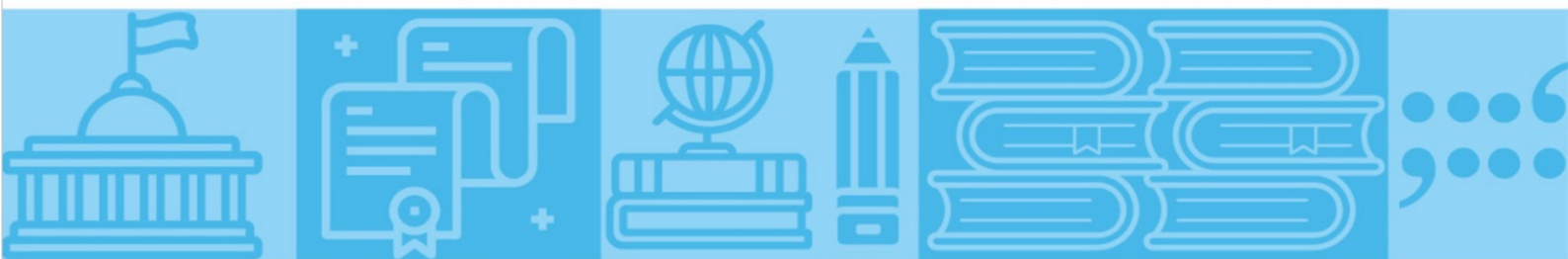


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas

Módulo 7: **El trabajo de asesoramiento en el
Nivel Secundario**



Índice

Clase 1: Gobernar asesorando: gestos en el trabajo del director/a que componen relaciones, saberes y prácticas	4
Clase 2. Saberes que hay que saber para asesorar a las y los docentes: acerca de cómo volver disponibles las prácticas en la escuela secundaria	17

Módulo 7. El trabajo de asesoramiento en el Nivel Secundario

Autoras: **Noemí Bardelli y Mabel Mora**

¡Bienvenidos/as al Módulo 7!

Llegamos al anteúltimo módulo del recorrido de formación que venimos transitando juntos/as y en este punto les proponemos hacer una pausa en la problematización de las prácticas de gestión y gobierno en las instituciones educativas para **revisar los sentidos implicados en el asesoramiento** como objeto de trabajo del director/a.

En este marco, los y las invitamos a pensar ¿cuáles son las formas de acompañamiento que posibilitan a las y los directores de escuela secundaria a trabajar con otras y otros en un espacio-tiempo común?, ¿cómo hacer del asesoramiento un proceso de ayuda y colaboración centrado en la revisión de las condiciones institucionales y de las propuestas pedagógico-didácticas en el marco del sostenimiento a las trayectorias de las y los estudiantes? Estas preguntas y otras que pueden ir surgiendo al adentrarnos en la reflexión sobre las implicancias del asesoramiento nos sitúan frente a una de las claves para revisar y resignificar las posibilidades de construir consensos en la búsqueda de mejoras o cambios institucionales para la escuela secundaria.

Lo expuesto nos desafía a lo largo de dos clases a **revisar las prácticas de asesoramiento pedagógico institucional desde un sentido formativo**, reconociendo que éstas pueden configurarse como espacios de encuentro basados en la reciprocidad. En este sentido, se reconocen demandas singulares al trabajo del director/a vinculadas a la construcción de otros modos de relación, principalmente con las y los docentes, para habilitar, a partir del asesoramiento, oportunidades de aprendizaje que rompan con el individualismo y la soledad y den apertura a nuevos saberes y haceres.

Para ello, en la Clase 1 nos focalizaremos en **caracterizar las prácticas de asesoramiento desde la posición institucional del director/a**. Con esta intencionalidad les proponemos reconocer y acercarnos a cierta gestualidad propia del oficio en la búsqueda de “otros modos de ser directora y director asesorando” que impulsen alteraciones en las condiciones de escolarización que insisten y persisten en la matriz organizacional de la escuela secundaria.

Los y las invitamos a ser parte este módulo participando de una conversación que busca generar un conocimiento expansivo a fin de disponernos a pensar cómo construir desde el asesoramiento otras formas de gobierno que posibiliten estar mejor con lo que hacemos en las instituciones educativas.

