde la inquietud, más cuando las adolescencias y juventudes, que no llegan a ver el puente que nos une, tanto por su negativa, como por nuestra dificultad para construir esos espacios-tiempo de vínculo. Así, Mansilla (2021) dice que nuestro lugar como profesionales, adultos y docentes es ver, mirar, observar, detenernos, reflexionar ¿algo me genera incomodidad, tensión? ¿este marco teórico me permite desenvolverme? ¿cómo puedo aportar frente a esta demanda que es invisible a los ojos de la institución o de otros educandos? ¿Puedo alojar, escuchar, sentir dicha demanda? ¿cómo hacer mía, dicha lucha para acompañar, sostener y transformar el territorio en un tira y afloje permanente con todos los

miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo comunicarse? ¿cómo me vinculo con la comunidad para expresar y fortalecer esta demanda? ¿Qué hay en el fondo?

Alonso y otros (2007) afirman que las instituciones escolares históricamente han asignado roles de género en función de la distinción de cuerpos. No existe, para esta tradición, un otro ajeno a este binarismo, y por ende tampoco diverso. A su vez, la distinción de cuerpos no permite hablar de diferencias que no sea “sexo” o “sexo biológico”. Morgade (2001, citado en Alonso y otros, p.113) propone “pensar desde el enfoque de género es intentar des-cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad”. Es decir, hablar de género nos permite cuestionar los espacios tradicionalmente asignados en las escuelas, como base, y en la sociedad y en la cultura en general. Por ello se define al género como una “construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres” (Alonso y otros, 2007)

Siguiendo con el texto de Mansilla (2021), aún a 18 años de la ESI, y casi 13 de la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743), una transición de género, agita el avispero instituido, no sólo de la comunidad educativa, sino también de los actores que indirectamente participan de las escuelas, como son los padres. La transición de género, no es sencilla, ni en cuestiones personales de quien lo decide ni en cómo eso rompe la reproducción social que las escuelas constituyen en división, trato y equidad de género. Desde negacionismos, una cultura androcéntrica, instituciones heteronormadas (ocultando su trans-odio en discursos de “ideología de género”), hasta reglas firmemente ancladas en las escuelas (como políticas del uso del baño), pasando por actores institucionales que aún con buenas intenciones (pero sin capacitación o reflexión) angustian a estos adolescentes. Este contexto histórico nos invita y obliga a pensar y problematizar a las escuelas como espacios no sólo de formación de miembros de la comunidad, sino también de convivencia en una sociedad donde las diferencias resaltan más que el simple hecho de ser seres humanos, dignos de respeto.

En ese sentido, el trabajo del asesor implica mirar la situacionalidad de cada uno (directivos, docentes, estudiantes, familiares), abriendo pregun-

tas a la cultura imperante, poniendo en tensión el “entre” que cada institución posee. Sin embargo, muchas veces ocurren situaciones cotidianas que vienen a “burocratizar” el sentir del asesor, o se debilita el deseo -el encuentro con quien nos genera esta demanda-, e incluso monotonías de narraciones empobrecidas.

Nicastro y Andreozzi (2003, p.23) recomiendan el desarrollo de la interpretación como una actividad que se relaciona “con una red de sentidos enraizados en significados culturales y subjetivos teniendo como propósito la producción de nuevos textos”. Apoyar y acompañar las subjetividades en un entramado ético-político-epistemológico es realmente nuestra labor, ya que estos nuevos textos vayan configurando una nueva identidad, nuevos sentires que tengan impacto en las instituciones, en una retroalimentación constante.

Conclusiones

Las instituciones son sistemas abiertos que, día a día, se van reconfigurando frente a las problemáticas que son reflejo de la sociedad. Pensar la Educación Sexual Integral en las escuelas, es repensar prácticas y nuestro posicionamiento. Si nos posicionamos como garantes de ese derecho básico, como referirnos por el nombre de pila frente a una persona que está en una transición, estamos garantizando salud, identidad y educación. En este escrito, nos pusimos como objetivo visibilizar el modelo reproductivista de la institución educativa en materia de género y cómo el asesor encuentra ese “entre” para intervenir, principalmente habilitando las voces e interviniendo situadamente, en vínculo y a través de la intertextualidad. Sin embargo se pueden seguir desarrollando reflexiones y debate sobre los demás ejes en torno a la ESI, tales como la afectividad, el cuidado y el autocuidado y/o derechos en materia de salud.

Para esto es necesario entender, construir políticas institucionales que nos permitan mover las aguas de las escuelas, que nos permitan oxigenar las venas de los edificios, romper, poner en duda y re armar a las escuelas desde un posicionamiento ético y promotor de derechos humanos básicos. No hay recetas estáticas cuando hablamos de ciencias sociales, es generar cotidianamente nuevas herramientas que nos permitan habilitar espacios, nombres, tiempos en cada uno, considerando la multidimen-

sionalidad que las mismas instituciones manifiestan cotidianamente. En contextos donde las instituciones (principalmente las instituciones públicas) son atacadas constantemente, la escuela sigue siendo un territorio en disputa de sentidos, sentires y sentimientos que deben hacerse eco de las problemáticas en cuanto a género. Allí, verles, re-conocerles, contenerles es nuestro lugar histórico hoy en día, generar la transformación de las instituciones, es nuestra utopía y los derechos humanos, nuestro faro.

Bibliografía

- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. *Hacia una pedagogía feminista*, 107.
- Ávila, O. S. (2015) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Ponencia presentada en Escuela de Ciencias de la Educación en junio de 2015. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ley Nacional 26150 (2006). Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación Argentina.
- Ley Nacional 26743 (2012). Identidad de Género. Congreso de la Nación Argentina
- Mansilla, G. (2021). Abrir la puerta para que juguemos todes. Un mundo donde quepamos todes. Es con perspectiva de género. Editorial Chimbote. Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. El trabajo de asesoramiento. Paidós. Buenos Aires. Introducción y Capítulo 1.
- Rodríguez Romero M. (1997) El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0) <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.html>

RELATOS DE EXPERIENCIA / NARRATIVAS

Desafíos de la intervención pedagógica: Pensar-nos con otros/as”

Autora: Velázquez Rodríguez, Silvana Belén

Palabras claves: Asesoría pedagógica situada- intervención- acompañamiento profesional

Introducción:

En el contexto de la educación contemporánea, la asesoría pedagógica se presenta como una práctica profesional compleja, situada y dialógica, que implica un acompañamiento sistemático a los actores escolares en sus procesos de transformación institucional y pedagógica. Esta práctica va más allá de la mera transmisión de saberes técnicos; se configura como un espacio de interlocución entre sujetos, donde confluyen múltiples perspectivas, intereses y tensiones.

Esta práctica especializada puede ser localizada o transversal, involucrando un acto de intervención —entendido como “interponerse”— que supone la figura de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento, así como en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Además, también se inscribe en iniciativas de proyección y mejora institucional.

La posición del asesor o la asesora requiere mantener un constante equilibrio entre las exigencias laborales, las dinámicas psicoafectivas y las dimensiones sociopolíticas que emergen en la interacción con otros actores educativos. Podría pensarse en el asesor como un equilibrista entre tensiones y desafíos, que sostiene su labor sobre una base compleja compuesta por múltiples actividades, experiencias, sensaciones y emociones, junto con las exigencias institucionales, condiciones laborales inestables y la búsqueda de sentido en la profesión.

Bernstein y Puget (1997) señalan que “el asesor es un personaje al que le pasan cosas”, lo que enfatiza la influencia de la subjetividad en la construcción de su posición dentro de la institución. La práctica cotidiana del asesoramiento implica poner en juego no solo conocimientos técnicos, sino también significados construidos a lo largo de la trayectoria profesional.

El concepto de asesoramiento como práctica localizada y especializada en situación, desarrollado por Nicastró y Andreozzi (2006), resulta fundamental para resignificar experiencias, anécdotas y situaciones del puesto de trabajo, entendiendo la asesoría como un campo dinámico de intervención donde el aquí y el ahora cobran relevancia en cada caso. No se trata sólo de intervenir técnicamente, sino de acompañar procesos humanos, afectivos e institucionales.

En este sentido, el o la asesora es un agente de escucha, cuidado y construcción conjunta. La asesoría no se impone, sino que se ofrece, se negocia y se construye con otros. Asesorar, entonces, es estar, escuchar, sentir y sostener; es construir con otros.

Marchar como “baqueana” en la tarea de asesorar

Asesorar no es dirigir ni prescribir. La asesoría pedagógica se configura como una práctica profesional que busca acompañar a la institución y a sus actores en procesos de reflexión, análisis y transformación. Este acompañamiento implica reconocer al otro o la otra como un sujeto de saber, con experiencia y voz propia. Por tanto, el o la asesora no se posiciona como un experto externo que aporta soluciones cerradas, sino como un interlocutor que promueve el pensamiento crítico, la problematización de las prácticas y la construcción de alternativas en diálogo con los equipos docentes.

Esta práctica exige habilidades específicas: capacidad de escucha, sensibilidad institucional, respeto por la cultura organizacional y disposición al trabajo colaborativo. En contextos escolares diversos, la figura del asesor debe moverse entre múltiples saberes, expectativas e intereses, construyendo una relación horizontal que permita habilitar procesos genuinos de transformación.

En este sentido, los aportes de Korinfeld (2019) permiten establecer una analogía entre la figura del asesor o la asesora y el “baqueano”:

“Baqueano alude a una relación particular con el territorio, un conocimiento adquirido producto de la experiencia, un conocimiento que se nutre de encontrar y poder leer ciertos signos, reconocer huellas a veces inhallables o inadvertidas para otros —el baqueano es un rastreador—, en definitiva, una mirada aguda que busca indicios, señales, huellas que no siempre son visibles para todos, una mirada que se ubica en el terreno, que sabe vislumbrar el horizonte o el clima y que se posa en los detalles porque allí se encuentran algunas claves para seguir el camino” (Korinfeld, 2019, p. 30).

El o la asesora construye una relación con ese espacio material y simbólico que habita, con los sujetos que allí conviven y participan, a la vez que se conecta con sus propios conocimientos y saberes. Está abierto o abierta a conocer y experimentar ese espacio para contribuir a su mejora, para lo cual es necesario despojarse de prejuicios, supuestos y teorías determinativas, o al menos hacerlos conscientes y trabajar sobre la propia implicación.

Se configura así como un profesional que navega entre complejidades institucionales, subjetividades y dinámicas educativas diversas. Ulloa describe al baqueano como quien marcha con “equipaje ligero, eficaz y desprejuiciado”. Korinfeld (2019) amplía esta noción al considerarlo un rastreador, alguien que interpreta señales y huellas que podrían pasar inadvertidas para otros, con una mirada aguda que permite comprender el territorio simbólico y material donde se desarrolla la intervención educativa.

El o la asesora, como baqueano, posee herramientas teórico-prácticas derivadas de su formación, capacitación y experiencia, pero estas no se constituyen en recetas ni mapas preestablecidos, sino que deben ser permanentemente interpeladas y resignificadas. Resulta fundamental comprenderla como una “práctica de intervención situada”, que reconoce que cada escuela y cada colectivo docente poseen una historia y una cultura institucional propias. Asimismo, cada asesor o asesora construye su rol en relación con ese contexto específico.

Desde esta perspectiva, se asume que no existen soluciones universales, ni siquiera ante problemáticas que pueden parecer similares. Asesorar implica una intervención en permanente construcción, alejada de fórmulas preestablecidas. No obstante, este proceso puede nutrirse de experiencias previas que, al ser resignificadas, abren camino a nuevas acciones y estrategias de acompañamiento.

En consonancia con este enfoque, toda intervención requiere suspender momentáneamente nuestras creencias, prejuicios y explicaciones habituales. El trabajo de “revisitar” las prácticas supone una escucha atenta y abierta, capaz de abandonar certezas personales para permitir la emergencia de nuevos sentidos.

Cada intervención es también una investigación que requiere un diálogo profundo y genuino con el otro o la otra, respetando sus saberes y trabajando colaborativamente en la búsqueda de soluciones adecuadas para cada situación particular.

Nicastro (2006) señala que no hay un movimiento unívoco para mirar la escuela; la observamos desde un encuadre, pero ni las miradas pueden verlo todo, ni las palabras pueden decirlo todo. Revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, implica encontrar atajos: en los caminos ya conocidos puede aparecer un sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión, pero que invita a ser recorrido para renovar la mirada, el “cómo”, el “qué”, el “desde dónde” y el “para qué”.

Las situaciones en la escuela son controvertidas, ambivalentes, contingentes y cambiantes, por lo que una mirada situacional conlleva renunciar a la pretensión de captarlo y entenderlo todo de una vez y para siempre. Así, esta mirada no entiende a los sujetos, ni al grupo, ni a la organización educativa como esencias o sustancias, sino como situaciones atravesadas por la contingencia, el quizás y el “puede ser...”.

La posición de las y los asesores se constituye a partir de una diversidad de tareas vinculadas al acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este rol se entreteje el trabajo con estudiantes, docentes, familias, preceptores y directivos; se actúa como nexo y foco de

demandas, pedidos, necesidades e incluso enojos, para luego consensuar y negociar con los diferentes colectivos y alcanzar la mayor conformidad posible.

Es un trabajo que se desarrolla en el terreno de las relaciones humanas, donde intervienen la cultura institucional, las tensiones de poder y los procesos de formación personal y profesional.

El asesoramiento pedagógico: entre el encuadre, la práctica situada y la construcción de sentidos

El trabajo de asesorar no sigue un esquema rígido ni se sustenta en recetas preestablecidas; más bien, implica una intervención situada (Nicastro y Andreozzi, 2006), atravesada por la contingencia y el dinamismo institucional. Cada escuela, grupo docente y comunidad educativa posee su propia historia y cultura, lo que exige al asesor o la asesora no solo acompañar, sino también reconfigurar su rol en función de la realidad particular que enfrenta.

De este modo, la asesoría pedagógica se reafirma como una práctica en constante construcción, que no responde a fórmulas fijas. Implica escuchar, interpretar, acompañar y generar espacios de resignificación donde “el baqueano” y el encuadre se combinan para ofrecer sostén y flexibilidad en la labor del asesor.

Esta práctica, especializada y situada, puede ser localizada o transversal, pero siempre involucra un acto de intervención —un “interponerse”— que supone la figura de un tercero que colabora y acompaña la producción de conocimiento, así como el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad.

El asesoramiento atiende el “aquí y ahora” tal como se presenta: una situación particular donde interactúan sucesos, relaciones y fenómenos personales, intersubjetivos y organizacionales que coexisten e influyen mutuamente. Es, por tanto, un proceso permanente de construcción y transformación, marcado por continuidades y discontinuidades, con una actitud problematizadora y crítica.

Asesorar implica un “venir entre” constante, un tránsito entre procesos a veces contradictorios y desafiantes, entre lo instituido y lo instituyente, entre lo que ha sido y aquello que busca ser, que demanda ser y está latiendo exigiendo un lugar para manifestarse. Estar “entre” distintos lugares, entre los formatos vigentes en las instituciones y los espacios emergentes producto de las tensiones que provocan las transformaciones sociales, culturales y políticas (Ávila, 2017).

Nicastro (2006) señala que el trabajo de asesoramiento configura un campo dinámico en el que se suceden fenómenos en continuo movimiento, enfrentando la incertidumbre y la multiplicidad, y simultáneamente implica la definición de ciertas constantes, que aluden centralmente al concepto de encuadre.

Según Bleger (1964), el encuadre establece un conjunto de constantes o invariantes que definen los márgenes del trabajo, delimitando lo posible y lo deseable dentro del proceso de intervención. Estas constantes contienen e informan, no se presentan como elementos rígidos o inmutables, sino como un espacio flexible de ajuste en el que el asesor construye su posición y modo de actuar, estableciendo un marco de acuerdo o contrato, más o menos explícito, entre asesor y asesorados.

La construcción del encuadre de acompañamiento implica, entonces, una toma de posición y una decisión por parte del asesor, que, aunque en ocasiones sea más o menos explícita, siempre estará ligada a sus intuiciones personales, marco de referencia y al punto de vista construido respecto de lo posible y lo deseable en cada situación.

El encuadre no sólo se vincula con aspectos técnicos, sino también con maneras de relacionarse, comunicarse y posicionarse frente a los otros y a los problemas. Según Nicastro (2002), el encuadre tiene una cualidad de andamiaje que opera tanto en el plano instrumental como en el intersubjetivo. Este andamiaje puede asociarse a distintas imágenes: una barrera que sostiene y separa a la vez, la idea de apoyo y sostén, de intermediación y de filtración.

Desde esta perspectiva, más allá de los desafíos que plantea el contexto institucional, es fundamental construir una relación situada con el espacio y los sujetos que lo habitan. La posición del asesor exige un ejercicio constante de observación, escucha activa y diálogo profundo, donde las certezas se ponen en suspenso para permitir la emergencia de nuevos sentidos.

Resignificando la propia experiencia de asesorar. Conclusiones

Como se dijo anteriormente Bernstein y Puget (1997) nos dicen: “el asesor es un personaje al que le pasan cosas”. Esta afirmación resuena profundamente con mi experiencia, ya que en la práctica cotidiana el rol del asesor implica mucho más que una función técnica: se ponen en juego aspectos de la propia personalidad, significados contruidos a lo largo de la biografía profesional, así como representaciones ligadas a la posición institucional que se ocupa.

A lo largo de mi recorrido, he podido identificar diversas formas de encuadre en el trabajo de asesoramiento. Algunos emergen de manera improvisada, son frágiles o implícitos; otros, en cambio, se construyen de forma más estructurada, planificada y, en muchos casos, resultan más efectivos. En mi experiencia, elaborar un encuadre sólido no significa caer en la rigidez, sino más bien sostener una reflexión constante sobre el sentido y el propósito de la intervención.

El trabajo en equipo se ha constituido como un eje fundamental en mi práctica. La construcción del conocimiento y la intervención situada requieren de procesos colectivos, donde puedan entrelazarse saberes, trayectorias y perspectivas diversas. Aprendí que este trabajo conjunto demanda paciencia, empatía, y una disposición genuina a escuchar y a aprender del otro. Ha sido clave para mí evitar posicionarme como una figura de control que indica lo que debe hacerse. Por el contrario, me he esforzado por habitar un rol mediador, que propicie espacios de reflexión, diálogo y autoevaluación entre los actores educativos.

Esta forma de estar en el rol —desde una implicación que es también corporal y afectiva— dialoga con lo que Nicastró (2006) llama “el trabajo de lo invisible”: ese conjunto de gestos, silencios, climas institucionales y vínculos que no se cuantifican, pero que sostienen la vida cotidiana de la escuela. Esta autora me permitió pensar que asesorar no se reduce a aplicar saberes técnicos, sino que implica una práctica ética, política y situada, donde también se alojan el deseo, el malestar y los efectos que toda intervención produce.

Desde esta perspectiva, he aprendido que asesorar es una práctica que se construye en acto. No parte de un saber cerrado, sino que se abre a lo inesperado, se deja afectar por el contexto, y se rehace permanentemente. Tal como sostiene Nicastró (2006), el asesor o asesora no observa la escuela desde un único encuadre, sino que revisita el espacio educativo en busca de nuevas lecturas. En ese sentido, la figura del baqueano se vuelve muy significativa para mí: alguien que conoce el territorio, que lee las huellas, que acompaña construyendo caminos sin imponerlos.

En esa tarea cotidiana, también reconozco la necesidad de un encuadre metodológico que funcione como anclaje. Definir claramente los objetivos del trabajo, los alcances de la intervención, los roles de los distintos actores y los tiempos, teniendo en cuenta que son un marco flexible que orienta la práctica, le da sentido y ayuda a cuidar los vínculos. Asesorar, desde esta mirada, no implica improvisar respuestas, sino generar colectivamente un espacio de reflexión, con herramientas y estrategias consensuadas.

En el acto de intervenir, he aprendido que emergen inevitablemente tensiones vinculadas a las relaciones de poder, a las resistencias institucionales y a las contradicciones entre los discursos y las prácticas. La asesoría pedagógica, entendida como un proceso situado, se ve atravesada por estos conflictos que no pueden ser ignorados; por el contrario, deben ser reconocidos, analizados y comprendidos como parte del escenario en el que se construye la intervención.