Clase 1: Gobernar asesorando: gestos en el trabajo del director/a que componen relaciones, saberes y prácticas

A modo de introducción



Les proponemos iniciar esta clase observando detenidamente la obra del artista japonés Tetsuya Ishida (1973-2005) titulada *Prisionero* (1999).



[Fuente de la imagen](#)

En el marco de una crítica acerca de los efectos del capitalismo en nuestras vidas, este artista nos invita a reflexionar sobre los modos de alineación y cansancio que atrapan el tiempo, las relaciones, las formas de resolver problemas y tareas e, incluso, el propio cuerpo bloqueando cualquier

posibilidad de devenir en sujetos políticos. Las y los invitamos a sostener esta idea, que en la obra presentada se recrea en un contexto escolar, para pensar las alternativas que podemos construir en el intento de no quedar atrapadas/os o paralizadas/as en las dinámicas y vínculos institucionales, reconociendo modos de sostener a través del asesoramiento una igualdad con otras/os en la asimetría de las posiciones y lugares que ocupamos. En este sentido cabe preguntarnos, ¿qué distancias y cercanías con las situaciones que requieren intervención desde la posición de directores/as permiten hacer del asesoramiento una oportunidad de reflexión y acción compartida?

Partimos del punto de comprender que el asesoramiento pedagógico institucional funciona como una práctica que permite operar en una zona de desarrollo institucional como director/a para intervenir –sin quedar atrapado/a– en aquellos asuntos que requieren la potencia del trabajo compartido y colegiado. Tal como venimos haciendo en los distintos ejercicios de análisis que en esta formación se proponen bajo marcos metodológicos, teóricos y referenciales específicos, **asesorar demanda poner a disposición condiciones institucionales** –espacio, tiempo, fines, recursos, personas en puestos de trabajo, sistemas de organización, etc.– **que permitan reconocer, analizar, problematizar e incluso cuestionar el «estado inicial» de aquellas situaciones que requieren intervenciones situadas y ajustadas en la definición de hipótesis que orientan los modos de pensar y hacer con otros/as en vistas a las mejoras o cambios deseables.** En este marco, revisar el trabajo del director/a en clave del asesoramiento requiere abrir un diálogo entre saberes y prácticas del oficio para intervenir, construyendo maniobras, tal como fue abordado en el Módulo 5, en aquellas situaciones que se perciben como problemáticas y que demandan desarrollar acciones de trabajo institucional.

Asesorar, una práctica de gobierno en el trabajo del director/a

¿Qué es asesorar? La búsqueda de una posible respuesta nos encuentra con algunas características que permiten definir a este trabajo como un componente o una función relativa a diferentes posiciones institucionales o roles. De acuerdo a Nicastro y Andreozzi (2006) el asesoramiento pedagógico institucional se define como una *práctica localizada* en posiciones institucionales específicas, una *práctica transversal* que se expande, extiende y desarrolla desde otras muchas

posiciones del rol y una *práctica especializada en situación* que requiere de condiciones para hacer posible el trabajo de todo/a asesor/a.

Cabe destacar que **en las escuelas secundarias el asesoramiento pedagógico se legitima institucionalmente en un rol** –el/la asesor/a pedagógico/a– con funciones específicas al que se accede a partir de la acreditación de saberes vinculados al campo de las Ciencias de la Educación. La inclusión de este cargo en el organigrama de las instituciones educativas del nivel se orienta a acompañar la mejora del funcionamiento técnico-pedagógico de las escuelas a través de la orientación a los/as docentes en general y al equipo directivo, en particular.



¿Cómo surge el cargo del asesor/a pedagógico en la escuela secundaria?

El *Proyecto 13* surge en la Provincia de Río Negro y es un antecedente claro de las primeras propuestas promovidas a partir de la apertura democrática en 1983 para atender a la expansión de la educación media. Se considera que esta experiencia inauguró un movimiento de modificación de la escuela secundaria tradicional, en un sentido modernizador a partir de cambios en las referencias epistemológicas de la organización curricular y en el régimen laboral de los/as profesores/as, además de proponer la incorporación de actividades extra clases. En líneas muy generales, el proyecto planteaba por primera vez que el plantel de cada unidad escolar debía contar con un especialista en Ciencias de la Educación para asesorar tanto el diseño como la implementación de los cambios que afectan el aprendizaje y, específicamente, la convivencia escolar.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En: *Propuesta Educativa*, 44 (24), Vol. II. p 24-37. [Disponible aquí](#)

Si bien en la normativa existente de muchas jurisdicciones se reconoce que el cargo de asesor/a forma parte del equipo directivo, éste no integra la línea de conducción. Esta situación conlleva tensiones respecto de los límites y las posibilidades de las decisiones que se toman en el marco del trabajo de asesoramiento que realizan asesores/as desde su cargo y directivos desde su posición institucional. En este sentido, a fin de evitar solapamientos con este cargo y la desarticulación de acciones, resulta

necesario preguntarse ¿qué aspectos institucionales, pedagógicos, curriculares y vinculares relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la vida de la institución diferencian y singularizan el trabajo de los/as directores desde el asesoramiento?

Se reconoce que asesorar es parte de muchas otras tareas que realiza un director/a. Sin embargo, **desde esta posición institucional el asesoramiento se presenta como una práctica de gobierno**. Es decir, **la expresión de una relación con otros/as directores/as y/o docentes que no es natural, sino que se construye socialmente en el marco institucional y que se desarrolla como intervención intencionada en situaciones signadas por la complejidad**. Esta mirada relacional demanda la construcción de un encuadre de trabajo. Es decir, de constantes e invariantes que regulen, contengan e informen la marcha de todo lo que acontece en el campo de asesoramiento. Este posibilita la interacción entre una situación y un *habitus* –principios generadores y organizadores de prácticas (Bourdieu, 2007)– a partir del despliegue de una manera de ser, estar y hacer en la institución que articula lo personal/subjetivo y lo social/objetivo en un entramado político caracterizado por la interacción de regulaciones, prácticas y discursos.



El asesoramiento como *acto de intervención ubica al asesor/a como un tercero que, en juego de entrada y salida de la situación, de presencia y ausencia, apunta a volver a mirar la cotidianeidad del trabajo* proponiéndose como recurso para *interrogar, pensar, dilucidar y acompañar* (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Asesorar desde la dirección implica desterrar las prisas y las soluciones simples para problemas complejos, ya que esta acción no se limita a dar un consejo ni generar un espacio de consultoría institucional. Por el contrario, **desde las prácticas de gobierno y gestión asesorar requiere abrir un camino para democratizar las formas de participación en la vida institucional** dando lugar a otras dinámicas de trabajo colectivo que permitan comprender e intervenir frente a necesidades y problemas reales que se presentan a docentes e incluso preceptores/as para acompañar a los/as adolescentes y jóvenes.

Puntos de referencia para el asesoramiento en la escuela secundaria

Resulta prioritario tener en cuenta que los objetos de asesoramiento se encuentran ligados a aquellas situaciones o escenas que atraviesan a los/as asesorados/as en su cotidianidad. Tomando en cuenta esto, en esta clase **nos centraremos en las prácticas que realizan los/as docentes en la escuela secundaria como objeto de trabajo del director/a para reconocer algunas referencias que permitan localizar aspectos o dimensiones cambiantes y dinámicas** –no siempre definidas como problemas o dificultades– **que se ponen en juego en la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias escolares de los/as estudiantes**. Estas requieren una toma de posición y decisión por parte del director/a, dado que para asesorar es necesario definir, recortar y/o circunscribir aquello que de esas situaciones identificadas demanda ser pensado, revisado y replanteado en el plano de acción en vistas a su mejora o cambio.

En este sentido, el asesoramiento a los/as docentes –como asesorados/as– adopta formas variadas que incluyen *el trabajo individual* o bien *espacios que los/as convocan colectivamente por departamento, año, área curricular o ciclos formativos* en busca de preocupaciones, intereses o inquietudes compartidas. En función de lo trabajado en el Módulo 5, estas nos permiten focalizar situacionalmente aspectos de la realidad de las escuelas secundarias vinculadas al modelo organizacional, pedagógico y la formación permanente que resultan deseables de priorizar como vía de entrada al trabajo de asesoramiento:

1. Identificar, comprender y atender problemas del aquí y el ahora que se vinculan con las tensiones existentes entre las posibilidades de sostener las trayectorias de los/as adolescentes y jóvenes en la escuela y el modelo organizacional tradicional que limita el ofrecimiento de otros recorridos posibles.