Muchas veces, he notado que el asesoramiento tiende a asociarse únicamente con situaciones problemáticas o de dificultad. Sin embargo, en mi experiencia, se trata de un proceso mucho más amplio, que implica

construcción y reconstrucción constante, no solo en momentos de crisis, sino también en el desarrollo de proyectos, en la consolidación de prácticas y en la creación de nuevas posibilidades educativas junto a otros/as.

Siguiendo a Mancovski V. (2011), me he encontrado en varias oportunidades con la tensión entre los marcos teóricos y su aplicación práctica. Asesorar, en ese sentido, implica muchas veces traducir conceptos y enfoques teóricos a un lenguaje y unas prácticas que resulten significativas para los docentes y pertinentes a sus contextos específicos. Esta mediación exige sensibilidad, escucha activa y una comprensión profunda de la realidad institucional.

Otro aspecto que ha sido central en mi rol es el acompañamiento en la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tal como plantea Fernández, L. (2015), la formación no puede reducirse a la mera transmisión de saberes, sino que debe entenderse como una construcción continua que compromete tanto el saber como el ser. Este planteo resuena con fuerza en mi práctica, ya que he podido confirmar que los procesos formativos solo adquieren sentido cuando respetan y dialogan con las trayectorias, experiencias y subjetividades de quienes enseñan.

En ese marco, he participado activamente en diversos dispositivos institucionales orientados a acompañar estos procesos: jornadas institucionales pensadas desde las inquietudes docentes, reuniones individuales y grupales, sugerencias vinculadas a las prácticas de enseñanza. En cada uno de estos espacios, he procurado sostener una concepción de la formación como transformación, que -como señala Fernández (2015)- va más allá de incorporar nuevos contenidos o técnicas, e involucra también la revisión profunda de los sentidos, vínculos y posicionamientos implicados en el enseñar y el aprender.

Asesorar, desde esta perspectiva, implica trabajar con múltiples dimensiones de lo pedagógico: a veces centrándose en la enseñanza, otras en el aprendizaje, y en muchas ocasiones poniendo el foco en los vínculos que sostienen las prácticas. Acompañar supone también resignificar las experiencias de los/as otros/as, disponerse a escuchar de forma genuina, enfrentar las dificultades sin simplificarlas, y al mismo tiempo poder leerlas como síntomas institucionales que hablan de algo más.

Este trabajo requiere ejercitar la observación y la actitud investigativa, estar atenta a los indicios, responder a las demandas, colaborar en la lectura de situaciones y participar en la construcción colectiva de problemáticas. Desde esa mirada, el rol del asesor se convierte en un puente: entre teoría y práctica, entre conflicto y posibilidad, entre lo instituido y lo que está por hacerse.

En ese proceso, se generan aprendizajes profundamente valiosos, donde el disfrute por el trabajo, el desarrollo profesional y el impacto en la educación de docentes y jóvenes se vuelven motores fundamentales que sostienen y renuevan el compromiso.

Esta labor requiere de una actitud abierta, sensible y crítica; una disposición genuina a integrar saberes diversos, a resignificar lo vivido y a acompañar los procesos institucionales desde una mirada situada, que reconozca la complejidad de cada contexto. Con el tiempo, he aprendido que el acompañamiento pedagógico va mucho más allá de la resolución de problemas puntuales. Se convierte, más bien, en una práctica transformadora, orientada al fortalecimiento del desarrollo profesional, la mejora institucional y la construcción colectiva de nuevos sentidos en el campo educativo. Asesorar es, en definitiva, un modo de habitar el trabajo educativo desde el compromiso, el pensamiento crítico y la esperanza en lo que aún está por construirse.

Bibliografía:

- Ávila, O. (2017). Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. *Revista Páginas*, (8), 1–8. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández, L. (2015). El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional¹ Lidia M. Fernández
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. *El trabajo de asesoramiento*. Paidós. Buenos Aires. Introducción y Capítulo 1.

- Mancovsky, V. (2011) El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil-diferencia entre la búsqueda y el hallazgo... Ponencia presentada en VIII Congreso. Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Universidad de la República Montevideo. Uruguay
- NICASTRO, S (2006) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de currículum y formación del profesorado.
- NICASTRO, S (2006) Revisitar la mirada de las escuelas. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones

¿Cómo hacemos una escuela con lo que tenemos?

Autor: Diego Arce

Palabras claves: perfil- alojamiento- riesgos

1. PROBLEMAS DE ETIQUETADO FRONTAL. (Miradas, deducciones, necesidades, expresiones y deseos, marcos normativos, aspiraciones propias y ajenas de cómo debería ser la función de un Asesor Pedagógico en una EPJ).

Luego de haberme recibido tuve la posibilidad de trabajar en varias instituciones educativas, casi siempre cumpliendo el rol de “pedagogo”. En dos oportunidades (escuela privada y escuela autogestionada), se me nombró bajo el título de coordinador pedagógico, que entiendo yo, ha sido una pretensión de disponer de un rol similar al que luego se terminaría reglamentando a nivel provincial con el nombre de Asesor Pedagógico.

El pasaje activo por estas instituciones educativas, casi siempre muy cerca de las figuras de directivos/as y por lo general, siempre a cargo de la “conducción” pedagógica de las mismas, con todo lo que ello implica, hizo que de una u otra manera se fuera configurando mi modo de ser y estar dentro de las escuelas; ya no como docente “de aula”, sino como un profesional que debía extender la mirada un poco más allá, porque las lógicas de esas funciones así lo requerían. A las demandas externas, creo yo, debería sumarse las cuestiones propias de mi personalidad, que me han permitido vincularme a lo largo de todos esos años con los y las profesionales colegas de todas las escuelas, familias y estudiantes. La cuestión vincular, sin dudas, es quizás (como en el caso de la docencia y la vida en general), un punto clave de esta tarea, no menos importante que los saberes pedagógicos y metodológicos. No es sencillo, pues no es sólo el hecho de cómo vincularse sino desde qué lugar hacerlo. Ya sea por las representaciones

o “etiquetas” que el resto de los miembros de la Institución tienen sobre nuestra tarea, por las características propias de “expertos” que nuestro rol implica e incluso lo referido a la ubicación dentro del organigrama institucional, todo suma.

Un poco más cerca en el tiempo, se sitúa mi ingreso a la EPJ (Escuela para Jóvenes) donde trabajo como AP (Asesor Pedagógico), cargo al cual accedo por concurso docente y donde me desempeño en la actualidad. Dato no menor es que mi ingreso se da en el mes de noviembre de 2023, con una escuela de un año y un poco más de dos meses de existencia, una directora jubilada, un vice-director a cargo de toda la escuela (y en notable tensión con varios de los miembros de la misma) y un o una regente de EPJ que en teoría asumiría la función de conducción de la modalidad, pero por cuestiones burocráticas no ha podido ser nombrado/a y por ende, la “conducción” de la misma quedó en manos de quien escribe.

Sin dudas, el “venir entre” este proceso en curso no fue para nada sencillo. La demanda era compleja: por un lado un vice-director que me solicitaba hacer un análisis institucional de la modalidad, en el que primara la observación de clases (método con el que no me llevo bien y que por una cuestión de convicción profesional y personal, no pongo en práctica) y la solución de problemas de conducta; por otro lado un grupo de docentes con el cansancio propio del fin de un año movido y extremadamente “desorganizado” (dicho por ellos/as), donde querían que se los/las escuchara y se les diera respuestas a demandas de todo tipo (bajo rendimiento académico, incontables situaciones conflictivas y poca operatividad en las cuestiones burocráticas) y un grupo de estudiantes y sus familias, también en un lugar de muchísima tensión; en muchos casos originada por ellos/as mismas/os, pero en otros, absolutamente derivada de falencias del orden de los administrativo / académico. En este sentido, teniendo en cuenta la altura del año, el color y el calor de la dinámica institucional y los recursos con los que contaba a mano, tomé la decisión de permanecer disponible para “lo que fuese necesario”. De hecho recuerdo que le pedí al vice-director un espacio amplio y cómodo para poder colocar una mesa grande y trabajar así con las y los estudiantes que, por la altura del ciclo lectivo, ya tenían “colección” de materias para rendir en diciembre.

Aquellos primeros días fueron claves, creo yo. Si bien, pareciera que estaba “a la orden” de las demandas y las “urgencias” de todos los actores institucionales antes mencionados, en un grado de disponibilidad alto y que yo intentaba hacerlo visible, para que “el que quisiera” o “el que pudiera” se acercara y expresase su demanda, también me sirvió para sentar cierto posicionamiento sobre el lugar y la “postura” que yo tenía sobre aquello. Recuerdo haber compuesto dos o tres preguntas que me sirvieron como un organizador para mi y para la tarea que me convocaba. “¿Y esto de qué modo lo podemos resolver?” “¿Cómo podemos ayudar a este / a estudiante para que pueda salir de la situación en la que está inmerso?” “¿Es posible hacer esto o aquello distinto a como se viene haciendo?”, tratando de expandir la posibilidad de reflexionar sobre posibles puertas de salida, aunque fuesen de emergencia, pero que nos permitiesen concluir el ciclo lectivo de la manera más organizada, seria y saludable posible.

Desde la primera hora, me tocó (o elegí) tomar postura frente a dos o tres cuestiones que recién durante el tránsito por este curso de posgrado pude reconocer, y una de ellas fue la cuestión de la neutralidad; ya que el colegio está absolutamente dividido en bandos y sectores, desde la primera hora opté por no pertenecer a ninguno ni pactar ni aliarme con nadie, pues no los/las conocía y sobre todo, no me parecía conveniente. Sumado a que entiendo que todo aquello que está fracturado, pierde funcionalidad y capacidad operativa.

Luego, la cuestión de la independencia y la autonomía fueron otro tema importante, porque si bien tenía (y tengo) “por encima” la figura de un vice- director, interpreté desde el principio que su postura no era la de “sofocar” sino la de “delegar”. Hubo y hay quienes leen esto como una “lavada de manos” y que ha sido una de sus otras formas de desentenderse de su trabajo y sus funciones, pero en retrospectiva, creo que fue lo mejor. Porque me permitió tener una independencia y una autonomía que me facilitaron moverme por la escuela y “venir entre” sin mayores dificultades, aunque en un primer momento con mucho sigilo y prudencia. En relación a esto último, la cuestión de la confidencialidad, es algo que por la experiencia previa y seguramente cuestiones propias de mi personalidad, me resulta siempre muy fácil y conveniente.

El ciclo lectivo 2023 finalizó en medio de las lógicas propias de dos cambios de gobierno, uno a nivel provincial y otro a nivel nacional, lo cual generaba una amplia expectativa en quiénes habitamos los espacios educativos. Sobre el final el año, logramos crear un instrumento de análisis de progreso, similar a una libreta, como para que cada estudiante y su familia pudiera saber en qué estado se encontraba esa trayectoria escolar; además se nombró un preceptor propio y único para la modalidad (punto clave para la estructura de la modalidad) y yo decidí renunciar a la escuela auto gestionada donde hacía 6 años me desempeñaba como pedagogo para abocarme absolutamente a este desafío y dar paso, a lo que según mi criterio, sería la segunda parte de mi estadio en la EPJ y voy a relatar a continuación.

2. JARDÍN INVERNADERO. (La creación de una escuela dentro de otra como modo de construcción de un espacio seguro para todos y todas).

En el apartado anterior enfoqué mi narrativa en ciertos aspectos del orden de mi identidad como asesor pedagógico y, sobre todo, mi ingreso en la EPJ donde me desempeño actualmente. Claramente, y ahora con el respaldo de la teoría ofrecida por este espacio de formación, puedo confirmar que mi trabajo ha tenido una fuerte impronta social y política; pues hay una forma de concebir la educación y, sobre todo las prácticas educativas, que son inseparables de mi modo de ver el mundo, de ejercer la ciudadanía y de vivir. En relación a esto, hubo un hecho que me pareció muy particular y que nada tenía que ver con mi recorrido previo por otras instituciones y claramente con mi concepción ética / política sobre las prácticas escolares: los distintos modos de “exclusión” que esta escuela ponía en práctica y que varios actores / actrices de la misma, pregonaban. Era muy común escuchar: *“este pibe no puede entrar a la escuela”, “a este pibe lo corrió tal o cual persona y no lo podemos recibir” o “tengo órdenes de no dejar entrar a este pibe”*.

Tal como lo expresan las autoras que leímos en el primer momento del curso, lamentablemente hay personas que consideran que los espacios escolares deberían ser más selectivos, que muchos de los y las jóvenes que asisten a nuestra escuela (prácticamente todos y todas de sectores populares) no deberían estar ahí y si lo hacen, debería ser bajo ciertas

condiciones. Ni hablar de lo relacionado a las diversidades: estudiantes conviviendo con algún tipo de discapacidad, estudiantes neuro- divergentes o estudiantes con sexualidades disidentes; todo eso parecía no tener lugar en la escuela.

Por otro lado y quizás, lo más institucionalizado, es la condición de estudiantes “problemáticos” y esto en un sentido bastante amplio. Es decir, o el estudiante está en problemas porque no trabaja, no aprende, no sabe y no aprueba o el estudiante es un problema en sí mismo por sus características de personalidad, por su historia familiar, por el barrio del cual proviene, etc. Frente a esta cuestión, instituida y sostenida por quienes deberían haberlo erradicado y frente a este escenario de posibilidades que se me presentaban pensé en instrumentar un dispositivo que medianamente regulara la condición de los y las estudiantes dentro de la escuela, que disminuyera los componentes exclusores y que pusiera el acento en la idea de que la escuela debe convocar y alojar, en vez de expulsar y segregar.

Desde que comenzó el año, me puse en la tarea de dialogar con el equipo de conducción: vice- director, preceptor y secretarías. La idea era poder convencerlos/as de que debíamos posicionarnos de un modo mucho más amoroso y cuidadoso frente a nuestros estudiantes, y que esa amorosidad y ese cuidado, debía impactar en cada una de las lógicas escolares. En varias charlas, previas al comienzo de clases, los invité a pensar en los motivos que habían llevado a nuestros y nuestras estudiantes a llegar a una escuela pensada para jóvenes con sobre edad, repitencias y reiterados fracasos escolares de todo tipo. En este sentido, creo yo, el análisis de la situación de nuestros estudiantes con la pregunta (repetitiva de mi parte, lo reconozco): *qué elementos habían sido constitutivos del fracaso escolar de nuestros/as estudiantes y qué podíamos hacer nosotros como escuela para que eso no volviese a pasar*, llevó al equipo a un profundo proceso de análisis y se logró “empatizar” con el modelo de escuela que les estaba proponiendo. En este proceso se abandonaron algunas que otras pretensiones individuales, se pusieron en tensión las problemáticas visibles e invisibles y se intentó estar disponibles, desde el principio, para llevar a cabo una serie de cambios que a continuación voy a detallar.

El día 18 de Marzo realizamos la primera jornada de articulación docente de la EPJ, ya que antes no había existido esa instancia. El armado de la misma nos llevó casi un mes, ya que la pensamos como un espacio de re-fundación de la EPJ bajo nuevas normativas internas y sobre todo, nuevas metodologías.

1. Se solicitó la asistencia obligatoria de todos los docentes. Con casi tres semanas de anticipación se los convocó y se acordó un día y horario que fuera accesible para todos/as.

Ese día, luego de varias semanas de trabajo de recolección de información, de toma de fotografías y de diálogo con nuestros estudiantes y sus familias, les presentamos a los cursos, uno por uno, con las particularidades propias de cada grado y de cada estudiante. Fue una tarea titánica, que repetimos en las dos jornadas siguientes por pedido de los y las profes.

2. Se expuso y explicó el nuevo formato de planificación y evaluación, basado en competencias y habilidades. Compartimos un modelo único de planificación que tuviera en cuenta aspectos tales como la planificación de la clase a modo de taller y las evaluaciones en proceso.

3. Se expuso y explicó el nuevo formato de planillas de seguimiento, basado también en el modelo de competencias y habilidades, que eliminaba la posibilidad de aplazar a los y las estudiantes y a cambio de eso, se les otorgaba la condición de estudiantes “en proceso”, que era el sinónimo de estudiantes que estaban “camino a” o “a punto de”.

4. Se anunció la eliminación de las mesas de diciembre y febrero y con ellas la posibilidad de llevarse la materia, pues en el discurso de la escuela estaba absolutamente instalada la idea de “se llevan todo a diciembre”, “nos vemos en diciembre”, o “no hacen nada, total saben que ya se la llevan a Diciembre”. De esta manera, cada docente tiene la posibilidad de reforzar y recuperar a cada estudiante EP en lo inmediato al cierre de notas y no tiene que esperar a diciembre o febrero para hacerlo.

5. Se presentó a los y las docentes el cuaderno de situaciones áulicas, mediante el cual, debían comunicar a la preceptoría / asesoría / dirección sobre las situaciones disruptivas acontecidas en las aulas, las

mismas serían atendidas en lo inmediato (sacando a los estudiantes del aula, invitándolos a la reflexión y comprometiéndolos a volver a la misma con otra actitud, asumiendo el error en caso de que lo hubiese y/o pidiendo las disculpas necesarias en caso de que ameritase). En ese mismo momento, se les informó a los y las docentes que no existiría más la figura de amonestación como tal y que cada situación inconveniente / disruptiva / inadecuada sería resuelta sin exponer a los/las estudiantes ni exponerse ellos/as.

6. Se informó a los/las docentes que se había convocada a cada familia a una reunión general y que se les había dado la posibilidad de entrevistas personales con el preceptor y el asesor pedagógico, para que manifestasen sus puntos de vistas y pareceres sobre la escuela y que también se las iba a convocar a la firma de un acta compromiso en la cual se los invitaba a un trabajo en equipo, de acompañamiento y presencia por parte ellos/as en la escuela.

Esa jornada, sin dudas, fue clave. Pararse frente a un grupo de más de 20 docentes, a los cuales conocía hacía un poco más de 3 meses, con las vacaciones de verano en el medio, no era sencillo. Finalizada la misma tocó empezar a poner en funcionamiento este dispositivo, que no tenía más pretensiones que las que mencioné un poco más arriba: que la escuela no siguiera operando como un centro de exclusión de estudiantes y familias, y en algunos casos también, de docentes. Ya que varios de ellos habían renunciado o pedido un pase a otra escuela o modalidad porque sentían que la situación los/las superaba.

Sin dudas el espacio de relaciones interpersonales y grupales fue clave en este proceso, incluso propusimos dos cenas (día del trabajador/a y del profesor/a) para profundizar la cuestión vincular y reforzar la idea de grupo, la mayoría de los docentes abandonaron muchas pretensiones del orden de lo personal y de lo profesional incluso para acompañar este proyecto que tenía buenísimas intenciones pero poca certeza de que como “proyecto pedagógico” fuera a funcionar.

En relación a esta dualidad de las posiciones de “directivo” y “no directivo”, sin dudas, logro reconocerme en el segundo punto. El ida y vuel-

ta con el equipo directivo, el equipo de docentes y las familias fue clave. Pudimos diagnosticar juntos, porque más allá de mi iniciativa, el trabajo fue y es colectivo y eso es lo que nos ha permitido poner en tensión lo que les hacía mal a los y las estudiantes, a sus trayectorias escolares, a los y las docentes y el clima institucional, a las familias y tratar de revertir sus encontronazos con la escuela, etc.

Cuando pensé en el título de esta segunda parte, posterior a haberla escrito, pensé que la EPJ había funcionado durante todo este año como lo hace un patio o jardín invernadero, que tiene como principal función proteger a las plantas de los fenómenos naturales que la amenazan. En una escuela fracturada, con crisis de autoridad y un proceso de concurso para cargos jerárquicos, la crispación se ha hecho notable cada día y en cada aspecto, por eso esta determinación mía de preservar física y simbólicamente a la modalidad de jóvenes. (galería aparte, baños aparte, preceptoría aparte, etc). Pensé, quizás equivocado o quizás no, que al igual que al resguardo del viento, del frío, la humedad excesiva o la luz del sol, se conservan diferentes plantas, lo mismo podría pasar con quiénes habitamos la EPJ.

3. PASO FIRME Y CONVICCIÓN (o la espera esperanzada en lo que viene y puede ser mejor).

Hace un año aproximadamente que comencé la tarea de ser AP de esta EPJ pero recién a comienzos de este año, pudimos poner en marcha un dispositivo que, tal como lo expresa otra de las autoras que nos compartieron, *“pone en riesgo la escuela para salvar la educación”*.