Un ejemplo de ello se plantea en torno a la organización de los/as estudiantes en el aula monogrado y el asesoramiento respecto de la creación de otros dispositivos escolares como son las tutorías y las clases de apoyo que albergan distintas temporalidades, contextos de enseñanza y condiciones de desempeño. En estos casos, el asesoramiento se orienta a generar condiciones en busca de crear e inaugurar espacios y prácticas institucionales centrados en promover aprendizajes focalizados a través de agrupamientos flexibles y transitorios y formas de escolarización variadas (presencial, no presencial, híbrida). Esto requiere la reconfiguración de tiempos, espacios, recursos, figuras y modos de acompañamientos, etc.

II. *Proponer mejoras, cambios o innovaciones en distintas dimensiones de la institución que permitan volver la mirada sobre el modelo pedagógico y las decisiones didácticas en la exploración de «nuevos formatos» que contribuyan a flexibilizar el régimen académico y el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los/as estudiantes y sobre las exigencias a las que estos deben responder (Camilloni, 1991).* Algunas de estas se vinculan con el asesoramiento respecto de la selección de aprendizajes prioritarios, la reorganización en el desarrollo curricular, la diversificación de instrumentos, criterios de evaluación y condiciones para la acreditación, la formación en recursos y diseños que acompañen las propuestas de enseñanza desde perspectivas integrales –como resulta ser el trabajo con el Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A)–, la planificación de actividades y secuencias de enseñanza compartidas entre pares docentes que incluyen el trabajo con Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación –NTIC– y abordajes inter y multidisciplinares a partir de centros de interés, núcleos problemáticos y/o proyectos.

III. *Generar espacios de formación centrados en la reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación.* En este marco, el asesoramiento puede habilitar una dinámica que movilice a los/as docentes a revisar su actividad práctica –como resolver problemas reales– ajustándola en función de las valoraciones que con otros/as se van realizando en el curso de sus interacciones y en el marco de las situaciones didácticas. Esto resulta complejo, muchas veces resistido y erróneamente relegado a momentos puntuales como jornadas, pero es central promover una dinámica con fuerza institucional que visibilice y legitime la necesidad en la escuela secundaria de reorientar desde la enseñanza el trabajo con aprendizajes significativos, profundos, auténticos y con sentido. Desde el asesoramiento, la construcción de comunidades de aprendizaje intrainstitucionales –incluso con la colaboración de otras instituciones como los Institutos de Formación Docente– habilita que se compartan saberes de la experiencia favorecedores de acuerdos y consensos. En relación a lo mencionado, los/as invitamos profundizar en la noción de «alianza de aprendices» propuesto por Marina Garcés, autora presentada en el Módulo 6.



Garces (2020) plantea que la «*alianza de aprendices*» implica **aprender unos con otros y unos de los otros, a partir de la conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos.**

Al respecto propone pensar esta alianza teniendo en cuenta que:

1. Es un encuentro
2. Se basa en un encuentro mutuo
3. Funciona por composición
4. Genera un medio
5. Hace iguales a los desiguales



Marina Garcés

La reflexión acerca de estas ideas es desarrollada en la charla *¿Cómo mejorará la educación?* disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SBeiRZ14gog>

Construir una relación de colaboración, la condición para acompañar a otros y otras

Hasta aquí hemos planteado que el proceso de asesoramiento remite a la priorización y construcción compartida de situaciones que requieren atención y/o mejoras que se intentan promover a nivel institucional. Ahora bien, *¿cómo las decisiones que el director/a pueda tomar desde el asesoramiento se encuentran determinadas por la relación que construye con otras posiciones institucionales?*