Quizás sea este texto el que más me interpeló, por su lógica y su profundo sentimiento de esperanza. Nunca fue mi intención arriesgar la escuela para descuidarla o destruirla, sino porque entendí que desde mi rol debía hacerme cargo del tiempo político que transcurría dentro de la escuela y de la función que yo tenía dentro como AP en la misma. Para eso, asumir que teníamos una escuela fracturada, viciada y a contramano de lo que las normativas nacionales e internacionales disponen, fue en sí mismo un acto político y de profunda convicción ética.

Esta semana finalizamos la cursada general y desde la próxima sólo asistirán los y las estudiantes que necesitan refuerzo. A estas semanas dejamos de llamarlas, “la mesa de Diciembre”, y sentarnos a esperar que vengan los y las estudiantes. Ahora se llaman semanas de apoyo y recuperatorio, son obligatorias y los y las profes se sientan en mesas un poco más amplias, para trabajar con cada estudiante en lo que llamamos “uno a uno”. Ayer casualmente cerramos las planillas de notas finales y caímos en la cuenta de que más de la mitad de los estudiantes han promocionado al próximo año y la otra mitad está en camino a lograrlo. Cerramos el año con cero estudiantes amonestados y muchísimas páginas de actas compromisos firmadas y cumplidas por nuestros estudiantes, que entienden que la escuela puede ser, entre otras cosas, un lugar de segundas y terceras y cuartas oportunidades. Nos proyectamos hacia un próximo ciclo lectivo con el 100% de estudiantes re- inscriptos, lo cual nos asegura una matrícula similar o superior a la de este año. En un par de días, tendremos por fin una primera promoción de nueve estudiantes, que ingresaron en el 2022, cuando la escuela se creó.

Podríamos hablar de otros logros, más vinculados a la mejora en el ánimo de los y las docentes, a su mayor predisposición y disponibilidad para llevar a cabo ciertas tareas y demás, pero ese es un análisis que debería hacerse más adelante. Seguramente también, debamos hablar de todo que quedó por hacer, todos los riesgos que no asumimos (y nos preservamos) y las cuestiones, que a nosotros, como equipo de conducción y a mí personalmente también, nos han quedado en proceso; pero como el propósito es claro y la evidencia del impacto de este tipo de dispositivos demora en hacerse del todo visible, elegimos continuar trabajando del mismo modo, custodiando día a día nuestra propuesta y observando poco a poco los primeros frutos de nuestra intervención.

Los primeros pasos del asesoramiento pedagógico en San Luis: entre tensiones institucionales y acompañamientos en contexto rural

Autora: Magdalena Laura Herrera

Palabras claves: Asesoría pedagógica- tensión- acompañamiento

El presente trabajo incluye reflexiones basadas en la bibliografía trabajada en el curso, en función de mi experiencia como asesora pedagógica en una escuela ubicada en la ruralidad.

Al inicio de mi tarea como asesora pedagógica, surgió el miedo y la incertidumbre de no saber exactamente qué implicaba este rol y este nuevo puesto de trabajo. Me surgían interrogantes como los siguientes: ¿Qué hago yo en la oficina mientras los profesores dan clases? ¿Qué hace un asesor pedagógico en una escuela? ¿Qué debería hacer el asesor en esta escuela en particular? ¿Qué se espera de mí en esta escuela? entre otros.

Considero que pude reflexionar acerca de mí misma en tanto profesora, viendo a otros ser profesores, pero nunca había visto a otros siendo asesores pedagógicos, por eso, la propuesta del encuentro con otros asesores pedagógicos me resultó no solo interesante sino además necesaria. Poder pensar con otros acerca del rol y las funciones de la asesoría pedagógica nos abre un espacio de reflexión sobre nuestras propias prácticas, nos permite resignificar la tarea y compartir experiencia y herramientas propias de la tarea de asesorar desde la perspectiva pedagógica, integrando las dimensiones interpersonal, grupal, institucional y comunitaria.

Me encontré en un nuevo puesto de trabajo, en un nuevo nivel educativo: el secundario, en un nuevo contexto, la ruralidad. A todo esto, se sumaron, los temores, las demandas, los interrogantes y las expectativas de los demás miembros de la comunidad educativa puesto que esta escuela ya había contado con un asesor pedagógico anteriormente que, si bien

había sido por un corto período de tiempo, esa experiencia había dejado una impronta en la institución.

Pude observar que había sido un asesor identificado con una lógica técnica y vinculada a la experticia, un perfil muy cercano a las autoridades, lo que generó una actitud reticente en la comunidad de profesores, algo que también resulta contradictorio puesto que subyace en esta comunidad la demanda de que el asesor sea capaz de ofrecer “principios técnicos universales”, aplicables a cualquier contexto. Esta cuestión me resulta inquietante porque ellos esperan respuestas del estilo recetas, en lo posible de pocos pasos y que sean de solución inmediata, propio de los tiempos que corren, por lo que venir entre (intervenir) como menciona Olga Ávila (2017) “Cuando hablamos de “intervenir” partimos de la idea de desarmar el término intervenir: “venir entre”, una cuestión que viene del campo de la cátedra, de los procesos institucionales. Entendemos la noción de intervención pedagógica, ligada al hacer profesional en una perspectiva particular, aquella que busca “venir entre” procesos en curso...”

Resulta un desafío, venir entre un sistema que quiere todo estético, para mostrar en redes, con el menor esfuerzo posible, que tenga un impacto inmediato. Esto genera tensiones ante una tarea que necesita en primer lugar analizar los hechos, repreguntar, mirar con lupa la demanda que quizás es más profunda, problematizar, o como menciona Nicastro que el trabajo del asesor implica ponerse en el lugar de analizador y esta lógica, en esta institución, genera conflictos con los profesores y directivos que muchas veces quieren soluciones casi mágicas.

Venir entre un malestar constante que tienen las instituciones respecto a los mandatos desde las políticas educativas, por ejemplo, el hecho de que hay que incluir a todos, lo que resulta paradójico porque muchas veces eso es lo que termina segregando, el malestar que genera lo judicializado en el campo de lo pedagógico, puesto que ahora es todo un querer denunciar, los escraches a través de los medios, la fragilidad del lazo social se muestra en la escuela como si la misma fuera una cajita de resonancia, configurándose un nivel de complejidad que condiciona y en ocasiones obstaculiza y complejiza cualquier tipo de intervención.

En el caso de los profesores de esta escuela, esperan que el asesor pedagógico se encargue de los estudiantes con dificultades para apropiarse de los contenidos de forma tradicional o “normal”. Es decir, se espera que el asesor se ocupe de aquello que ellos no pueden manejar, y eso casi siempre está vinculado a los estudiantes con necesidades educativas diferentes. Esta es la demanda principal de los profesores en esta institución. Recordando lo que me dijo una profesora cuando llegué: ¿vos quieres que yo te mande los chicos que tienen dificultad a tu oficina, o vos los vas a venir a buscar al aula? Lo que me resultó muy alejado de la inclusión y mucho más cercano a la segregación. Quizás resulte difícil poner en marcha nuevas estrategias de enseñanza para alguien que tiene necesidad de otras maneras de enseñar, pero sería bueno preguntarnos junto a los profesores sobre qué nos sucede al respecto, qué nos suscitan estos casos que nos sacan de lo habitual, que nos interpelan acerca de cómo enseñamos.

Los integrantes del equipo de gestión replican la misma solicitud a raíz que ha sido la petición de los profesores y se le agregan las demandas que ellos como equipo directivo tienen, que, aunque no siempre se expresaban de manera clara, aparecen solapadas de manera constante a partir de reproches o enojos.

En esta escuela, la figura del asesor está muy ligada al monopolio del conocimiento, entendido como que el pedagogo debe dar respuesta a todos los interrogantes. Pero para poder pensar en un ensayo como dice Nicastro, ensayar en las intervenciones, ensayar criterios y ver que quizás para próximas intervenciones hay que cambiar cuestiones, esto choca con la lógica institucional de que todo debe salir bien porque se supone que para eso estudió el asesor. Esa imagen de profesional que debe responderlo todo y en algunos casos buscan descubrir aquello no sabe y repitiendo insistentemente que ellos no tienen necesidad de ser asesorados en nada y mucho menos dedicar tiempo para reflexionar.

Se da el caso en algunos docentes que, por haber cursado un ciclo de complementación, consideraban que ya no necesitaban ningún tipo de apoyo adicional. Pero como señala Sandra Nicastro no todos van a querer ser asesorados y hay que respetar eso y no insistir.

En cuanto al encuadre, a veces es difícil que los docentes y directivos comprendan su importancia. Constantemente intentan transgredirlo, romperlo. No logran entender cuál es el verdadero rol del asesor pedagógico y, en ocasiones, esperan que me encargue de cuestiones que deberían ser abordadas por un trabajador social, un psicopedagogo o un profesor de educación especial.

Otra cuestión que aparece frecuentemente es la cuestión del tiempo y del espacio, del espacio físico para la tarea del/a asesor/a, que, en el caso de esta escuela, es algo que tuve que solicitar con mucha delicadeza, casi que como si fuera que estuvieran haciéndome un favor, y logré ocupar una pequeña oficina en la que tiempo atrás funcionaba una radio. En cuanto al tiempo de los docentes en la escuela secundaria, en esta institución en particular, donde los docentes viajan de un pueblo a otro es aún más acotado, justamente porque cada minuto es muy valorado al ser las distancias más grandes. Además, esta escuela en particular no tiene sala de profesores, por lo que también se dificultan los espacios de encuentro para charlar alejado de los estudiantes o directivos.

Al leer el texto de Viviana Mancovsky (2011) rescato, entre otras, la siguiente reflexión de Guist-Desprairies quien sostiene que “el enfoque clínico establece como objeto, la co-presencia; es decir que los contenidos (sobre los cuales uno habla) son hablados al interior de un encuentro en el cual cada uno (investigador y sujeto entrevistado) es puesto en riesgo. La clínica, como teoría, coloca al conocimiento, no solamente a nivel del contenido, sino que se hace cargo del continente. El dispositivo de investigación ‘habla’ y produce, él mismo, significados a comprender que orientan la inteligibilidad de los contenidos” Más precisamente, al estudiar el sentido que los sujetos les asignan a los hechos, las situaciones en la interacción con otros, dentro de un contexto institucional y/o socio histórico determinado, el investigador co-construye un sentido sobre el sentido que elaboran los sujetos estudiados, para ello, despliega una sensibilidad clínica particular. El enfoque clínico se apoya, precisamente, en la necesidad de hacer visible la subjetividad del sujeto que investiga, “envuelto” y “atravesado” en y por la realidad que elige como objeto de estudio y de la cual, forma parte. Dicho de otro modo, el investigador so-

cial tiene como herramienta de trabajo, primera y principal, a su propia subjetividad. La perspectiva clínica pone en evidencia el análisis imprescindible de la implicación.

Personalmente el modelo con el que más me identifico para trabajar estaría orientado hacia un enfoque clínico, basado en el acompañamiento. Mi propósito de intervención es acompañar a sujetos capaces, con conocimientos y experiencias que también enriquecerán esa interacción. Por ello, considero fundamental conocer a los docentes y estudiantes, darles espacio para que también me conozcan a mí, y evitar que me vean solo como alguien que viene a evaluar sus prácticas, a acusarlos con las autoridades, o, en el caso de muchos, como una persona encargada únicamente de los estudiantes no normotípicos. Tampoco quiero ser percibida como una heroína, ello representa un desafío para mí y requiere una vigilancia constante sobre la intencionalidad de mis acciones y el sentido de mi práctica como asesora pedagógica.

Espero poder ir constituyéndome en un analizador, tarea que representa para mí un gran desafío. Poder formular preguntas significativas referidas a ciertas cuestiones que acontecen en la escuela, es algo de lo que estoy aprendiendo. Entiendo que es un rol que precisa el desarrollo de otra lógica de pensamiento, una lógica que sea más problematizadora, que busque partiendo de los significados propios de este grupo de docentes o de cada docente en particular acompañarlo/s a reflexionar sobre su práctica profesional y a resignificar su tarea en el aula. Esta perspectiva genera tensiones porque ante las situaciones que surgen en esta escuela ellos quieren respuestas y las quieren ahora, ya quieren saber los cómo ¿Cómo hago para evaluar a Pepe? ¿Cómo hago para que trabajen en el aula? ¿Cómo hago para que estudien en su casa? ¿Cómo hago para que presten atención cuando explico? Ante las repreguntas, suelen reaccionar con incomodidad y agresividad. Problematizar es algo que es fundamental en la tarea del asesor, el lugar de analizador usando palabras de Nicastro. Intentaré que ese sea mi cometido procurando aportar espacios para el desarrollo y despliegue de las potencialidades personales y profesionales de cada uno de los docentes.

Bibliografía

- Ávila, O. (2015) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Ponencia presentada en Escuela de Ciencias de la Educación en junio de 2015. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Mancovsky, V. (2011) El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Ponencia presentada en VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.
- Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Rodríguez Romero, M. (1997) El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0) <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>

Asesoramiento pedagógico en acción

Autora: Carolina, Piedecosas

Palabras Claves: asesoramiento pedagógico, práctica de intervención, mirada situacional.

*“La educación se rehace constantemente en la praxis.
Para ser, tiene que estar siendo”.*

Paulo Freire

Comienzos...

Desde mi ingreso a la institución escolar -hace poco más de un año- mi andar ha sido una constante ir y venir, un navegar entre unos y otros. Y en ese vaivén, inevitablemente, me detengo a pensar, a analizar, a entretejer lo que acontece en este aquí y ahora. Observo con cuidado, desentraño cada detalle y, paso a paso, trazo mapas que me permiten y permitirán entender mi campo de acción, para proyectar y proyectarme en escena.

Habitar el presente es también un acto de memoria, un tejer hilos invisibles entre lo que fue y lo que pudo haber sido. Las voces de quienes están presentes en este devenir, sus miradas, las imágenes atrapadas en textos y documentos, me hablan de una historia tejida con pasados que pesan y sueños que aún laten. En ese cruce de relatos, descubro un entramado complejo: el malestar docente, las tensiones no resueltas, los egos expuestos, las palabras que no encuentran oídos atentos y los silencios que gritan su propia verdad.

Hay rigideces que se resisten a lo nuevo, a ese cambio que tanto necesitamos. Pero en medio de estas luchas, de estas tensiones, no puedo evitar mirar hacia adelante y reconocirme en el desafío que plantea Olga Silvia Ávila (2015): movernos entre lo que “viene siendo” y lo que “busca

ser”. Es en ese tránsito, en esa búsqueda, donde mi identidad como profesional de la educación comienza a tomar forma y color. Porque hay algo que tengo claro, profundamente claro: pase lo que pase, suceda lo que suceda, desde mi lugar daré lo mejor de mí para construir un espacio que deje huellas y no marcas.

El ser y estar en esta institución, como en tantas otras, no es tarea sencilla, y sería ingenuo pretender lo contrario. Los dos primeros encuentros de esta instancia de formación han expuesto, con crudeza las múltiples demandas, exigencias y expectativas que recaen sobre quienes llevamos adelante la tarea del asesoramiento pedagógico. A esto se suman condiciones laborales que muchas veces no acompañan, presupuestos que no alcanzan, contextos sociales complejos y una sensación de incertidumbre que atraviesa el presente. Las desigualdades estructurales, la falta de recursos básicos y las tensiones generadas por un sistema que parece exigirnos más de lo que puede ofrecer son parte del día a día en las escuelas de nuestro país.

Aun así, hay algo profundamente esperanzador que no debemos perder de vista: seguimos habitando espacios en construcción, espacios imperfectos pero llenos de posibilidades. En estos escenarios, aún podemos moldear, cual artesanos, los cimientos de un porvenir que, aunque desafiante, sigue siendo nuestro, tan nuestro que se transforma en un motor que da sentido y empuje a nuestra labor.

Me quedo con la idea de la autora anteriormente citada Olga Silvia Ávila (2015) quien expresa, palabras más, palabras menos... que en estos tiempos complejos, convulsionados, revueltos, tirantes, la intervención pedagógica debe afrontar el reto de los tiempos instituyentes y de los sujetos que son la razón de ser del sistema educativo, especialmente niños, jóvenes y le agrego adultos, deseantes de nuevos futuros.

Vivencias...

Todas las mañanas, de lunes a viernes, voy y vengo, me muevo de un lado a otro recorriendo cortas y a la vez pequeñas largas distancias en “mi escuelita”. Menciono las distancias, porque trabajo en una escuela de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad. Este contexto, como

podrás o podrán imaginar presenta ciertas particularidades que la hacen única. Y allí, desde hace meses, entre docentes, estudiantes, oficios, papeles, archivos, libros, actas, carpetas, llamadas telefónicas, archivos de drive, transcurren mis jornadas laborales. Interactúo, conozco, aprendo, consulto, pienso, siento, pero por sobre todas las cosas me permito escuchar y observar. Estas prácticas cotidianas, me han permitido a lo largo de todo este tiempo, pensarme, situarme, reconocermé y proyectarme en mi labor.

Mirar y escuchar: dos acciones tan simples como esenciales que me han posibilitado, con el tiempo, reconocermé en mi labor, situarme en mi rol y proyectarme hacia lo que quiero y espero ser. En ese proceso, abrazo el análisis, una práctica que no solo encuentro necesaria, sino también fascinante.

Los gestos, las miradas, los silencios que gritan, los sobresaltos y malos entendidos, las añoranzas, las distancias y las cercanías, las resistencias, lo que fue, lo que es y lo que pudo haber sido, la comunicación ruidosa, las matrices de enseñanza y aprendizaje diversas, los estados de humor y las emociones a flor de piel, las personalidades, las rivalidades, las buenas y malas caras, las buenas experiencias y las no tan buenas, la presencia de los que están y la ausencia de quienes se fueron, las alegrías que iluminan y las tristezas que pesan, las semejanzas y diferencias, la palabra y la escucha no activa, la demanda, lo urgente y lo importante, lo que aún permanece y lo que cambió, lo posible y lo esperado, lo deseado, lo que espero de mi trabajo, lo que esperan mi, mis expectativas, la de los demás, lo que digo, lo que pienso, lo que siento, lo que vivo, ayudan poco a poco a enmarcar mi tarea, mi labor. Y este enmarque no es más ni menos que los algunos autores, tales como Nicatro (2008) quien cita a Ulloa denominan encuadre.

Y así, paso a paso, a veces lento pero siempre firme, me construyo, y reconstruyo en mi rol de asesora, porque, tal como mencionan los autores, para arribar a una práctica de intervención situada, es preciso previamente, observar: mirar con atención, un poco más allá y en profundidad agrego yo, porque a partir de ese “hacer foco” es cuando uno, o por lo menos yo, Carolina, comienzo, con pequeñas acciones a darle forma y sentido a lo que acontece en mi campo de trabajo.

En ese movimiento constante, en los aquí y ahora, comienzo a darle vida, forma y color a mis prácticas de intervención. No voy a mentir, estoy en un momento donde proyecto más que lo que concreto, ya que estoy constantemente yendo y viniendo entre lo urgente y lo importante, y en medio de la vorágine, me detengo, como ya dije, a observar, escuchar, pensar, leer lo que pasa y lo que no, para poder así, en el contexto de incertidumbre e imprevisibilidad por el que atraviesa mi escuela (debido a múltiples factores que acontecieron y la atravesaron en los últimos) pensar en líneas de acción posibles que me permitan, tomando la idea de Nicastro y Andreozzi (2003) interrogar, pensar, dilucidar, acompañar a través de un rico aroma, un mate compartido, una sonrisa, un apretón de manos, un pequeño consejo, la lectura de un mensaje, la escucha de un problema, una queja o reclamo, una duda, una situación vivida, a los y las profes. De esta manera, poquito a poco, intento generar lazos que me posibiliten promover cierta confianza pedagógica. Tarea que debo reconocer, no es fácil, y por supuesto conlleva tiempo y paciencia. No voy a negar que a veces me da un poco miedo caer en la idealización de mi profesión, porque confío en el poder del cambio y la transformación, pero la realidad me demuestra día a día otra cara de la moneda. En nuestra institución, los vientos de cambio a partir de pequeñas acciones tendientes a poner en jaque lo “instituido” han provocado que afloren ciertas resistencias (de parte de sujetos de la educación -docentes- de distintas generaciones con experiencias sociales, personales y laborales diferentes y fragmentadas) con todo lo que eso implica. Entonces, mi labor, mi práctica de intervención, muchas veces no fluye como espero, y es así que respiro profundo, relajo como puedo, y comprendo que lo acontece tiene un significado, un por qué y para qué que más temprano que tarde guiarán mi acciones. Y es en ese andar, en ese estar, donde mi posicionamiento como profesional de la educación se transforma y constituye en un trabajo de búsqueda (Mancovsky, 2001) en donde la disponibilidad se torna un trabajo de apertura hacia el hallazgo. Y es en esa tensión entre la búsqueda y el hallazgo donde se gesta lentamente la posibilidad de descubrimiento, invención y creación de saberes nuevos vislumbrando procesos de mejora, de cambio a través de la promoción y generación de procesos instituyentes.

Mientras escribo estas líneas, me resulta inevitable no mencionar a Fernández, L. (2015) quien plantea que el asesoramiento, como práctica de intervención institucional, provoca el desgarramiento de las apariencias cotidianas dejando en jaque, a la vista, más bien develando lo que estaba oculto, y en ese proceso de luces, sombras y oscuridades, si la tarea del asesoramiento busca abrir espacios al develamiento de los significados y significantes, de lo que fue y lo que es, de lo palpable y lo entrañable, a cual lectura cultural y contextualmente situada, impulsará aprendizajes individuales y colectivos respecto a la posibilidad de mirarse así mismos, entendiendo, tal como lo expresa Nicastro (2006) que la mirada situacional conlleva como regla general, renunciar a la pretensión de capturarlo y entenderlo todo de una vez y para siempre. Es, en esa mirada situacional, donde asesores y asesoras intentamos establecer y/o delimitar un encuadre que se proponga hacer foco en lo que dicen las escenas, porque la situación, es a la vez límite y la posibilidad de acción.

A modo de síntesis, puedo transmitir a quien lea estas pequeñas y sentidas líneas, que me encuentro, cual buceador, explorando el lugar en el que me desenvuelvo. En esa praxis constante, busco respuestas que me permitan contextualizar ese entorno, hallando sentido y razón de ser a las brazadas que voy dando.

Dedico tiempo a conocer y tratar de “desentrañar” las personalidades con las que convivo y comparto a diario para tratar de llegar a todas ellas, o casi todas, lo más significativamente posible. No es fácil, en esas profundidades muchas veces necesito de bocanadas de aire que me permitan no perder el foco, no entrar en desesperación o parálisis ante lo inesperado, lo imprevisto, lo incómodo, ante la demanda constante que por momentos satura, y cuánto...es en esos momentos donde inflo el pecho, respiro profundo, tomo una bocanada de aire y marco el límite como puedo. En ese bullicio, en ese ruido que amenaza con avasallar todo, me esfuerzo por encuadrar mi trabajo, poco a poco, sin perderme. Es en esa experiencia situada donde realmente me hallo involucrada, donde los deseos de navegar -pese a la imprevisibilidad del tiempo, a veces en aguas tranquilas, a veces en mares tempestuosos- junto a otros y con otros se vuelven

palpables y cobran sentido porque la experiencia, como la vida misma, solo adquiere verdadero significado cuando es compartida. Navegar en compañía, colaborativamente, en pos de la transformación, es lo que al final da sentido, vivacidad e identidad a mi ser.

“Caminante no hay camino se hace camino al andar (...)”

Antonio, Machado

Bibliografía:

- Ávila, O. (2015). Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Ponencia presentada en Escuela de Ciencias de la Educación en junio de 2015. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández, L. (2015). El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. RAES
- Figueroa, P. (2024). La asesoría pedagógica como praxis de intervención en la escuela contemporánea. Notas básicas sobre lo metodológico.
- Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo... Ponencia presentada en VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Universidad de la República Montevideo. Uruguay
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. El trabajo de asesoramiento. Paidós. Buenos Aires. Introducción y Capítulo 2.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada de las escuelas. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones
- Rodríguez Romero, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0). Recuperado de: <http://www.uva.es/au-fop/publica/actas/viii/orienta.htm>

Asesoramiento Pedagógico La Paciencia de la Hormiguita en la Construcción de un Cambio Educativo

Autora: Fátima Dahyana Garro

Palabras clave: Asesoramiento pedagógico, paciencia, sentido de pertenencia

Nunca olvidaré el día en que mi vida dio un giro inesperado: todo comenzó cuando me llamó una amiga para felicitarme por haber conseguido el cargo de asesora pedagógica en una escuela de turno noche. Su voz estaba llena de entusiasmo, pero yo me quedé en silencio por un momento, tratando de procesar lo que acababa de escuchar. ¿Era cierto? Automáticamente busqué en la página web y al ver los resultados realmente no lo podía creer.

No hacía mucho que había egresado de la universidad y, con sinceridad, no tenía muchas expectativas de ganar el cargo. Si concursé, fue para aprender cómo se hacía.

No obstante, ahí estaba mi nombre, confirmado en la lista. La emoción empezó a mezclarse con una ligera sensación de vértigo. ¿Estaba realmente lista para asumir una responsabilidad tan grande? Una parte de mí quería saltar de alegría, mientras otra se llenaba de dudas. ¿Qué tal si no estaba a la altura?

Esa noche, apenas dormí. Mi mente no dejaba de repasar lo que significaría este nuevo rol en mi vida. El turno noche tenía su propio desafío, una realidad diferente a la que estaba acostumbrada. Sabía que trabajaría con jóvenes que no solo buscaban educación, sino también un espacio de contención y oportunidades en medio de sus rutinas diarias.

A los días, me presenté en la escuela. Recuerdo que el director, el vicedirector y la secretaria me recibieron con muchísima alegría. Yo no entendía bien el por qué, hasta que me explicaron que hacía mucho tiempo

venían solicitando ese cargo para la institución. En ese momento me di cuenta de que aquel cargo no era simplemente un paso en mi carrera. Era una puerta abierta para aprender, para crecer y, sobre todo, para acompañar a otros en su camino. Entrar por primera vez a la escuela como asesora pedagógica fue como cruzar un umbral que nunca imaginé.

El director se acercó y me preguntó: “¿Nos podemos sacar una foto? Necesitamos dejarlo asentado en el libro histórico. Estás haciendo historia”. Mientras posábamos, no podía evitar pensar que no sólo estaba marcando un hito en la escuela, sino también en mi vida. Ser asesora pedagógica era la oportunidad de aplicar lo que había aprendido y marcar una diferencia real en la vida de los estudiantes y colegas.

Ahora bien, este camino no fue sencillo. Debo confesar que, al principio, no comprendía del todo la tarea que debía desempeñar. Me sentía insegura al observar la institución como un mundo complejo y desconocido en la práctica, pero a la vez familiar en la teoría. Para calmar mis ánimos, decidí, en términos de Sandra Nicastro (2006), “mirar situacionalmente” a la escuela, renunciando a la pretensión de captarlo y entenderlo todo de una vez y para siempre. No debía interpretar a los sujetos, al grupo o a la organización educativa como una esencia inmutable, sino como una situación atravesada por la contingencia, el quizás y el “puede ser...” (p.79)

En mi primer año como asesora pedagógica, enfrenté la necesidad de revisar mi manera de comprender las dinámicas de la escuela, a la luz de esta perspectiva. No era suficiente observar o interactuar superficialmente; debía comprometerme con una escucha activa y reflexiva. Como señala Dejours (1998), “escuchar supone operaciones complejas que, más allá de la propia intención, están ligadas al conocimiento, a la posibilidad de discernir, de tomar contacto con los otros y, a la vez, de mantener una distancia apropiada”. Requería suspender momentáneamente mis certezas y dejar de lado los prejuicios y explicaciones habituales que llevaba conmigo. Esto implicaba estar abierta a lo que cada situación, docente o estudiante tenía para ofrecer, incluso cuando eso significaba enfrentar lo inesperado.

Recuerdo un caso en el que un estudiante, que apenas conocía, se acercó para hablar sobre sus dificultades fuera de la escuela. Este encuentro me marcó profundamente porque, más allá de las palabras, fue su necesidad de ser escuchado lo que transformó mi comprensión de su situación. Poner en práctica esa “escucha que deja momentáneamente en suspenso las explicaciones habituales” (Dejours, 1998) me permitió no solo empatizar, sino también replantear estrategias que consideraban el contexto integral de los estudiantes.

En ese tiempo, si bien pude revisar las prácticas habituales del hacer, me dediqué de una manera profunda a mirar y escuchar situacionalmente. Dentro mío me motivaba un principio que dice: “primero debes conocer para luego saber qué tenés que hacer”. El “ganar confianza” se convirtió en mi brújula. Comprendí que, antes de proponer cambios o estrategias, debía sumergirme en las dinámicas propias de la institución, conocer sus ritmos, sus historias, y las voces que le daban vida.

Ya en mi segundo año como asesora pedagógica, y habiendo logrado establecer la confianza que tanto buscaba, comenzaron a surgir nuevos desafíos. Uno de los más grandes, y que aún enfrento día a día, es la ansiedad de querer abordarlo todo con prontitud. Aunque contaba con muchas ideas y proyectos para implementar, orientados a generar cambios y promover procesos instituyentes, pronto comprendí que los cambios no podían imponerse y menos con rapidez. Por el contrario, debían construirse de manera colectiva, con orden y, sobre todo, respetando los tiempos y las particularidades de la comunidad educativa. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de identificar el encuadre adecuado para cada situación, entendiendo que cada contexto requiere su propio abordaje.

El encuadre se trata de un marco de trabajo, y explicitarlo ayuda a facilitar la tarea de asesoramiento, ya que “supone la configuración de un campo dinámico en el cual suceden fenómenos en continuo movimiento y, simultáneamente, implica la definición de una serie de constantes que operan como marco dentro del cual se da dicho proceso.” (Andreozzi, Nicastro, 2003)

La aplicación del encuadre en las prácticas cotidianas se convirtió en una guía que permitió dar sentido y coherencia a mi trabajo. Para ello, comencé a establecer reuniones periódicas con los docentes para identificar las necesidades más urgentes. Fue en esos encuentros donde comprendí que explicitar el encuadre no era solo un formalismo, sino una herramienta clave para acompañar a la comunidad educativa.

Por ejemplo, en una de esas reuniones surgió la preocupación de los docentes por la baja participación de los estudiantes en clase. En lugar de apresurarme a ofrecer soluciones (tarea que no fue sencilla ya que a veces uno en el afán de querer solucionarlo todo ya, se precipita) decidí observar y escuchar, dejando en suspenso mis propias ideas preconcebidas. Poco a poco, el grupo fue identificando que, en muchos casos, los estudiantes llegaban agotados por sus trabajos diurnos o por responsabilidades familiares. Este descubrimiento nos llevó a replantear las estrategias didácticas y a buscar formas de adaptar las actividades para que fueran más dinámicas y relevantes para ellos.

Trabajar en el turno noche fue una experiencia transformadora. Allí, las historias de vida de los estudiantes se entrelazan con sus ganas de superarse, pero también con las barreras que enfrentan fuera de la escuela en conjunto con los cambios propios de la adolescencia. Cabe resaltar que la escuela donde estoy desempeñando mi tarea no es precisamente de adultos, sino de jóvenes de entre 15 a 18 años de edad.

Otro desafío importante que enfrenté en este caminar, fue encontrar el equilibrio entre la teoría y la práctica. Aunque mi formación universitaria me brindó valiosas herramientas conceptuales, pronto me di cuenta de que no eran suficientes para afrontar la complejidad del día a día en el rol de asesora. Al principio, sentí mucho miedo e inseguridad. Veía cómo, en algunos temas, todos tenían una opinión, mientras que en otros, las personas esperaban que yo ofreciera soluciones inmediatas y definitivas. Con el tiempo, comprendí que no soy una maga capaz de resolver cualquier cuestión de forma instantánea. Aprendí que existen saberes, como los vinculares y metodológicos, que se desarrollan en paralelo con los conocimientos adquiridos, y que se forjan a través de la experiencia y la interacción constante con los demás. Este entendimiento requirió de paciencia y reflexión, pero fue esencial para ganar confianza en mi rol.

Por otro lado, uno de los mayores retos en la institución fue abordar la demanda de la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes. Para enfrentar este desafío, trabajamos de manera colaborativa con los directivos y docentes en iniciativas destinadas a incentivar su participación y generar un aprendizaje significativo. Estas actividades incluyeron: colocar un cartel con el nombre de la escuela en la puerta de ingreso, marcando visualmente su identidad; promover la participación en eventos extra-curriculares como Feria de Ciencias (alcanzando la instancia nacional), Expo Educativa e Intercolegiales Culturales, espacios en los que la escuela nunca había participado previamente; organizar proyectos institucionales, como concursos literarios y festejos del Día del Estudiante.

Sabíamos que este sentido de pertenencia no se construiría de un día para el otro, pero cada actividad iba dejando su huella.

Uno de los resultados más significativos de este trabajo sostenido fue la organización de un encuentro entre alumnos y exalumnos. Este espacio permitió identificar y trabajar sobre tensiones, alianzas y perspectivas diversas en torno al sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar. El evento ejemplificó cómo, a través de las actividades desarrolladas, fuimos logrando una reconexión entre la institución y sus miembros. Esto fue posible gracias a la construcción de acuerdos a partir del diálogo, en línea con lo señalado por Machado.

El evento fue un verdadero éxito. Fue diseñado especialmente para los estudiantes de último año de secundaria, con el objetivo de brindarles un incentivo al finalizar esta etapa. Más de 20 exalumnos de distintas promociones participaron y, al finalizar, todos quedaron muy contentos. Este encuentro no solo fortaleció el sentido de pertenencia, sino que también fomentó una mayor escucha y la sensación de ser parte de una misma casa, una comunidad unida por experiencias compartidas.

En definitiva, el asesoramiento implica ejercitar la paciencia, ser constante en el caminar y entender que los resultados pueden tardar en llegar. Como hormigas que, día tras día, transportan su carga al hormiguero, nuestra labor es silenciosa pero constante. Cada paso, por pequeño que parezca, contribuye a un proceso que, con el tiempo, da sus frutos. Es un trabajo que requiere perseverancia y fe en el impacto que podemos gene-

rar, aún cuando no siempre se vea de inmediato. Al igual que las hormigas, debemos confiar en que, aunque cada día pueda parecer un esfuerzo más, el conjunto de nuestras acciones será lo que finalmente construya el cambio.

Vale la pena resaltar que los directivos han sido aliados fundamentales en este proceso. Nunca me han impuesto actividades fuera de mi rol, y esa colaboración ha sido invaluable. Aprovecho esta ocasión para expresar mi sincero agradecimiento por su apoyo, pues, como sabemos, los directivos tienen un rol crucial en facilitar o limitar el desarrollo de iniciativas pedagógicas.

Mirando hacia el futuro, sé que aún queda mucho por hacer. Mi compromiso sigue siendo acompañar los procesos y promover un cambio cultural en la escuela que valore la educación como un puente hacia nuevas oportunidades. Estoy convencida de que la clave está en seguir aprendiendo y trabajando con paciencia el cuestionar mis certezas y en mantenerme abierta a lo inesperado, y como las hormiguitas, ser constante. La verdadera transformación comienza cuando nos atrevemos a escuchar, aprender y construir juntos.

Bibliografía

- Fernández, L. (2017) El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional
- MACHADO, La asesoría pedagógica como praxis de intervención en la escuela contemporánea. Notas básicas sobre lo metodológico.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento Pedagógico en Acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario. Ed Homo Sapiens.

Primeros trazos, en busca de nuevos recorridos

Autora: Fátima Yanina Lucero

Palabras claves: asesor pedagógico, movimientos, desafíos.

Al desandar este breve camino recorrido, en donde es posible entender la compleja tarea que conlleva el asesor pedagógico, he podido ir empapándome de cada una de las piezas que componen este desafiante rompecabezas.

A fines del año 2023, ingrese en una escuela suburbana, en un principio la idea era conocer los diferentes actores y actrices, la dinámica institucional, el clima institucional, los proyectos en los que se trabajaban, la organización curricular y aquellos aspectos que me permitirían ir construyendo mi encuadre de trabajo. En algunos autores considerada como “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo de asesoramiento. Estas constantes o invariantes aparecen bajo la forma de un abanico muy diversificado de estipulaciones que, en tanto fijan el margen de lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible, establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre asesor y asesorados”. (NICASTRO, S, 2008 p. 73)

En ese momento ya estaba finalizando el ciclo lectivo, había agotamiento, tensión entre estudiantes y docentes, y el equipo directivo me solicitó que organizara algunos ítems para la última jornada de reflexión, por lo que organice la misma en tres momentos.

El primer momento fue presentarme, y dar a conocer cuál sería mi función en la institución, teniendo en cuenta el decreto 1022-ME-16 el cual plantea las tareas correspondientes al Asesor Pedagógico de la provincia de San Luis, seguidamente les solicite a los docentes que escribieran en no menos de 15 líneas el desarrollo de sus propuestas a lo largo del año, luego

que compartieran en pequeños grupos sus escritos para poder reflexionar ante ello, y para finalizar presentar sus escritos ante el resto del grupo. “En el trabajo de asesoramiento, el “aquí y ahora” se organiza en torno a la interacción con otro.” (Nicastro, S; Andreozzi, M., 2003 p. 30), es por ello que, ante cada escrito desarrollado, fuimos reflexionando junto al plantel docente cada una de las situaciones que se fueron desarrollando. Cabe destacar que, en estos primeros pasos, pude observar algunas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el espacio áulico, ahí pude anotar posibles sugerencias para los docentes, que tiendan a generar un aprendizaje significativo, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Siguiendo con el relato, la última actividad permitió continuar con el tercer y último momento de la jornada, presentar la posible propuesta para el próximo año, el trabajo mediante proyectos, en donde se explicó cada uno de los componentes, y se brindaron algunos ejemplos, para una mejor comprensión. Cabe destacar que, si bien algunos docentes ya trabajaban mediante proyectos, pero nunca han podido articular las diferentes materias entre ellos.

Esta primera propuesta realizada me permitió considerar posibles problemáticas o temas que serán parte de mi encuadre de trabajo, entre ellas se podrían mencionar, la falta de comunicación, la articulación entre docentes, sugerencias en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre otras.

Es en este punto donde la tarea del asesor pedagógico empieza a tornarse un tanto compleja, ya que es necesario focalizar, lo cual implica tener y sostener un posicionamiento, asimismo, tomar decisiones siempre estará ligado a la intuición personal, a un marco de referencia, o al punto de vista construido con respecto de lo posible y lo deseable en cada situación.

En este proceso de focalización, es necesario tomar como punto de partida la demanda que se nos presenta en el movimiento del campo dinámico, la cual implica recolección de información, sistematización, análisis y plan de acción, en pos de abordar temas o problemas en la escuela, te-

niendo en cuenta las expectativas, percepciones y necesidades que poseen los actores y actrices institucionales. Pero en este proceso es necesario que el asesor pedagógico, cuente con la colaboración de diferentes figuras institucionales que tiendan a generar posibles transformaciones, para la mejora de la dinámica institucional y otras problemáticas afines, que se presentan día a día. “La noción de intervención alude a “venir entre”, un “interponerse” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad”. (Nicastro, S.; Andreozzi, M., 2003 p. 39) Si bien es el asesor pedagógico quien se interpone y genera diversos dispositivos que tiendan a fortalecer diversas prácticas, es sumamente necesario que también esté presente la figura del docente, ya que son los principales actores que acompañan a nuestros estudiantes, pero muchas veces este personaje se encuentra desgastado, o por la vorágine del día, se resiste y continúa reproduciendo prácticas que no son significativas para nuestros estudiantes, entonces ¿hasta qué punto realizamos sugerencias? ¿es importante continuar en este encuadre o debo pensar en otro? En este sentido, podríamos considerarlo como “un movimiento de entrada y salida, de presencia y ausencia, su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre”. (Nicastro, S.; Andreozzi, M., 2003 p. 41)

Por otro lado, también es importante trabajar con el equipo directivo, ya que son las personas que respaldan muchas veces nuestras intervenciones. Si bien es nuestra tarea asesorar a los directivos en las diversas resoluciones, normativas vigentes, estrategias que tiendan a mejorar las diferentes dimensiones de la institución, pero también trabajamos junto a ellos en propuestas de mejora. Al encontrarme en una escuela técnica con orientación en producción agropecuaria, el desafío es doble ya que es necesario asesorar en cuestiones metodológicas propias de esta modalidad.