Si reconocemos que el asesoramiento produce y se produce con el otro en una relación intersubjetiva, la colaboración constituye un elemento central de esta, asumiendo un fuerte carácter práctico. Ella se entiende a partir de la interrelación entre asesor/a y asesorado/a donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de hipótesis de intervención, la búsqueda de alternativas de acción en función de las condiciones institucionales y, por qué no, la responsabilidad de valorar la pertinencia situacional de lo propuesto. **Podemos considerar entonces que la colaboración no implica la suma de voluntades, sino que busca orientar y potenciar las ayudas en relación a un objeto-problema.** Nicastro y Andreozzi (2006) plantean que esto requiere construir un encuadre de trabajo basado en tres principios. En primer lugar: la *neutralidad*,

procurando evitar que la propia información sea utilizada discrecionalmente para apoyar intereses ligados a la toma de decisiones y no utilizar la posición institucional para ejercer influencia sobre otros/as, para ganar adeptos a una causa, para reforzar la dinámica de bandos, para encubrir situaciones de corrupción y perversión institucional. En segundo lugar, la *independencia y autonomía*, en relación con el margen de discrecionalidad que quien asesora tiene para tomar decisiones relativas al trabajo. En tercer y último lugar, la *confidencialidad*, haciendo un uso responsable de la palabra y de la información en términos de producción y circulación.

En este marco, se reconoce que la colaboración caracteriza un modo de construir relaciones asesorando desde la dirección a partir de acciones como las siguientes:

- Partir de y valorar lo que se hace, lo que se dice y lo que se sabe.
- Construir una visión compartida de las situaciones a partir de los diferentes puntos de vista que se tienen.
- Establecer objetivos y expectativas ajustadas a las posibilidades de trabajo institucional que pongan en evidencia el sentido de aquello que se propone como así también lo prescripto y lo estipulado.
- Promover un compromiso inicial claro que movilice a la acción y genere una interacción habitual.
- Fortalecer la comunicación habilitando espacios de intercambio y escucha que supongan abandonar las propias certezas.
- Ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo dado volviendo a mirar lo ya mirado.
- Resituar de forma permanente lo se está haciendo y las posibilidades de pensar y crear desplegadas.
- Evitar caer en una actitud de rigidez e intransigencia que genere boicot a la tarea, sentimientos de enojo y fracaso y sensaciones de fatiga y desgano.
- Construir formas de seguimiento que permitan reconocer dudas, logros o nuevas decisiones como apoyatura o sostén en el devenir del proceso de asesoramiento.

En función de lo expuesto, cabe reconocer que **asesorar es brindar acompañamiento a las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad de las acciones que tienen lugar en las escuelas secundarias**. Cornu (2019) plantea que *acompañar es el oficio de hacer humanidad*. Ello implica «caminar con», conversar en una reflexión común que demanda significaciones dialogadas, acciones deliberadas y un actuar compartido. En este sentido, considera que acompañar es sostener una igualdad en la asimetría de los lugares a partir de procesos de reciprocidad que se asientan en el valor de poder hacer interrogando el alcance, las modalidades y las finalidades de las intervenciones.



¿Cuándo estar junto al otro quiere decir acompañar?

No hay una manera de acompañar. El acompañamiento se construye con el otro. Los modos de actuar requieren escucha, atención, y fundamentalmente percibir los intersticios, reconocer los vacíos como posibilidad porque sin ellos, como en un crucigrama que necesita espacios para llenarse, no habría movimientos que podamos acompañar. (...) Es frecuente, en las instituciones educativas, que la demanda de acompañamiento no provenga del propio destinatario. Encontrar las grietas para lograr que el docente a acompañar se sienta protagonista, es esencial para construir con él, un espacio conjunto. Se trata de generar a través de una cierta escucha y respeto, disponibilidad para el acompañamiento. Dicha disponibilidad no es un a priori sino algo a crear en el propio acto de acompañar. El dejarse acompañar es una condición a crear en el encuentro con el otro. La valoración de las experiencias de los docentes, sus sensaciones y emociones se convierten en una cuestión esencial para, a partir de ellas, construir un proceso de pensamiento. Este proceso lleva su tiempo, no medido cronológicamente sino en intensidad. Ciertos tipos de lenguaje, actitudes defensivas, desconfianza, instalados en las relaciones educativas caen por la propia potencia del proceso de acompañamiento. La creación de lazos hace que prevalezca la confianza en el otro. Nos une al otro el poder pensar, y en ese acto, aumentar la potencia de los que participamos en dicho proceso. (...) El acompañar implica ayudar a que encontremos esa sensibilidad que muchas veces está escondida detrás de una coraza. En múltiples ocasiones, en vez de fortalecernos frente a las dificultades con que nos encontramos a la hora de enseñar, nos endurecemos, nos parapetamos como si una amenaza estuviera próxima. Se trata de producir con los otros una actividad creadora que permita pensar lo no pensado aún, sostener lo paradójico saliendo de la lógica de lo uno o lo otro, y dar lugar a lo heterogéneo, lo diverso, lo múltiple. Este camino es posible si nosotros, como acompañantes, participamos de la escena que nos convoca y permanecemos abiertos para enriquecer y crecer juntos