Otra dimensión importante para trabajar son los estudiantes, quienes a diario están constantemente realizando preguntas, planteando dudas, comentando lo que sucede en las aulas y les genera preocupación,

pidiendo ayuda para realizar algún trabajo práctico, o para rendir previas y equivalencias. En este punto es donde siento que tengo mayor demanda hoy en día, y es imposible no poder ocuparme. Algunos de los discursos que suelen escucharse son, “profe este año no hice nada, pero ahora vengo a preguntar si usted tiene el programa, para poder presentarme en la próxima mesa, la profesora me dijo que se lo pidiera a usted”, y es aquí en donde algunos docentes cuestionan la labor del asesor pedagógico al considerar que no le corresponde realizar la misma, ante esto me pregunto, si un docente le dijo a un estudiante que se lo pida al asesor ¿Por qué no se lo daría?, si se tiene acceso a cada uno de ellos, y no le llevaría más de cinco minutos en realizarlo. O también hay situaciones en donde los estudiantes no trabajaron en todo el año, no tienen carpetas completas, y tampoco prestaron atención durante la cursada, y a la hora de hacerle consulta a los docentes, pedirle los temas, o consultarles la modalidad de trabajo, la respuesta es “vos no hiciste nada en todo año, y ahora venís a hacer consulta, consulta de qué si no tenes ni idea de lo que hicimos”, entonces me surgen diversos interrogantes, uno de ellos ¿cómo se siente el estudiante al escuchar esto? ¿se presentará a rendir después de esta situación? ¿estuvo bien el docente al hacerle este planteo al estudiante? ¿Qué hubiese pasado si el docente buscaba el programa, se lo explicaba brevemente con temas que va a tomar, y le pedía que consiguiera una carpeta, y en el caso de no lograrlo buscaban otra alternativa?

Estos interrogantes y muchos más se me presentan día a día, en donde se ponen en juego diversas posturas, puntos de vista, y la tarea del asesor tiende a complejizarse, teniendo en cuenta este “venir entre”, la autora lo plantea como “procesos de signo contradictorio, entre lo instituido y lo instituyente, entre aquello que viene siendo y aquello que busca ser, que se propone ser, que demanda ser, que está latiendo y exigiendo un lugar para ser”. (ÁVILA, O 2015, p 3)

En el ciclo lectivo 2024, estuvimos trabajando junto al equipo directivo y el plantel docente en diversas propuestas. En los primeros meses se visualizaba violencia entre estudiantes, en donde no respetaban las normas

de convivencia, por esta razón propusimos realizar una Jornada en la cual se abordarán los diversos tipos de violencia, y cuál era su relación con los dispositivos digitales. Por otro lado, también se establecieron reuniones con tutores de estudiantes que asisten en diferentes años, pero no todos asisten ya sea por temas laborales o económicos, y es importante para que nuestros estudiantes no tengan una interrupción en su trayectoria escolar. Ya a mediados de agosto, desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), nos pidieron realizar una Autoevaluación Institucional de Educación Técnico Profesional de nivel secundario, en donde el plantel que forma parte de la institución junto a los estudiantes de 4º y 7º año, trabajamos en diferentes temáticas como trayectorias educativas, gestión institucional, prácticas pedagógicas y prácticas profesionalizantes.

Cada una de estas dinámicas se abordó desde una metodología participativa, mediante diversas técnicas como talleres, jornadas, árbol de problemas, entre otras, donde fue posible trabajar mediante una construcción colectiva, pudiendo escuchar cada uno de los actores y actrices institucionales, como así también se pusieron en juego diversas perspectivas sobre cada temática y posibles soluciones para el próximo ciclo lectivo.

Para finalizar, es necesario destacar que el asesor pedagógico es un “provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis”. (Nicastro, S.; Andreozzi, M., 2003 p. 40), pero muchas veces esa figura se desdibuja con el quehacer diario, los informes que nos solicitan, la urgencia que tienen los estudiantes, entre otras situaciones, pero considero que es importante estar constantemente realizando una lectura de la realidad, con la intención de focalizar en aquello que nos compete, fomentar el trabajo en equipo, habilitar espacios de palabra, escucha, propiciar espacios de convivencia, buscando armar este complejo y desafiante rompecabezas, mediante la construcción de espacios que sean enriquecedores y significativos para los actores y actrices que habitan la institución educativa.

Bibliografía:

- Ávila, O. (2015) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Ponencia presentada en Escuela de Ciencias de la Educación en junio de 2015. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Mancovsky, V. (2011) El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo... Ponencia presentada en VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Universidad de la República Montevideo. Uruguay.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. El trabajo de asesoramiento. Paidós. Buenos Aires. Introducción y Capítulo 1.
- Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de currículum y formación del profesorado.

**El asesoramiento pedagógico en ruralidad.
Una experiencia de intervención
en educación secundaria con modalidad pluriaño
en una escuela rural de la provincia de Neuquén.**

Romina Paola Concia Fuentes (UNSL)

Palabras claves: asesoría pedagógica, ruralidad, interculturalidad.

Introducción

En el año 2015, me desempeñé como Asesora Pedagógica en dos anexos dependientes de una escuela secundaria rural de la provincia Neuquén. La creación de estos anexos se dio en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 que garantiza la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo cual se pudo promover en el contexto de la ruralidad por medio del Proyecto Horizontes financiado por el PROMER² desde el Ministerio de Educación de la Nación en convenio con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

Para el análisis de la experiencia, abordaré conceptos tales como asesoría pedagógica (Nicastro y Andreozzi, 2006); encuadre en el asesoramiento (Nicastro y Andreozzi, 2006); modelos de intervención en asesoría (Figuerola, 2024) e interculturalidad -latinoamericana-, nacionalismo y etnicismo (Dietz, 2017).

Descripción de la experiencia

En el año 2015, la Escuela situada en una zona rural cercana a la localidad de Junín de los Andes (Neuquén)-, abrió dos anexos de escuelas se-

² El PROMER, es un financiamiento específico que el Ministerio de Educación Nacional estableció para las diversas líneas de acción destinadas a la educación rural a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) siendo la Modalidad de Educación Rural, la encargada de diseñar y ejecutar las acciones conjuntamente con otras dependencias del ministerio, los distintos niveles y otras modalidades del sistema educativo que fueron financiadas con este proyecto.

cundarias para dos comunidades mapuches. Estos anexos surgieron de la necesidad de la comunidad, ya que funcionaban escuelas primarias, pero los estudiantes no podían luego ir a la ciudad y/o localidad más cercana a continuar con sus estudios secundarios. Es por ello, que ante el pedido al Distrito Provincial de Educación de Neuquén (CPE) de estas comunidades, se crearon los anexos para garantizar la escolaridad secundaria, las que se enmarcaron en la modalidad pluriaño de carácter rural, gestadas dentro del Proyecto Horizontes.

En este contexto, se pidió un plan de estudio afín a las posibilidades que la localidad de Junín de los Andes otorgaba para formarse. Se dispuso así, dos anexos secundarios con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, para posibilitar la continuidad de estudios terciarios en el Instituto de Formación Docente de la Localidad más cercana. En este marco salieron por Asamblea Educativa Pública- modelo de toma de cargos en la provincia- el cargo de Asesor/a Pedagógico/a al cual accedí, con modalidad compartida, es decir con cumplimiento de funciones en ambos anexos.

Recorría muchos kilómetros por semana, dos días en un anexo, dos en otro y un día a la semana en la Institución de la cual dependían estos. Entre las funciones que me fueron asignadas por resolución, se destacaban el asesoramiento a docentes en la elaboración, la ejecución y evaluación de la Planificación Institucional Educativa (PEI), el asesoramiento de directivos en aspectos técnicos-pedagógicos, el seguimiento pedagógico de estudiantes con dificultades de rendimiento, la formación de los docentes y personal de la institución, entre muchas otras. Esta tarea, que fue dividida en dos instituciones y coordinada por una tercera, demandaba mucho trabajo, que se sumaba a la cantidad de horas que implicaba el traslado ya que el acceso era por transporte público, un colectivo de larga distancia para luego trasladarnos en tráfico, la cual me pasaba a buscar por la ruta, lo que implicaba dos horas y media de viaje o bien, mediante el vehículo particular de algún docente.

La cobertura de las horas docentes en los distintos espacios curriculares fue muy complicada, era la primera experiencia de educación pluriaño en la ruralidad de la provincia y se comenzaron a cubrir con los mismos

maestros de grado, que, por la mañana en el mismo colegio, se desempeñaban en educación primaria. Esto generó en la planificación plurieducativa un sesgo y un obstáculo para vincularse con los estudiantes, ya que, continuar con los mismos maestros no favorecía el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Sin embargo, se propiciaba un sistema gradual de educación que tendría que trabajar en cada asignatura con un mismo contenido que se complejizaba en tres niveles de acuerdo a los contemplados en el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Se creó en esta primera instancia sólo el Ciclo Básico y se organizó en dos aulas, en ambos anexos: una con los estudiantes de primer año, egresados recientemente de la escuela primaria de sede; y otra con los estudiantes de segundo y tercer año. La educación con modalidad pluri-año se daba en este último curso, donde se debía educar con contenidos graduales según la complejidad curricular, lo que en la práctica resultaba un desafío para los docentes.

En mi función de asesora pedagógica – demandada por las necesidades institucionales y sus actores- estaba gran parte de la jornada dentro del aula para detectar las necesidades, tanto de los docentes en la transposición didáctica, como de los estudiantes en las adecuaciones curriculares necesarias. Aunque la matrícula del alumnado era reducida me implicó un gran desafío pedagógico, social y cultural. Esta experiencia me llevó a conocer la cultura mapuche, desde la organización de la comunidad y de la escuela a cargo del lonco, el lugar de las mujeres y de las niñas como productoras de la comida y a cargo de las infancias, de los niños y adolescentes - algunos con roles ya definidos dentro de la comunidad, como el hijo “sucesor” del lonco- y las costumbres y rituales propios de cada paraje, por ejemplo la celebración de Ceferino Namuncura -en el Paraje San Ignacio- donde acudían varias comunidades aledañas para rendir rituales en torno al “cultrun” (templo de Ceferino). Estos conocimientos fueron necesarios para trabajar desde una práctica situada.

En cuanto a las características de la comunidad educativa, había un docente tutor que operaba de nexo entre la escuela primaria y secundaria, y docentes para cada espacio curricular, pero dada la particularidad de la ruralidad, un docente daba más de una materia. Esto llevó a que muchos espacios curriculares se cubrieran con maestros de la misma escuela pri-

maria y que quienes venían del pueblo dieran dos o tres materias para “compensar el viaje”. Dentro de mis funciones como Asesora Pedagógica se promovió el acercamiento a los hogares con visitas a estudiantes y sus familias que se ausentaban por varios días, y/o con aquellos/as que necesitaban un nexa con el puesto sanitario y/o el hospital por cuestiones de salud.

En cuanto a lo educativo, quiero resaltar dos hechos que me marcaron la primera vez que llegué a la escuela. Uno fue la presencia y control del Lonco, de cada comunidad, en todo lo referente a la institución, ya que aprobaba la presencia o no de un docente y controlaba la merienda y los espacios a utilizar en las instituciones. Esto generaba un mensaje simbólico, que llevaba a les docentes a responder a este “jefe mapuche” y/o a consultarle ante alguna propuesta a realizar. El otro hecho a destacar es la presencia de la bandera de los pueblos originarios en el asta del patio, aunque no se cantara en lengua mapuche. Es decir, se seguían las ceremonias tradicionales de la canción Aurora y el guardado de la bandera argentina, y la bandera mapuche quedaba siempre en el mástil izada, sin cantar o aludir al símbolo de la propia comunidad. Por otra parte, dentro de la currícula no se incluía la interculturalidad, no se hablaba mapuche y a les docentes se les dificultaba “bajar” los contenidos a material concreto de la comunidad.

Cabe destacar que las escuelas antes mencionadas, primaria y anexos secundarios, ocupan un lugar importante para las comunidades mapuches, ya que tienen la particularidad de que allí se realizan todo tipo de actividades sociales, desde las visitas médicas, las reuniones de la comunidad y muchas veces hasta se festejan los cumpleaños de les niños, por ello ocupan un lugar central en la comunidad. En mis 6 años en la provincia de Neuquén y viviendo en Junín de los Andes me desempeñé como asesora pedagógica en otra institución del pueblo, sin embargo, esta experiencia de asesoría en ruralidad y con estas características educativas de intervención, simbolizaron un desafío que me nutrió en mi formación y práctica significativamente.

Análisis de la experiencia

Antes de analizar la experiencia considero pertinente mencionar brevemente algunos aspectos relacionados al derecho a la educación que tienen los pueblos originarios en nuestro país. En principio, la reforma constitucional de 1994 instituyó el reconocimiento de los pueblos indígenas a partir de la garantía de sus derechos territoriales, políticos, culturales y educativos. En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 se definió al nivel educativo secundario como una unidad pedagógica y organizativa, y estableció su obligatoriedad, instaurándose como modalidad del sistema educativo a la Educación Rural. De esta forma, se estableció un nuevo marco normativo tendiente a proponer nuevos modelos de organización escolar adecuados a las particularidades de los ámbitos rurales. Es sobre este desafío político que surgen diferentes estrategias para garantizar este cumplimiento expresado por la LEN, entre ellas el Plan Horizontes por el cual se impulsa la creación de los anexos mencionados en la experiencia.

Esto plasmado en la LEN debería verse reflejado en las prácticas educativas. Sin embargo, en estas experiencias situadas las prácticas se orientan a preparar a los miembros de la comunidad mapuche para insertarse en mercados laborales hegemónicos, como evidencia la creación de una escuela secundaria en Junín de los Andes ajustada a las demandas externas. Esta orientación no sólo invisibiliza los conocimientos comunitarios, relegándolos a un segundo plano, sino que refuerza una lógica de asimilación que subordina lo indígena a lo dominante, bajo un discurso aparentemente inclusivo. Así, lejos de cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad, esta práctica reproduce el statu quo, confirmando lo señalado por Dietz (2017) respecto a que la interculturalidad, en su versión acrítica, “reconoce acríticamente el statu quo al atribuir la exclusión y las asimetrías a características individuales o culturales” (p. 194).

Para Nicastro y Andreozzi (2006) “el asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto específico, también alude a una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla desde diferentes

posicionamientos institucionales” (p. 28). Desde la experiencia relatada, las posiciones de cada actor institucional fue condicionando el asesoramiento pedagógico, y posibilitando, pero también limitando las posibles intervenciones, como por ejemplo la demanda de la presencialidad de la asesora en el aula -solicitada por les docentes-, para planificar la transposición didáctica y gradualidad de contenidos que “debía darse” en esta modalidad pluri-año, como así también el lineamiento desde dirección de cumplir una multiplicidad de tareas en diferentes espacios geográficos, que generalmente eran difíciles de sostener y de seguir en su proceso, sin dejar de lado la presencia y autoridad del lonco.

Otro punto, que las autoras plantean como condicionante, fue mi formación académica y, a partir de ella, la impronta en la práctica localizada, esto lo pude observar en el entramado de estrategias que se producía en el seguimiento de les estudiantes con un gran porcentaje de inasistencias e incluso aquellos que abandonaban, ya que desde una formación en psicología y focalizando estos aspectos, visitaba sus hogares en la comunidad para generar estrategias de continuidad y permanencia en la escuela.

En el trabajo de asesoramiento el “aquí y ahora” se organiza en la interacción con el otro. Ante este otro, - individual o colectivo, que viene a esta relación con un bagaje de tradiciones y saberes propios de su profesión y de sus prácticas y/o experiencias institucionales-, es indispensable valorar el lugar del asesor como portador también de estos contenidos, porque se ponen en juego dos cuestiones. Por un lado, en la intertextualidad de este encuentro “asesor y asesorado”, se ponen en circulación relatos e historias de ambos, que se enriquecerán con la apertura a la escucha, a la comprensión de diferentes puntos de vista y a la resignificación de la multivocidad, plurisignificatividad, diversificación y pluralidad de sentidos. Pero, por otro lado, implica el reconocimiento del vínculo, entre asesor y asesorado, y los procesos que alejan y/o acercan al mismo, como la confianza, el compromiso emocional, etc. (Nicastro y Andreozzi, 2006). Desde esta conceptualización, el aquí y ahora en la experiencia puede ser analizado en la interacción que se dio, desde mi lugar como asesora con los actores institucionales, pero no puedo dejar de resaltar que esta interacción se vio dificultada por la diversificación e intermitencia en el campo de trabajo.

Desde esta experiencia, cabe resaltar que entre los elementos del encuadre de trabajo un punto de tensión en el asesoramiento fue el espacio físico. En los anexos no tenía un espacio adecuado para trabajar, y al ser dos instituciones y dos tutores diferentes en los Anexos, los espacios dispuestos fueron también disímiles; en un anexo me habían designado como espacio de la asesoría la biblioteca, que estaba alejada de la pluri aula; mientras que, en el otro, el espacio era la dirección. El día de coordinación con la asesora del colegio donde se coordinaban los anexos, el espacio de “asesoría” era un container afuera de la escuela.

En el asesoramiento pedagógico, el encuadre supone sostener como constante algunas variables que condicionan el desarrollo y la realización de su trabajo, entre ellos el espacio físico. El espacio es “algo en lo que uno está adentro” (Wigley, 1994 como se citó en Nicastro y Andreozzi, 2006: 87). Desde este encuadre, se otorgan los parámetros desde el que cada grupo institucional concibe el espacio en el que trabaja, el tipo de vinculación que establece y, desde allí, cómo lo usa y dispone de él. Es un objeto observable mediante el que pueden estudiarse los climas grupales, las relaciones interpersonales y las representaciones circulantes sobre cada uno, los otros y las tareas (Nicastro y Andreozzi, 2006). Pese a la ausencia de condiciones ideales para un encuadre de asesoramiento formal, la flexibilidad requerida por estas prácticas me orientó hacia un enfoque basado en la cercanía. Fue en el día a día de la pluri aula, como espacio compartido y habitado, donde logré tejer esos vínculos necesarios con los actores.

La palabra intervención significa “venir entre” y, desde la intervención propia de la asesoría pedagógica supone una construcción no libre de tensiones y contradicciones (Figueroa, 2024). El espacio de intervención de asesoría aquí narrado remite a un modelo directivo. Desde la perspectiva de Montero (2012), este se caracteriza por la necesidad de satisfacer demandas que define un grupo, un sector o un sujeto de la institución, en donde las voces son acotadas y, generalmente el plan de acción de esa mejora la realiza un sujeto autorizado que va definiendo cómo resolver la situación. Los otros actores se limitan a aplicar, ajustar o ejecutar acciones pensadas por otros para llevar a cabo el plan de mejora. En este modelo hay un predominio de metodologías positivistas, directivas que

buscan extraer datos, y sistematizarlos para que den lugar a un plan de acción fundado (Montero, 2012 citado en Figueroa, 2024).

El análisis de esta experiencia revela un modelo de intervención restrictivo, que limita las posibilidades de transformación. Esto se evidencia en el rol de los actores institucionales, -caracterizado por la intermitencia y, en muchos casos, por la falta de articulación con el currículo-, así como en las tensiones generadas por la cultura mapuche frente a las prácticas impuestas. Así, la educación intercultural termina funcionando como un instrumento de políticas educativas hegemónicas, que entran en conflicto con los intereses y saberes de la comunidad mapuche. Aunque como asesora promoví intervenciones críticas, -como por ejemplo la curricularización de las prácticas de tejidos que la comunidad hacía con las lanas de ovejas esquiladas allí -; la falta de voluntad política y de herramientas institucionales las hicieron inviables.

Dietz (2017) plantea que la educación intercultural responde a un contexto, y en América Latina ésta “surge durante una fase post-indigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas” (p. 197). En este sentido, la interculturalidad responde a la necesidad de superación de las políticas de la educación bilingüe y bicultural, pero solapadamente siguen coexistiendo las preocupaciones identitarias del Estado-Nación. En la experiencia mencionada, se pueden inferir algunas tensiones entre rituales de la cultura mapuche y la educación nacionalista, porque sigue subyaciendo la necesidad de delimitar la autonomía de la comunidad mapuche. Al respecto, como ejemplo se encuentra la noticia de la Provincia de Neuquén de junio de 20213 que desata la polémica por la jura de la bandera mapuche junto a la bandera argentina, lo cual deja en evidencia que sigue existiendo una visión funcional homogeneizadora de educar a los pueblos originarios, desacreditando su valor identitario. En los dos anexos se izaba la bandera argentina y mapuche juntas, pero no se realizaba ningún ritual, ya sea canción o palabras alusivas, en una suerte de reconocimiento donde prevalece el nacionalismo y quedan expuestas las relaciones de poder y asimetría. Dietz (2017) señala que el

3 <https://www.rionegro.com.ar/polemica-por-la-presencia-de-una-bandera-mapuche-en-un-acto-de-promesa-a-la-bandera-en-una-escuela-de-neuquen-2013596/>

nacionalismo que genera el Estado- Nación en un proyecto, debe redefinir constantemente las relaciones entre aquel grupo y los demás, de acuerdo con el lugar que se ocupa en el proyecto nacionalizador. A partir de estas nociones surge un conflicto entre el nacionalismo de Estado y la etnicidad, y es la escuela el lugar donde se resuelve este conflicto, ya que opera como proyecto político homogenizador de la cultura y sus determinantes, donde el proyecto cultural hegemónico -nacionalista- termina imponiéndose. Esto se observa en las escuelas de ambos anexos en la programación curricular -sin una lengua ni ritos mapuches-, en la distribución de espacios y roles - todos ocupados por gente ajena a la comunidad-, y en los actos escolares -aquí se observaba que les estudiantes celebraban actos tradicionalmente patrióticos, pero en los rituales propios de la comunidad, la escuela no se involucraba y solo prestaba los espacios como sede de reuniones. Esto generaba constantes tensiones en la intervención del asesoramiento, que trascendía lo pedagógico, y que a pesar de las sugerencias que realizaba, por la resistencia tanto de directivos como docentes, estas no llegaban a concretarse.

Otro punto de intervención se dio con el acercamiento a la cultura institucional y a sus proyectos educativos, que fue posible a través del asesoramiento sostenido en el tiempo y permitió trabajar con les docentes a largo plazo, no sólo sobre la urgencia de sus demandas. Esto permitió, por un lado, que les docentes conocieran los modos de trabajo institucional del asesoramiento, y por otro, poder usar los diferentes contextos de significación operantes a la hora de interpretar una cuestión concreta (Fernández, 2017).

IV. Consideraciones finales

A partir de lo analizado se pueden entender algunas dimensiones del asesoramiento pedagógico desde el relato de una experiencia localizada en un contexto de ruralidad e interculturalidad. Este trabajo posibilita pensar en prácticas situadas territoriales que avancen en propuestas de asesoramiento pedagógico participativas y transformadoras, y nos invitan a repensar configuraciones y encuadres para y desde este rol.

Asimismo, a partir de las dimensiones del intervenir -venir entre- desde el asesoramiento pedagógico, se pueden pensar estrategias para fortalecer el vínculo entre los actores y la revalorización de la función de asesoría, no sólo demandada en términos de urgencia, sino desde el acompañamiento en la planificación de proyectos institucionales y pedagógicos que interpelen a toda la comunidad educativa.

Bibliografía:

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, vol.XXXIX, 156.
- Fernández, L. M. (2017). El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (14), 130-143.
- Figueroa, P. (2024). La asesoría pedagógica como praxis de intervención en la escuela contemporánea. Notas básicas sobre lo metodológico. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2006). Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor. Paidós.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Argentina, Congreso de la Nación. (2006). Recuperado de [<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>]

Estamos invitadxs a tomar el té: escenas de intervención pedagógica en la enseñanza de la matemática.

Autora: Raíz de Mora.

Palabras clave: Reflexión- Intervención pedagógica- Asesoramiento- Enseñanza de las matemáticas.

La invitación: metáforas, tensiones y encuentros

*“Estamos invitados a tomar el té,
la tetera es de porcelana,
pero no se ve, yo no sé por qué.”*

María Elena Walsh

En 2023 asumí la función de asesora pedagógica en un Centro Educativo de la zona oeste de la ciudad de San Luis. Este espacio, como tantos otros, atravesó los efectos de la pandemia por SARS-CoV-2 y de la incorporación intensiva de tecnologías digitales en la enseñanza, lo que generó tensiones en torno a lo instituido y la emergencia de nuevas formas de trabajo pedagógico. Estas transformaciones se articularon con un contexto de políticas neoliberales que incidieron en la vida institucional, impactando en el modo en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al retomar la presencialidad, uno de los emergentes significativos fue la situación de estudiantes con trayectorias en riesgo: más del 30 % de la matrícula del nivel secundario registraba dificultades en el área de Matemática, lo que ponía en tensión su continuidad escolar. Frente a esta situación y en el marco de la planificación institucional, se decidió organizar una primera Jornada de Trabajo Docente destinada a intervenir en esta

problemática. El propósito central del encuentro fue abrir un espacio de reflexión conjunta con lxs docentes del área de Matemática para:

Analizar las dificultades de aprendizaje detectadas.

- Revisar las prácticas de enseñanza en curso.
- Explorar estrategias de acompañamiento pedagógico que favorezcan el acceso a los contenidos de numeración.
- Construir acuerdos institucionales que habilitaran líneas de acción compartidas.

A la reunión asistieron todxs lxs docentes del área y una profesora especialista en Didáctica de la Matemática de la UNSL, quien también integra el plantel del Centro en la modalidad EPJA. Como plantea Nicastró (2006, p.30), el aquí y ahora de la asesoría pedagógica no se reduce a un momento técnico, sino que constituye un espacio de interacción atravesado por tradiciones, representaciones y saberes en circulación. La metáfora de la tetera “que no se ve” remite a esos elementos invisibles pero decisivos en la práctica educativa: las expectativas, los valores, las experiencias y las significaciones compartidas que sostienen el aprendizaje.

De este modo, la invitación a “tomar el té” simboliza la posibilidad de transformar un encuentro cotidiano en un espacio extraordinario, donde el asesoramiento pedagógico se concibe como práctica situada y como construcción colectiva.

Montajes de la práctica: escenas para pensar lo didáctico.

*La leche tiene frío y la abrigaré,
le pondré un sobretodo mío
largo hasta los pies, yo no sé por qué.*

María Elena Walsh

Tal como menciona Larrosa en referencia a la intervención pedagógica que “por más saber, poder y voluntad que ponga en juego, esto no significa que pueda atrapar todo lo que en ese campo ocurra. Siempre existe un resto, una falla, algo que no pudo ser pensado, que escapó a toda

posibilidad de representación, algo que no llegó a ponerse en palabras o que simplemente nos tomó por sorpresa” (2000, p.35). De este modo, en las consecutivas reuniones se continuó en diálogos e interrogantes que plantearon lxs docentes, respecto a la necesidad de dialogar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y construir formas y estrategias para el acceso de lxs estudiantes a los sistemas de numeración. Se podía percibir en el aire, las tensiones que se originaban al hablar de las metodologías pedagógicas y didácticas que utilizaban, sin obtener resultados esperados, con categorías que conformaban respecto a los imaginarios contruidos de la no apropiación de los contenidos matemáticos. Estas rondaban en tres escenas de montaje:

a. Planificación formal y nuevas subjetividades: una tensión en la enseñanza de la Matemática:

En la escena educativa se observa una primera tensión: la confrontación entre la planificación prescriptiva de la enseñanza y el sentido que lxs estudiantes atribuyen a la Matemática. Por un lado, la planificación, producto de expectativas institucionales y currículos estandarizados, refleja una lógica de uniformidad que busca garantizar ciertos contenidos y objetivos para todxs lxs estudiantes. Como señala Bonavot Aroon (1991, p. 318), los currículos de masas están estrechamente vinculados al desarrollo de modelos sociales estandarizados, reproduciendo patrones de educación que pretenden ser universales.

Sin embargo, lxs actorxs que originalmente participaron en la construcción de esta planificación ya no están presentes, y lo que “debería ser” comienza a perder su significado en la práctica cotidiana. En contraposición, aquellxs estudiantes que antes eran considerados ausentes o periféricos comienzan a ocupar un lugar activo: traen consigo sus identidades, valores, creencias y subjetividades, configurando la institución desde perspectivas pluriculturales. Este desplazamiento evidencia que el significado de la Matemática, y de la educación en general, no se determina únicamente desde el currículo, sino desde las interacciones concretas, de la puesta en acto y de las condiciones de épocas.

La tensión se despliega entonces entre dos polos: la planificación prescriptiva, que encarna la estandarización curricular, y las nuevas sub-

jetividades, que emergen desde lxs estudiantes y el contexto histórico y cultural de la institución. Este conflicto plantea interrogantes profundos sobre la enseñanza: ¿Qué relación existe entre los razonamientos y lógicas que se enseñan en Matemática y la construcción de identidades en contextos pluriculturales? Al respecto Lidia Fernández (2017, p.136) aborda esta tensión desde la perspectiva del docente, señalando que la formación es un objeto vincular ambivalente. Surge así un dilema: ¿cuánta “violencia” educativa es necesaria para que el estudiante se ajuste al currículo, y cuánto debe vulnerarse el docente a sí mismx para mantener su rol? Dejours (1970, p.2) complementa este análisis al describir los mecanismos colectivos que profesionales desarrollan para protegerse de la dificultad y la frustración del trabajo: se niega el riesgo, se justifican los fracasos y se legitima la exclusión, construyendo racionalizaciones compartidas que reproducen la tensión entre la norma institucional y las subjetividades emergentes.

b. El encuentro vs. desencuentro: el reconocimiento de la otredad.

En esta escena, la tensión surge del **encuentro con la otredad**, cuando lxs docentes se enfrentan a la divergencia entre lo planificado y las necesidades reales de cada estudiante. La organización del trabajo docente en la educación secundaria, con su marcada división por materias, horarios y aulas, muchas veces prioriza la cobertura curricular por sobre la atención a los ritmos y estilos de aprendizaje de lxs estudiantes, generando un campo fértil para desencuentros.

En este montaje, emergen los estilos de autoridad y el vínculo necesario para la práctica de enseñanza, así como la diversidad de formas en que lxs estudiantes se apropian de los contenidos. Lidia Fernández (2002, p.418) describe cómo estas situaciones pueden generar diferentes escenarios en el pensamiento de lxs estudiantes: uno positivo, en el que se percibe que “me van a ayudar a crecer y ser como ellos”, y otro negativo, caracterizado por la incertidumbre y el temor: “¿Qué va a quedar de mí y de lo que yo deseo? ¿Qué va a ser del modo en que yo pienso que deben ser las cosas? ¿Van a valorar mi empeño en formarme y me van a incluir entre los que saben, los elegidos, o me van a excluir y despreciar? ¿Cuánto y con

quién tengo que luchar para garantizarme un lugar?” .

Estos interrogantes muestran cómo el vínculo docente-estudiantes se constituye como un espacio dialéctico, donde se juegan tensiones propias del proceso formativo y del reconocimiento mutuo. La estructuración del trabajo docente en secundaria, con su énfasis en la planificación, la evaluación estandarizada y la fragmentación de contenidos, puede reforzar las dificultades para el encuentro, mientras que estrategias de acompañamiento y ajuste a las subjetividades de lxs estudiantes favorecen la construcción de relaciones significativas y un aprendizaje más inclusivo.

En este sentido, el **encuentro vs. desencuentro** no sólo refiere a la relación interpersonal, sino también a cómo la organización institucional y curricular habilita o restringe la posibilidad de reconocer y valorar las diferencias individuales y culturales de lxs estudiantes.

c. Reflexión vs. Inmediatez: temporalidades en tensión.

Las temporalidades de espacio-tiempo se ven modificadas en las sociedades modernas, especialmente a partir de emergentes como la pandemia de COVID-19, que aceleró la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas transformaciones nos presentan nuevas formas de percibir el espacio y el tiempo, afectando profundamente las instituciones escolares.

Una de las modificaciones observables en las escuelas es la **economización del tiempo**, consecuencia de una lógica capitalista que prioriza la eficiencia y la productividad: “el tiempo vale oro”. Esta dinámica, sumada a la **infoxicación**; sobreabundancia de información que obliga a procesar múltiples acciones de manera simultánea (multitasking), conduce a priorizar conceptos como eficacia, eficiencia y éxito por sobre la valoración del proceso. Como resultado, se desplaza la importancia de la reflexión, afectando tanto las prácticas de enseñanza como el vínculo pedagógico.

En este marco, actos aparentemente sencillos pueden constituir gestos de resistencia a la lógica de inmediatez. Por ejemplo, el verso de la canción “la leche tiene frío, le pondré un sobretodo mío, largo hasta los pies” representa un desafío a la rutina y a la eficiencia cotidiana, dando lugar

a lo simbólico, lo afectivo y lo político. Este gesto de cuidado y de sostén constituye un modo de tejer lo que se percibía como roto. Larrosa y Skliar (2002, p.418) sostienen que se trata de jugar “con aquello que escapa a la medida de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad”.

En conclusión el **juego simbólico** abre un espacio para repensar lo establecido y desnaturalizar lo que se da por hecho, promoviendo creatividad, imaginación y cuestionamiento. Estas cualidades son esenciales no solo para generar aprendizajes significativos, sino también para comprometerse con la experiencia de enseñar y aprender, favoreciendo prácticas educativas que reconozcan la complejidad de las temporalidades y los procesos de formación.

Conclusiones abiertas: el té como acontecimiento pedagógico.

*Los pobres coladores tienen mucha sed
Porque el agua se les escapa
Cada dos por tres
Yo no sé por qué*

María Elena Walsh

Desde la primera intervención se anticipó un cierre abierto; se trabajó en comisiones (sin la necesidad de canales formales), se adecuaron los contenidos, y se llegó a un acuerdo en común, para garantizar el acceso de los sistemas numéricos a lxs estudiantes del Centro Educativo. Este proceso se sustentó en la construcción colectiva de diversas estrategias, compartida entre docentes, asesoría y especialistas.

La invitación para tomar el té, como en la analogía propuesta a lo largo del texto, implica cuestionar lo que solemos dar por supuesto -iyo no sé por qué!-. El acontecimiento de tomar el té se hace presente, cuando se organizan condiciones previas, que enmarcan el momento: ¿Quiénes eligen el lugar? ¿El día y horario? ¿Quiénes deciden quiénes están invitadxs? y ¿Qué se espera de la reunión? De manera similar, en la intervención pedagógica para la enseñanza de la matemática, el encuadre establece las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra. Sin

embargo, no todo puede ser captado, y tampoco se limita a una estructura formal, también implica una actitud de hospitalidad.

Al respecto, Sandra Nicastro (2006) nos advierte sobre el peligro de la rigidez. Si el/la anfitrión/a del té, se aferra estrictamente a un plan preestablecido, corre el riesgo de ignorar las necesidades y voces de lxs invitados convirtiendo el encuentro en un mero tecnicismo. En lugar de ello, el encuadre debe ser flexible, permitiendo reorganizar recursos, cambiar dinámicas o ajustar tiempos para responder al contexto.

En este sentido, esperamos que en las escenas de la intervención (venir entre) se sumen diálogos y voces de actorxs que componen la comunidad educativa. Que en la escena del té -como analogía-, el ejercicio de la voz y de la pregunta se hagan presentes.

Bibliografía

- Ávila, O. (2017) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Revista Páginas N°8 (12) Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC.
- Dejours, C. (1970) PSICODINÁMICA DEL TRABAJO Y VÍNCULO SOCIAL. Artículo de la revista Actualidad Psicológica N° 274.
- Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica” (Revista IICE N° 17, Miño y Dávila, Buenos Aires).
- Fernández, L. (2017) Localización: Revista Argentina de Educación Superior: RAES, ISSN-e 1852-8171, N°14, (Ejemplar dedicado a: Dossier especial sobre pedagogía universitaria), págs. 130-143 Idioma: español
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006) Asesoramiento pedagógico en Acción. La novela del asesor. Paidós, Buenos Aires.
- Ramírez Grajeda, B. y Anzaldúa Arce, R. (2014) Subjetividad y socialización en la era digital. Argumentos (México, D.F.), 27(76), 171-189. Recuperado en 02 de diciembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300009&lng=es&tlng=es

ASESORAR EN LA URGENCIA: desafíos y decisiones frente a una situación límite

Autora: Kora Maria Edith Freixes

Palabras claves: Asesoramiento Pedagógico - Abuso - Educación Sexual Integral.

La práctica de asesoramiento pedagógico muchas veces transcurre entre tensiones, decisiones urgentes y caminos inciertos. En este relato, quiero compartir una experiencia como asesora pedagógica en una escuela alejada de las grandes urbes, con pocos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias).

Una de las situaciones que me ha preocupado mucho y en la que he tenido que pensar diversas estrategias de acompañamiento a los actores involucrados, ha sido un caso de abuso sexual (sin acceso carnal) en la escuela. El hecho ocurrió cuando yo no me encontraba en la institución, pero a la mañana siguiente me llama el directivo y me pregunta si podía ir urgente a la escuela porque había ocurrido algo grave, entonces me acerco a la institución y me comenta lo que había acontecido, resulta que se habían quedado cuatro estudiantes unos minutos solos en el aula realizando una actividad extracurricular, y ahí ocurrió el hecho, donde solo uno fue el que cometió el abuso (estudiante N°1), otro cerró la puerta para que la víctima no pudiera salir (estudiante N°2) y el tercero involucrado se reía (estudiante N°3) y no ayudó a la víctima (estudiante N°4).

Cabe aclarar que lo expresado anteriormente es en base al relato del estudiante N°4 (víctima) y dos de los involucrados (que no cometieron el abuso). Luego de lo acontecido, la persona que estaba a cargo de los mismos, vuelve al aula y se encuentra a 3 estudiantes continuando con las actividades y no le dijeron lo que había sucedido, y se encuentra con que la

víctima se había ido de la institución, pero pensó que ya se había retirado porque era una actividad optativa y ya era tarde.

Mientras escuchaba el relato, me quedé “helada”, no podía creer lo que había sucedido, convivía con ellos todos los días en la escuela, los he acompañado en sus trayectorias educativas de diferentes formas, no cabía esa idea en mi mente.

El desafío ahora como asesora pedagógica y a pedido de la directora, era pensar cómo continuarían su escolaridad, ya que es un derecho que poseen, independientemente de lo acontecido y las emociones que ello me generaba, de esta manera, se podría decir que:

La definición del objeto-problema de asesoramiento es uno de los puntos de mayor dificultad en el trabajo del asesor. En sí misma se presenta como una situación incierta e inespecífica, a la que el asesor debe dar sentido una y otra vez a partir de un continuo trabajo de desciframiento. El asesor focaliza su mirada en aquellos aspectos de la realidad que prioriza como vía de entrada al trabajo de asesoramiento. Avanza en la caracterización de estos aspectos desde una perspectiva situacional, considerándolos en el aquí y ahora y recuperando la dimensión histórica de los fenómenos. De este modo, responde a dos prerequisites que resultan condiciones impostergables: la contextualización del objeto en tiempo y espacio y la consideración de la situación en su devenir y movimiento. (Nicastro y Andreozzi, 2003 p. 80)

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, la primera medida tomada fue que continuaran de manera virtual y atención psicológica, a fin de evitar contacto entre los involucrados ya que era un hecho muy grave. Es preciso destacar que antes de tomar esta decisión, nos comunicamos con diversos organismos gubernamentales pero ninguno nos dio una respuesta que nos pudiera guiar en el hacer. Por lo que momentáneamente esa era la manera que se había encontrado sobre cómo continuar. Cabe aclarar que el caso pasó a manos de la justicia, por lo que no quería cometer ningún error que entorpeciera.

La decisión fue acompañada por los docentes, los cuales les enviaban las actividades a los estudiantes N°1, N°2 y N°3, ya que el estudiante N°4 asistía con normalidad a la institución.

Pasaba la primera semana y la incertidumbre de la comunidad educativa sobre lo acontecido, me desesperaba, ya que sentía que era mi deber y responsabilidad “hacer algo” para que ello no se interpretara como que lo ocurrido que estuvo bien y por el contrario, concientizar sobre estas acciones y prevenirlas, en palabras de Ávila (2015) “echar a andar por entre los procesos sociales, culturales y educativos, propuestas que identifiquen claramente a los sujetos, sus condiciones de existencia, sus demandas y deseos” (p. 3).