a los docentes. No se trata de colocarnos en un lugar del saber que guía al “desorientado”, sino como generadores de situaciones que permitan sacudir lo establecido, problematizar y pensar por fuera de tematizaciones, de dicotomías y sentencias. No estar en el lugar del saber implica reconocer que todos tenemos nuestros saberes, nuestras trayectorias, nuestras visiones y sobre todo, que juntos podremos construir otros.

Duschatzky, L. (2014) De la capacitación al acompañamiento. *I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Espacios de investigación y divulgación*. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA Tandil. Selección de fragmentos.

Gestos en el asesoramiento: una exploración necesaria desde el gobierno escolar

Las referencias hasta aquí expuestas para revisar el asesoramiento desde el trabajo del director/a nos sitúan frente al desafío de repensar cómo construimos modos de acompañamiento situados en la escuela secundaria que permitan problematizar cuestiones ligadas al propio hacer. Es por ello que la mirada artesanal con la que venimos examinando la naturaleza del oficio del director/a en esta formación también **implica reconocer ciertos gestos en el trabajo de asesoramiento desde esta posición institucional**. En este sentido, reflexionar acerca de las dimensiones afectivas e intelectuales que se ponen en juego al asesorar; así como reconocer las condiciones relacionales, sociales e institucionales que intervienen en esta práctica de gobierno, nos interpela a construir una gestualidad específica que da cuenta de procesos de singularización y de subjetivación que definen modos de ser director/a asesorando.

Según Larrosa (2020) los gestos solo existen y aparecen en las prácticas. Se entienden en un contexto material y en situaciones específicas que habilitan en un solo movimiento determinadas maneras de hacer, sentir y pensar. Los gestos adquieren valor y sentido dado que revelan una forma particular de ejercer el oficio. *¿Por qué pensar entonces en la gestualidad del asesoramiento?* Porque *encontrarnos con lo sensible del propio hacer se presenta como la oportunidad de renovar el sentido del trabajo del director/a y de reconocer lo que podemos crear con lo que llega a nuestras manos*. Son los gestos vinculados al «tender la mano», los que hacen institución, los que no dejan que el otro caiga cuando tropieza. Es por ello que los gestos que permiten tomarse de la mano, no para retener o para decir «te voy a llevar donde yo quiero que vayas por aquí»; sino para no dejar al otro solo y para decirle,

«te invito a caminar, quizás tenga algo para compartir que nos permita seguir aprendiendo». Precisamente esa gestualidad exige el pensar e involucra la acción de mostrar, de poner a disposición y de componer relaciones, saberes y prácticas a fin de construir gestos que no impliquen la mera supervivencia sino un hacer con otras y otros.

De este modo, a lo largo de esta primera clase nos detuvimos a mirar el asesoramiento como una acción no instrumental y técnica en el trabajo del director/a; sino como una práctica situada, especializada, localizada y transversal al gobierno escolar. Para ello abrimos una mirada formativa de ese hacer que articula teórica y práctica, pensamiento y acción, acompañamiento y colaboración, oficio y artesanía. En función de lo compartido insistimos en la importancia de sostener esta mirada para no quedar prisioneros/as, atrapados/as y/o alienados/as por los acontecimientos y emergentes institucionales que nos recuerdan las dificultades y complejidades que atraviesan a las escuelas secundarias; tal como los/as invitamos a pensar a partir de la obra de Tetsuya Ishida. Damos apertura así a reflexionar sobre el asesoramiento como una práctica que nos propone, al decir de Garcés (2021), hacer una alianza que iguala a tomar juntos/as el riesgo a aprender a gobernar y enseñar hoy en las escuelas. Les proponemos seguir pensando en los gestos que hacen del asesoramiento una práctica singular a partir de la actividad que se presenta a continuación.