Me reúno con una colega, y me comenta un proyecto que habían realizado y tomé esa idea para implementarla en parte y en conjunto con otras que quería realizar. Le hago la propuesta a la directora y me da el visto bueno, la verdad que me sentí contenta en ese momento porque quería elaborar un plan de acción, pero es cierto que a veces no es algo instantáneo que se nos ocurre, sino que es el resultado de pensar diferentes opciones de acuerdo a la situación particular, ver cuales son viables y cuales no, pensar las posibles repercusiones que podría tener. No es tarea fácil, ni mucho menos rápida, por el contrario, es muy compleja. Siguiendo a Lidia Fernández (2015), “en muchas ocasiones esto no es sencillo. Urgidos por el tiempo, los que demandan suelen esperar respuestas y soluciones rápidas. Presionados por esa premura los que se ven demandados de asesorar se sienten obligados a darlas” (p. 138), en este sentido, cuando comencé, sentía la necesidad de dar respuestas inmediatas, y luego comprendí por las “malas” (porque me sobre exigía y me ganaba la ansiedad) que hay que hacer una pausa, realizar un diagnóstico y pensar diferentes alternativas para elegir la más adecuada. Y esto creo que es una decisión que se toma en base a los objetivos que queremos perseguir, si son a corto plazo o mediano-largo plazo.

Si el asesoramiento se encara buscando abrir espacio de intervención al develamiento de las instituciones que regulan el trabajo de los profesores, es posible operar con una estrategia a largo plazo al encarar el trabajo diagnóstico [...] Sin duda, los tiempos actuales con la presión sobre la producción evaluada cuantitativamente, es contraria a estas perspectivas a largo plazo pero justamente, la experiencia de los profesionales que hacen asesoramiento, muestra que ese, el del asesoramiento, es también un

espacio que puede utilizarse para generar resistencia cultural frente a esas presiones. (Fernández, 2015 p. 140-141)

Una vez pensado y armado por escrito el plan de acción para trabajarlo intensivamente durante un mes, comienzo a contactarme con docentes que podían involucrarse y armar en conjunto diversos talleres para cada curso de la escuela y a su vez dialogando con los mismos a fin de llegar a acuerdos en conjunto sobre cómo trabajar. Al mismo tiempo me contacté con profesionales de la salud para que brindaran talleres de ESI. Este fue un proceso que me generó muchas expectativas y ansiedad ya que era un tema que realmente me preocupaba y desde lo más profundo de mi ser quería que funcionara y concientizar a la comunidad educativa sobre la ESI y prevenir que estos actos como el abuso o de cualquier otra índole similar no ocurran y si ocurren o les pasó alguna vez que sepan que no están solos/as y que hay personas a las cuales pueden acudir para recibir ayuda, eso era mi mayor motivación, teniendo en cuenta que el trabajo de asesoramiento “como práctica especializada en situación marca un punto de partida que no admite cuestionamiento y que se relaciona con reconocer una intencionalidad que, en última instancia, está siempre ligada a la expectativa de avanzar en la mejora, el cambio, el desarrollo de las personas, de los proyectos y de la organización” (Nicastro y Andreozzi, 2003 p. 28-29).

Los docentes eligieron las temáticas a trabajar y comenzaron a diagramar las actividades, la mayoría trabajó interdisciplinariamente y los fui acompañando en el proceso, posicionando el proyecto desde una metodología participativa, fomentando la apropiación de las diversas temáticas por parte de los integrantes de la comunidad educativa a fin de que se involucraran de manera colaborativa. Fue una temática que tuvo un muy buen recibimiento por parte de la mayoría de los estudiantes, donde algunos cursos ellos mismos eligieron las temáticas que más les parecía importante trabajar de acuerdo a sus necesidades y experiencias. En este sentido, de acuerdo a la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), la ESI garantiza el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo, promoviendo saberes y habilidades para una vida saludable, el reconocimiento de los derechos, la igualdad de género y el respeto por la diversidad. Fue

muy rico el abordaje que se realizó de todos los ejes, en varias clases estuve presente y la predisposición de los actores fue indispensable para que el proyecto se pudiera concretar. Para ello también se destinó un lugar donde los estudiantes podían dejar sus inquietudes o experiencias y en base a eso se planificaron jornadas de reflexión donde los estudiantes y docentes comentaban lo trabajado en las aulas, realizaban juegos para el resto de los presentes y también estuvieron presentes personal del centro de salud respondiendo dudas. Me sentí muy bien, un paso muy importante se había logrado, en los pasillos y en las aulas circulaba la ESI, y desde un lugar de información acertada, eso me llenaba de orgullo.

Pasó el tiempo, y en paralelo al proyecto implementado fui haciéndole seguimiento a los estudiantes involucrados en el caso mencionado al inicio. Algunos iban completando las actividades y otros no, a la misma vez que me preocupaba si realmente estaban teniendo atención psicológica, ya que no se nos informaba a la institución. Respecto a sus trayectorias académicas, las mismas eran muy difíciles de hacer un seguimiento porque tanto ellos como los tutores no respondían algunos mensajes, en este sentido, siguiendo a Nicastro y Andreozzi (2003) “el objeto de asesoramiento está centralmente ligado a la escena de trabajo del asesorado como un punto de referencia obligado para el asesor” (p. 65).

Posteriormente, se dictaminó que dos de los estudiantes concurren a clases de manera presencial. Me encuentro con que no habían estado trabajando en la mayoría de las materias, siendo que los docentes constantemente les enviaban mensajes para corroborar si habían podido realizar las actividades enviadas o si necesitaban ayuda. Cuando ingresan nuevamente a la escuela, me reúno con ellos por separado para brindarles acompañamiento y apoyo, propongo a los tutores y a ellos mismos realizar un periodo de intensificación de actividades y tutorías a fin de recuperar el tiempo de virtualidad en el que no estuvieron trabajando, solicitando compromiso a las partes, pero me encuentro con que los estudiantes no están asistiendo a clases y sus tutores/padres no están cumpliendo con sus obligaciones parentales. Se deja asentado todo lo descrito anteriormente, ya que a pesar de los reiterados llamados a los mismos, todo sigue igual. La tarea que sigue como asesora, es seguir pensando otras estrate-

gias para que los estudiantes puedan retomar sus trayectorias y continuar con su escolaridad.

Evaluando las intervenciones realizadas hasta el momento, puedo observar que por un lado las acciones proporcionadas a corto plazo con los estudiantes N°1, N°2 y N°3 no han resultado exitosas, por lo que seguiré trabajando en ello y pensando un nuevo plan de acción. Por otro lado, el objetivo propuesto para un mediano-largo plazo podría pensar que ha resultado satisfactorio, ya que conversando con diferentes actores de la institución pude observar una buena repercusión.

Algo de lo que acabo de contar anteriormente, es lo que nos sucede a muchos asesores, no siempre las intervenciones que realizamos resultan exitosas, es una tarea muy compleja que no “resuelve” problemas de inmediato, ni tiene “recetas” con las curas a las enfermedades. Pero es el arte de hacer posibles nuevos caminos, diferentes realidades...

Bibliografía:

- AVILA, O. (2015) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Ponencia presentada en Escuela de Ciencias de la Educación en junio de 2015. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- FERNÁNDEZ, L. (2015) El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. RAES
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina.
- NICASTRO, S. y ANDREOZZI, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. El trabajo de asesoramiento. Paidós. Buenos Aires. Capítulo 1 y 2.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

“La articulación inter-niveles como práctica de intervención en el Asesoramiento Pedagógico”

Autora: Paula Pitrella

Palabras claves: Asesoramiento, articulación entre niveles, trayectorias escolares

Introducción:

Quisiera comenzar con una breve referencia al concepto de articulación (inter-niveles) entendiéndolo como un “puente” sostenido por vínculos pedagógicos y afectivos de los actores institucionales que acompañan las trayectorias escolares y a la intervención en palabras de Montero, como la pluralidad de connotaciones y sentidos.

Intervenir es participar, tomar parte, intermediar, “tomar cartas” en un asunto donde está implicada la “oficiosidad” de actuar junto a otros. Etimológicamente se puede “jugar” con el término y decir que es un “venir entre”, entendiendo “entre” a la implicancia de un abordaje interdisciplinario.

Sandra Nicastro (2008) y Ávila (2017) coinciden cuando expresan que intervenir supone una construcción “no libre de tensiones y contradicciones”.

Una vez aclarados estos conceptos, procedo a desarrollar el plan de acción que propongo, tomando aportes de reconocidos autores/as, que seguramente enriquecerán esta propuesta pedagógica.

Situación Problemática en clave situada:

Las dificultades de estudio y de aprendizaje manifiestas por alumnos/as egresados del nivel primario, ingresantes a primer año de la escuela

secundaria, se incrementan por la escasez de herramientas, estrategias y recursos utilizados por algunos/as docentes durante la transposición didáctica.

Contexto: Escuela Secundaria “X” en la Villa de Merlo.

Fundamentación:

Fortalecer la articulación, entendiéndola como un puente de acompañamiento a nuestros estudiantes en el pasaje de un nivel a otro, es un quehacer fundamental que requiere compromiso y la participación compartida de varios/todos? los agentes institucionales.

Un poco de relato complementado por marco teórico pertinente... En el caso puntual de mi querida escuela en Merlo, al tomar el cargo de Asesora Pedagógica, he recibido una lista aportada por la Regente, con nombre y apellido de estudiantes que surgieron a partir de la observación de varios docentes en relación a aquellos/as con dificultades de acceso a los aprendizajes.

Tomando el criterio de Montero acerca de los dos modelos de intervención que marcan un posicionamiento epistemológico-político como son el *modelo directivo* y el *participativo*, al iniciar la intervención y mirando retrospectivamente ese momento, creo haber respondido inconscientemente a un modelo de tipo directivo que como profesional nueva en la escuela y en el cargo, buscaba satisfacer a una demanda que provenía de una autoridad, dirigida a la satisfacción de una necesidad identificada en el grupo, cuyos nombres y apellidos estaban plasmados en aquella hoja. Sin embargo, al ir interactuando con aquellos estudiantes, docentes y otros actores institucionales, puedo afirmar que mi intervención fue tornándose procesualmente hacia un posicionamiento dentro del modelo participativo (aunque la demanda viniera de una autoridad que forma parte del equipo de conducción de la escuela) ya que, al ser la primera asesora pedagógica en toda la historia de la institución, operé en el marco de la transformación de condiciones coyunturales. Es decir, situaciones instituidas como parte de la naturaleza de primer año. Se hizo indispensable entonces, trabajar desde mi rol, en pareja pedagógica con docentes y preceptoras que fueron parte del plan de mejora.

De este modo, comencé a intervenir con estudiantes que tuvieran mayor dificultad, de manera personalizada, haciendo con ellos y ellas una articulación que los guiara en la organización de carpetas por materia, por fecha y compartiendo estrategias y técnicas de estudio posibles con el objetivo de que las mismas sean facilitadoras de sus capacidades de comprensión lectora, de consignas en general, de memoria, atención, planificación, y otras funciones cognitivas íntimamente ligadas al aprendizaje.

No obstante, a partir de re-pensar mi práctica de asesoramiento, luego del curso de posgrado “Asesoramiento Pedagógico en la escuela: (re) pensar colectivamente las prácticas en clave situada”, puedo pensar y elaborar este plan de acción que tendrá como objetivo la mejora de mi que-hacer en el próximo ciclo lectivo.

Dentro del modelo participativo que propone Montero (2012) y tomando los aportes de importantes referentes de la educación como lo son Dussel, Freire y Fals Borda, ellos reconocen tres momentos que debe tener este marco de intervención situado en: la *denuncia*, la *problematización* y el *anuncio*.

La denuncia fue hecha explícita en la situación problemática ya descrita, donde hubo pluralidad de miradas, a partir de las cuales me plantearon la misma como una problematización. El anuncio fue hecho por la regente. Si bien esta situación es tomada como propia y característica de ingresantes a secundaria, al plantearla como denuncia y al anunciarla con cierta preocupación, se la problematiza desde un proceso de desnaturalización.

Propósito de Intervención:

Brindar herramientas que orienten a los y las estudiantes en la toma de conciencia acerca de sus prácticas de aprendizaje y formas de habitar la escuela.

Continuar la articulación entendiendo que no culmina el último día del nivel primario, sino que es importante la orientación que sostenga en el tiempo a las trayectorias escolares que inician.

Compartir sugerencias pedagógicas para el trabajo áulico a docentes tendientes a mejorar la transmisión de contenidos durante las situaciones de enseñanza.

Encuadre:

El mismo es necesario para la organización de la tarea. Se trata de un marco de trabajo dentro del cual se lleva adelante la actividad fundamental del asesoramiento pedagógico, es decir la intervención. Como establece Ulloa (1995):

Es el ***“punto de reparo que define el lugar, la modalidad y metodología desde la que se aborda la intervención”...***

El encuadre enmarca el límite dentro del contexto témporo-espacial donde se realizará el quehacer, en este caso, pedagógico. Regula además, las relaciones e intercambios de miradas teóricas, posturas y criterios entre quien está a cargo del asesoramiento y otros actores que abordan el plan de acción. Podemos decir que es propio del modelo participativo de intervención ya que toma en cuenta al equipo de trabajo y no a los deseos o voluntad de un solo sujeto. Para el asesor, le exige asumir un posicionamiento, pero es fundamental destacar que el encuadre supone trabajar sobre las condiciones institucionales que parecen ser barreras para volverlas facilitadoras.

¿Sus componentes? Debe haber un objeto de asesoramiento, un tiempo explícito dentro de un espacio determinado, propósitos de abordaje, recursos y la toma de una posición coherente/congruente con la labor que se llevará adelante. Sin embargo, nunca deberá perder flexibilidad ante determinadas circunstancias que puedan surgir sobre la marcha de ese proyecto. Hay principios nodales que debemos tener en cuenta como la ***neutralidad*** referida a la posibilidad de mantenernos al margen de la conformación de bandos, alianzas o coaliciones, ***autonomía*** respecto a las autoridades, teniendo como asesores nuestro propio criterio, respetando la flexible organización de nuestra agenda y la ***confidencialidad***, siendo responsables en el uso de la palabra y prácticas del lenguaje en general.

Teniendo en cuenta los saberes involucrados en mi trabajo como asesora (vinculares como la escucha, mirada, acercamiento, metodológicos y pedagógicos) propongo llevar adelante mi plan de acción de la siguiente manera estimativa y sujeta a modificaciones que puedan surgir a partir del conocimiento de los/as estudiantes y otros factores:

Primer trimestre: Presentación de asesora y alumnos/as. Inicio del abordaje pedagógico una vez por semana con cada primer año al inicio, luego podrán espaciarse los encuentros a una frecuencia quincenal. Trabaja la asesora junto a distintos docentes que irán alternando en cada encuentro. El espacio físico podrá ser el aula u otro menos estructurado según la línea de acción que se esté desarrollando ese día.

Segundo trimestre: Intervenciones con docentes a fin de que sigan trabajando en el plan de acción con la modalidad llevada a cabo hasta el momento. Se realizará un monitoreo o seguimiento de esta propuesta, consultando acerca del desempeño académico en general y casos particulares de alumnos/as que requieran una intervención más personalizada. Además, se trabajará en pareja pedagógica esporádicamente, junto a los y las docentes que necesiten acompañamiento para la optimización de las situaciones de enseñanza.

Tercer trimestre: Evaluación.

Líneas de Acción:

Primer trimestre:

- Presentación y bienvenida
- Observaciones áulicas: Conocimiento de estudiantes y de metodologías en las prácticas pedagógicas docentes.
- Indagación a través de coloquio, interactuando con estudiantes, acerca de sus incertidumbres, temores a posibles dificultades, expectativas, etc.

- Análisis de documentos curriculares, que darán el encuadre metodológico al plan de acción, si el mismo fuera necesario, de acuerdo a las características de los/las estudiantes ingresantes.
- Entrevista con equipo de educación especial de la escuela primaria explicando el proyecto, intercambiando miradas y criterios en relación al nivel de acceso a los aprendizajes de los alumnos que egresaron de la escuela. Se indagarán creencias en torno a las causalidades de las dificultades académicas en primer año del nivel secundario.
- Uso de técnicas de metodología participativa: en este caso puede ajustarse muy bien a este plan de acción la técnica del “Árbol de problemas”. Allí podrán identificarse cuáles son las posibles causas, qué problema conllevan las mismas y qué efectos provoca. Se podrán utilizar también, los “Mapeos al paso”, en algún lugar de mucha circulación, algunos destinados al equipo docente y otros a estudiantes, compartiendo información sobre la situación problemática y la activación de posibles estrategias.
- Reuniones con profesores/as para compartir el plan de acción con el propósito de sumar aportes sobre sus respectivos grupos y las individualidades. Se tendrán en cuenta así, las “multivoces” para la elaboración de la situación diagnóstica.
- Ajustes a esta propuesta de acción en función de lo observado/trabajado hasta el momento.
- Lectura analítica de los diagnósticos realizados por docentes y propuesta de programa ajustado, con el encuadre correspondiente.
- Orientaciones pedagógicas para abordar la diversidad de situaciones puntuales de estudiantes con otros tiempos y modalidades de acceso a los aprendizajes.
- Diálogo con docentes analizando las expectativas expresadas por los/las estudiantes.
- Propuestas conjuntas entre asesora y docentes para trabajar con secuencias didácticas que generen aprendizajes significativos, cargados de un monto de placer por la adquisición de conocimientos, con tareas

y actividades distendidas, portadoras de ciertos rasgos lúdicos, lejos de toda presión o disciplina por una calificación determinada.

- Brindar herramientas a estudiantes respecto a la organización de carpetas e implicancias del contrato pedagógico general y de cada asignatura en particular.
- Actividades áulicas posibles:
 - Enseñanza de estrategias y técnicas de estudio, diferenciando unas de otras:

Estrategias: estimativas dentro de las posibilidades de cada estudiante: suficiente cantidad de horas de sueño cumplidas, disposición de un espacio apropiado para el logro de la concentración, planificación del tiempo de estudio con minutos de descanso entre asignaturas, contar con materiales de escritura y resaltado, dispositivos para investigar lo no comprendido, otras a elección.

Técnicas: momento 1) lectura de espiguelo, 2) lectura concentrada, 3) anotación y búsqueda de significados de palabras desconocidas, 4) resaltado de ideas principales, 5) anotaciones marginales, 6) Resumen de lo comprendido con palabras propias, 7) guías de estudio, 8) mapas conceptuales, otras.

- Aplicación de una técnica a elección a partir de un texto de alguna materia.

- Preparación de trabajos grupales donde estudiantes puedan dar clases a sus pares, aplicando alguna de las técnicas de estudio.

- Tiempos de coloquio grupal acerca de cómo se van desempeñando a nivel académico en vísperas del cierre del primer trimestre.

- Juego cooperativo de comprensión lectora: se trata de una actividad lúdica grupal donde habrá diferentes personajes que abordarán el tema de un texto dado, desde su propia perspectiva. Por ej: un adivino/a (realizará anticipaciones de la idea central del texto a partir de sus paratextos); un lector/a (aquí se podrá trabajar la fluidez de lo que en Clínica Psicopedagógica llamamos decodificación o leximetría); un/una detective (interrumpirá cada vez que sea necesario para averiguar el significado de palabras desconocidas y así se abordará la

capacidad de inferencias léxicas); un/a periodista (que toma nota de las ideas principales para resumir el texto) y un sabio/a (relacionará el tema tratado con contenidos de saberes previamente adquiridos). Para cada rol, se podrá preparar una caja con tarjetas donde de un lado está el personaje y del otro la función que cumplirá. En un segundo momento, que puede ser otro día, podrán agregarse otros personajes que tomarán los aspectos trabajados hasta el momento, y continuarán enriqueciendo la situación de aprendizaje. Ej: Buscador de perlas (registrará frases literarias, metáforas, simbolismos, etc); Críticos/as (emitirán opiniones personales, defenderán posicionamientos y convicciones, es decir serán los encargados de desarrollar el pensamiento argumentativo que podrá también incentivar al resto de pares) y Actores y actrices (ayudarán a visualizar los conocimientos teóricos).

Segundo trimestre:

- Reuniones con equipos docentes para que puedan trabajar con algunas de las técnicas, recordando posibles estrategias. Se brindarán orientaciones y asesoría pedagógica al respecto y otras sugerencias si, durante las observaciones e intervenciones se detectaron problemas obstaculizadores que complejizan el acceso a los contenidos por parte de los/las educandos durante la transposición didáctica en las clases.

Tercer Trimestre:

- Evaluación. Aquí se podrán ir tabulando calificaciones, entrega de trabajos, carpetas, responsabilidad, compromiso, etc. Además, a partir de las técnicas de metodología participativa se podrá evaluar cuáles fueron los efectos generados por los problemas al inicio del proyecto y cuáles son los efectos positivos que se lograron en el proceso hasta llegar a la última etapa, con la suficiente flexibilidad para modificar o ajustar en función de la existencia o no de la necesidad de un proyecto de este estilo en otro ciclo lectivo.

Reflexiones finales:

El rol del asesor pedagógico según lo expresa el Decreto 1022 de 2016 de la provincia de San Luis, es ayudar, acompañar, orientar o justamente asesorar como su palabra lo indica. Hay que tener en cuenta que se lleva adelante con nuestra impronta marcada por la personalidad, historia socio-familiar, convicciones, entre otros aspectos, por lo que siempre va a estar presente la posición subjetiva del asesor.

Es una tarea en la que se hace necesaria la intervención en el aquí y ahora, ante las necesidades que surgen, teniendo la grandeza además de no desviar la mirada hacia otro lado, y dando una relevancia fundamental a los vínculos afectivos que podemos establecer dentro de la escuela. Quisiera cerrar este plan de acción con las palabras del pedagogo, poeta y filántropo William C. Morris:

“Pasaré por este mundo una sola vez. Si hay alguna palabra amable que yo pueda pronunciar, alguna noble acción que yo pueda realizar, diga yo esa palabra, haga yo esa acción ahora. Pues no pasaré más por aquí...”

Bibliografía:

- Ávila, O. (2017): Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. Revista Páginas N° 8. Escuela de Ciencias de la Educación. FFy H- UNC.
- Chevallard, Y. (1985): La transposición didáctica: del Saber Sabio al Saber Enseñado” Editorial Aique.
- Figueroa, P. (2024) La asesoría pedagógica como praxis de intervención en la escuela.
- Fernández, L. (2017) El asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional. R.A.E.S. (Revista Argentina de Educación Superior)
- Jara, O. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Editorial CINDE. Bogotá, Colombia
- Montero M. (2012) El Concepto de Intervención Social desde una Pers-

pectiva psicológico-Comunitaria. En Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México / Reserva 04-2011-040410594300-203 ISSN en trámite No. I septiembre-Marzo 2012.

- Nicastro, S. (2006): Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.

Fortalecimiento de la Planificación Docente Técnica

Autora: Claudia Vasquez

Palabras Claves: escuela-asesoramiento- quehacer

Contextualización y definición de la problemática

La propuesta de intervención enmarcada se encuentra ubicada en una localidad al norte de la provincia de San Luis, el pueblo cuenta con cinco mil habitantes. La actividad económica principal del pueblo es la agricultura, la realidad socio económica de la comunidad es muy equilibrada entre todos los habitantes. La localidad cuenta con un hospital, una comisaría, una escuela de jardín y nivel primario, además de plazas y barrios que lo hacen muy pintoresco.

La educación técnica es fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias específicas en diferentes áreas. Sin embargo, los docentes con perfil técnicos enfrentan desafíos en la planificación de sus clases, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la escuela se apoya mucho el tema del tiempo productivo de trabajo, porque las realidades de los profesores son tan diversas, y la mayoría tienen muchas escuelas a la cual asisten y las responsabilidades y tareas institucionales que se les exige en cada una de ellas son varias; y no tienen el tiempo para realizar las tareas asignadas; es tal razón se brinda el espacio y tiempo institucional para que realicen todo lo necesario para mejorar sus prácticas de enseñanza.

La escuela al ser Técnica muchos de los docentes no poseen título de profesor y es uno de los grandes impedimentos a la hora de realizar las planificaciones anuales y sus clases no tienen la didáctica adecuada para satisfacer las necesidades de los alumnos, es por ello que, como la asesora pedagógica, voy a subsanar desde mi lugar la carencia de esos profesores y que por la inmediatez a los que empuja la lógica escolar y las demandas

de los directivos muchas veces no tiene en cuenta las necesidades de los docentes y las tensiones que se juegan en los encuadres de intervención.

Esta propuesta de intervención busca brindar herramientas y estrategias para otorgar sentido a la planificación y fortalecer la construcción de la misma, considerando las necesidades y contextos específicos de los docentes.

Muchos de los profesores toman a las planificaciones como una simple tarea administrativa no dándole la importancia y mucho menos tienen en cuenta los beneficios tanto para los docentes como para los alumnos que se puede lograr planificando las clases, se debe romper con lo instituido que posee la escuela, de que, porque son materias técnicas, no requerirían planificaciones e ir por lo instituyente, pensando en una buena propuesta didáctica para los alumnos.

-La planificación docente es una herramienta que permite organizar el acto educativo desde estrategias de enseñanza y aprendizaje. La planificación efectiva permite a los docentes:

- Establecer objetivos claros y alcanzables
- Seleccionar contenidos y estrategias de enseñanza adecuados
- Evaluar el progreso de aprendizaje de los estudiantes
- Evaluar los procesos de enseñanza en relación a los procesos de aprendizajes de los estudiantes

La planificación que implica contenidos técnicos requiere considerar aspectos específicos, como la integración de teoría y práctica, la utilización de tecnologías y equipamientos especializados, y la atención a las necesidades de los estudiantes en diferentes áreas técnicas; es una problemática que exige la toma de posición del asesor.

Los asesores pedagógicos son profesionales encargados de ayudar, asesorar como su palabra bien lo indica, a toda persona implicada en el proceso educativo con el fin de mejorar las prácticas educativas, es por eso que considero la intervención como “Punto de reparo que define el lugar, la modalidad y metodología desde la que se aborda la intervención”

(Ulloa, 1995) consiste en proveer a los “Técnicos” que dictan clases en nuestra escuela, herramientas principalmente para que realicen sus planificaciones anuales de sus espacios curriculares, surgió la necesidad, ya que no presentaban las mismas y evidencie que una de las razones era que no contaban con los saberes para planificar en sus espacios curriculares, luego de algunas charlas informales algunos de los profesores afirmaron mi sospecha y solicitaron mi ayuda para concretar la planificación. También existen varios factores por los cuales no presentaban la planificación y no salía a la luz, muchas cuestiones personales de los docentes relacionadas a sus saberes que no les permitía pedir “ayuda” porque se evidenciaba que no estaban “preparados” a cumplir con dicho requerimiento.

Tal como Montero (2012) “la palabra intervención se caracteriza por la pluralidad de connotaciones y, como de ello se desprende, por la multiplicidad de sentidos”, es por tal importancia mi rol en la escuela por la multiplicidad en este caso de profesores que toman los cargos y por lo cual no tuvieron la preparación para cumplir con algunas de las quehaceres que se deben cumplir en las funciones docentes como lo son las planificaciones.

Objetivo General

Generar espacios para la construcción de sentido de la planificación en la tarea docente, brindando herramientas y estrategias necesarias para la elaboración de las mismas en las diferentes áreas técnicas.

Objetivos Específicos

Promover espacios dialógicos para la construcción de sentido de la planificación docente en general y en áreas técnicas en particular.

Conocer herramientas y estrategias para la planificación efectiva en diferentes áreas técnicas.

Fomentar la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes de la escuela para poner en valor el lugar de la planificación.

Algunas de las acciones

- Talleres dialógicos que aporten a la construcción del sentido de la planificación en las diferentes áreas.

- Capacitaciones: Organizar talleres de capacitación para todos los docentes de la institución, donde se pueda recuperar el lugar de la planificación su fundamentación visibilizando cuán importante es la planificación para la enseñanza-aprendizaje.

- Talleres sobre estrategias para la planificación de clases que promuevan el aprendizaje significativo retomando el sentido de la planificación, construir propuestas de enseñanza que favorezcan los aprendizajes. Esta tarea se llevará a cabo en los espacios curriculares afines.

- Asesoramiento individualizado y/o grupal: brindar el acompañamiento constante para todos los docentes con estrategias para la planificación.

- Jornadas institucionales/rondas dialógicas compartiendo experiencias de planificación que permitan retroalimentar la tarea y profundizar el sentido de la planificación con perspectiva de publicación para que circule en otras escuelas de la zona.

Instancias de monitoreo:

- Reuniones de seguimiento: Realizar reuniones periódicas con los docentes técnicos para monitorear su progreso y brindar apoyo.

- Evaluaciones formativas: Realizar evaluaciones formativas para monitorear el impacto de la intervención en la planificación docente técnica.

- Sistematización de lo trabajado en las diferentes acciones.

Evaluación

La evaluación de las planificaciones realizadas por los docentes es un proceso importante para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, se presentan algunos criterios y herramientas que se van a tener en cuenta en esta instancia.

- Claridad y precisión: La planificación debe ser clara y precisa en cuanto a los objetivos, contenidos y actividades.
- Coherencia: La planificación debe ser coherente con los objetivos y contenidos del currículo.
- Relevancia: La planificación debe ser relevante para las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Flexibilidad: La planificación debe ser flexible para adaptarse a las necesidades y circunstancias cambiantes.
- Evaluación y seguimiento: La planificación debe incluir mecanismos de evaluación y seguimiento para medir el progreso de los estudiantes.

Herramientas de evaluación

Rúbricas: Las rúbricas son herramientas que permiten evaluar la calidad de las planificaciones en función de criterios específicos.

Evaluación entre pares: La evaluación por pares es un proceso en el que los docentes evalúan las planificaciones de sus colegas. Esta instancia va estar presente en todo el proceso, ya que cada técnico va tener un tutor colega como su guía.

Autoevaluación: La autoevaluación es un proceso en el que los docentes evalúan sus propias planificaciones.

Bibliografía:

- Fernández, L. (2017) El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional RAES ISSN 1852-8171 / Año 9/ Número 14.
- Ávila, S. (2017) Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales Revista Páginas N°8 (12) Escuela de Ciencias de la Educación. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar>

Palabras finales

Este libro tuvo como propósito central presentar aprendizajes, reflexiones, tensiones y ejes de acción que emergen en los escritos de los/as primeros/as Asesores/as Pedagógicos en escuelas públicas de gestión estatal de la provincia de San Luis. La implementación de esta figura es más que una innovación administrativa; representa la apertura de un campo de saberes y prácticas en disputa donde se está forjando, en tiempo real, una nueva identidad profesional. Los/as asesores/as no sólo ocupan un cargo, sino que luchan por definir su función frente a algunas ambigüedades institucionales, expectativas preexistentes, sobredemandas y, en ocasiones, hasta resistencia institucional. Se trata de escrituras que ponen de relieve experiencias pioneras profundamente situadas, que bien podrían servir como base para la formulación de políticas y prácticas que apoyen este proceso de construcción identitaria, consolidando y fortaleciendo la tarea del asesoramiento pedagógico para que pueda desplegar su máximo potencial transformador.

Analizar la identidad emergente del Asesor/a Pedagógico/a es un paso estratégico ineludible. La manera en que los propios actores y actrices definen su función, en constante diálogo y tensión con las expectativas institucionales, es crucial para delinear el papel de este profesional que se revela en un campo de disputa conceptual y práctica donde se juega el verdadero alcance y potencial de su labor en clave de:

La tensión fundacional entre el experto técnico y el acompañante crítico. Una dicotomía central atraviesa las experiencias de los asesores en las escuelas: la tensión entre ser percibidos como un ‘experto técnico’ y su propio esfuerzo por posicionarse como un agente de apoyo y acompañamiento crítico’. Por un lado, enfrentan una expectativa institucional que demanda recetas pedagógicas y soluciones inmediatas y, en este sentido, algunos describen la sensación de presión al encontrarse con una comunidad que espera principios técnicos universales o asumen la tarea de ‘reparar’ con ciertos conocimientos, más cercanos al experto y resolu-

tivo. Por otro lado frente a esta visión, muchos/as asesores/as construyen activamente un posicionamiento alternativo, buscando encarnar un papel de acompañante que fomenta la reflexión colectiva y la co-construcción en lugar de imponer soluciones, desde constituirse en una «analizadora» de los procesos institucionales, a devenir en una provocadora que, a través de dispositivos de trabajo, promueve el análisis de lo que se convertirá en objeto de reflexión y mejora.

La práctica como mirada situada para la intervención. Ante la ambigüedad fundacional del rol en el contexto provincial y la presión por resultados inmediatos, los/as asesores/as adoptan de manera unánime un enfoque de diagnóstico contextual como punto de partida irrenunciable. Esta praxis no es un mero paso técnico, sino un acto de inmersión profunda que requiere una disposición paciente a navegar complejas corrientes interpersonales. Así se visualizan como ‘buceadora, explorando el lugar’ para comprender las profundidades de las escenas escolares. La necesidad de mirar situacionalmente implica para algunos una renuncia explícita a la pretensión de captarlo y entenderlo todo de una vez y para siempre. Esa mirada situada para la mayoría implica una centralidad de la escucha activa y la observación como herramientas para construir un encuadre de trabajo.

Una vez establecido este diagnóstico situado, el papel del asesor/a se despliega a través de una batería de estrategias de intervención concretas que buscan catalizar procesos de cambio.

Así para la mayoría de los/as asesores/as, la capacidad de traducir el análisis institucional en acciones transformadoras es donde el papel de este profesional demuestra su máximo potencial. Las narrativas de los/as asesores/as ofrecen un valioso repertorio de prácticas y sentidos que ilustran cómo, partiendo de un enfoque situado, es posible movilizar a la comunidad educativa, desde la construcción de vínculos interpersonales hasta la reestructuración de dinámicas escolares completas.

Las experiencias coinciden en un punto fundamental, la construcción de relaciones de confianza es la base ineludible de la tarea asesora. Sin un tejido vincular sólido, cualquier intento de intervención está destinado al “como si”, la superficialidad o al fracaso. Muchos de ellos y ellas marcan el

esfuerzo deliberado por generar confianza pedagógica a través de gestos cotidianos y aparentemente menores, como «un mate compartido» o «la escucha de un problema», reconociendo que es en esas pequeñas acciones donde se cimienta la posibilidad de un trabajo colaborativo futuro.

Los relatos también señalan que la labor del Asesor/a Pedagógico/a trasciende el asesoramiento individual para posicionarse como un agente capaz de impulsar *transformaciones a nivel institucional*. Los casos más impactantes demuestran que, cuando las condiciones son propicias, su intervención puede rediseñar la estructura, la cultura institucional y las prácticas pedagógicas de una escuela dando lugar a la transformación como acto político y ético, animándose a pensar otras gramáticas institucionales que vayan poniendo en cuestión los “chicos problemas” a una mirada de problemas de los chicos y pensar desde allí otros sistemas de evaluación hasta la creación de protocolos para situaciones disruptivas.

Ese trabajo colectivo también tiene marcas en el *fortalecimiento de una cultura institucional*, generando estrategias para dar lugar al sentido de pertenencia de los/as estudiantes mediante la promoción activa de la participación en eventos extracurriculares y proyectos institucionales, culminando en un encuentro de alumnos/as y exalumnos/as que fortalece la identidad comunitaria.

Cabe remarcar que estas estrategias, dependen críticamente de las condiciones institucionales que las posibilitan o, en su defecto, las obstaculizan, y/o también de la propia capacidad de generarlas o interpelarlas desde la asesoría cuando se implica con el gobierno escolar.

Este análisis de las experiencias pioneras de las y los Asesores Pedagógicos en San Luis culmina, necesariamente, en la formulación de recomendaciones estratégicas. A partir de la riqueza de las prácticas y tensiones narradas, es posible y necesario proponer a los responsables de políticas educativas una serie de señalamientos orientados a apoyar la construcción de esta identidad profesional y asegurar así el desarrollo, la sostenibilidad y el impacto del rol en el sistema educativo provincial. El desafío central es forjar una identidad profesional en medio de la ambigüedad del rol y la tensión entre un modelo técnico-prescriptivo y uno de acompañamiento crítico-reflexivo. Como respuesta ensayística, los/as asesores/as

han desarrollado una praxis fundada en el diagnóstico situado y la construcción de confianza interpersonal como pilares fundamentales. Cuando cuentan con las condiciones adecuadas, demuestran un enorme potencial transformador, actuando como articuladores de cambios que impactan en la cultura, la estructura y las prácticas pedagógicas de las instituciones.

Por ello sería interesante pensar políticas y prácticas tanto para niveles de gestión como para la organización entre asesores/as que permitan un marco común de significados y significantes en torno a la tarea.

Establecer un marco provincial orientador para la tarea del asesor pedagógico. Es fundamental desarrollar un lineamiento provincial que defina conceptualmente la tarea y funciones del Asesor Pedagógico como un acompañante situado y un articulador de procesos de mejora, distanciando explícitamente de funciones de supervisión o de «experto» solucionador de problemas.

Crear una Red de Asesores Pedagógicos para el desarrollo profesional continuo y situado. La valoración explícita de algunos/as asesores/as del espacio- tiempo compartido que supuso el posgrado da cuenta de la necesidad de encontrarse con otros para «pensar acerca del papel y las funciones» que desarrollan en las escuelas. En este sentido se recomienda la creación de un espacio colegiado formal y sostenido —una red o comunidad de prácticas— para el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de herramientas y el apoyo mutuo. Este dispositivo es fundamental para un colectivo profesional que está, en tiempo real, construyendo su identidad y su campo de acción.

Garantizar las condiciones institucionales para la praxis asesora: tiempo, espacio y apoyo directivo. La viabilidad del papel y funciones del asesor depende, en gran medida, de condiciones materiales y organizacionales básicas. La política educativa debe promover activamente que las escuelas aseguren estas condiciones mínimas: un espacio de trabajo digno, tiempos institucionales protegidos para el encuentro y la reflexión, y una clara línea de apoyo y colaboración por parte de los equipos directivos.

Promover un enfoque de intervención por fases, valorando la inserción inicial. La estrategia intuitiva adoptada por varios aseso-

res —dedicar una primera fase de inserción a la observación, la escucha y la construcción de vínculos antes de proponer cambios mayores— debe ser elevada a categoría de ‘buena práctica’. Formalizar esto protegería a los/as asesores/as novatos/as de la presión por resultados inmediatos, mejoraría la pertinencia de sus diagnósticos y aumentaría la sostenibilidad de sus intervenciones a largo plazo.

Posicionar al asesor/a como agente de cambio sistémico. Las intervenciones que lograron cierta transformación en la cultura escolar fueron aquellas que abordaron la cultura y la estructura escolar en su conjunto. Es crucial que las políticas incentiven y respalden al Asesor/a Pedagógico/a en su función de coordinador de proyectos de innovación y mejora institucional, evitando que su papel sea reducido solamente a la atención de casos individuales.

Promover la conformación de espacios institucionales de trabajo interdisciplinario. Se torna necesario pensar a nivel de políticas públicas, la conformación de espacios de trabajo interdisciplinario en las escuelas, atendiendo a la complejidad del contexto actual, y ligado a la necesidad de delimitar los campos de actuación profesional. Muchos de los planteos realizados por asesoras y asesores en relación a la sobredemanda de sus funciones, se relacionan con la falta de otros profesionales que conformen los espacios de asesoría, con los que poder dialogar y pensar colectivamente estrategias de intervención situadas que por la complejidad de las problemáticas requieren ser abordadas desde distintos campos del saber.

El recorrido de este libro ha permitido poder dilucidar los primeros rasgos que va adquiriendo esta práctica profesional localizada en un cargo nuevo en la Provincia de San Luis. Esos rasgos dan cuenta que el posicionamiento del asesor/a pedagógico/a no puede pensarse como una función ya dada ni como un conjunto cerrado de prescripciones, sino como una construcción histórica, situada y necesariamente colectiva que necesita de un mapa que oficie de marco pero a la vez permita que cada asesor/a pueda ir dibujando su propio mapa de viaje de acuerdo a los contextos en los que desarrolla su tarea y su propia implicación subjetiva con la misma. Los desafíos que se presentan —la legitimación de la tarea, la definición de sus alcances, la producción de saberes propios y el trabajo desde y con

quienes hacen cotidianamente la escuela— convocan a habilitar espacios que continúen este diálogo, reflexión y sistematización de experiencias que permitan transformar la práctica en conocimiento. Asumir este camino implica reconocer la potencia de lo colectivo como condición para consolidar un perfil en permanente construcción, capaz de intervenir críticamente en los procesos educativos y de aportar a una escuela pública más democrática, inclusiva y comprometida con su tiempo histórico.