Actividad obligatoria

Foro obligatorio: *Gestos en el asesoramiento*



Para profundizar y reflexionar juntos/as

1. Observar el video *El Tiempo Suspendido* de Guillermina Baiguera (2022, MALBA) accediendo al siguiente enlace: <https://youtu.be/WiuKtbq1sLs>
2. Participar del foro en pequeños grupos (2 o 3 integrantes) compartiendo una reflexión que retome las siguientes preguntas:
 - a. *¿Qué sensaciones o ideas asociadas a los gestos que representan las manos del video les remiten al asesoramiento como práctica de gobierno? ¿Por qué?*
 - b. *¿Qué gestos consideran que son necesarios para sostener y/o inventar “las maniobras” en la escuela secundaria?*

Se solicita utilizar la lectura obligatoria de la clase para apoyar la reflexión grupal.



Extensión: 500 palabras

Modalidad: en pequeños grupos

Período de realización: 15 días

Material de lectura

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. En: *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), p. 1-10. [Disponible aquí](#)

Bibliografía de referencia

Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En: Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Duschatzky, L. (2014). De la capacitación al acompañamiento. *I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Espacios de investigación y divulgación*. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA Tandil.

[Disponible aquí](#)

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En: *Propuesta Educativa*, 44 (24), Vol. II. pp. 24-37. [Disponible aquí](#)

Créditos

Autores: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Cómo citar este texto:

Bardelli, N. y Mora, M. (2022). Clase 1: Gobernar asesorando: gestos en el trabajo del director/a que componen relaciones, saberes y prácticas. Módulo 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Secundario. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 7. El trabajo de asesoramiento en el Nivel Secundario

Clase 2. Saberes que hay que saber para asesorar a las y los docentes: acerca de cómo volver disponibles las prácticas en la escuela secundaria

Autoras: **Noemí Bardelli y Mabel Mora**

Introducción

Les proponemos en esta segunda y última clase del módulo 7 focalizarnos en identificar y analizar algunos obstáculos que suelen presentarse en las prácticas de asesoramiento para reconocer esas maniobras y gestos de oficio, tal como expusimos en la clase anterior, que son deseables para sostener y fortalecer el trabajo que como directores/as realizan con los/as docentes. En este sentido se avanza sobre la referencia a saberes del asesoramiento que resultan necesarios construir desde la posición institucional del director/a dado que orientan las condiciones, las dinámicas relacionales y las acciones de intervención; contribuyendo a atender a las prioridades de asesoramiento que se presentan en la escuela secundaria.

En este marco, las y los invitamos a reflexionar acerca de los modos de asesoramiento que posibilitan repensar junto a los/as equipos docentes las decisiones pedagógicas y didácticas que orientan los acompañamientos a los aprendizajes escolares en el marco de las múltiples trayectorias y recorridos que hoy se habilitan. Con esta intencionalidad procuramos motivarlos/as a volver a pensar las prácticas de enseñanza y los saberes, revisando las posibilidades institucionales que se ponen a disposición para que hoy los/as adolescentes y jóvenes construyan relaciones con y en la escuela.

Asesorar entre la postergación y la resistencia

El trabajo del director/a implica construir un camino de aprendizajes que incluyen un saber propio del asesoramiento. Se reconocen objetos-problemas que pueden anticiparse y otros que demandan

actuaciones inéditas en el encuentro con los/as docentes frente a los emergentes que se ponen en juego al enseñar. Entre los avatares y vicisitudes suelen presentarse **situaciones que dan cuenta de obstáculos frente a las invitaciones a pensar y hacer colaborativamente en clave institucional**. Reparamos en algunos decires y argumentaciones en las que se observa una “ideología defensiva del oficio” (Dejours, 1990) y que se ponen en marcha cuando cada uno/a ve su tarea, su puesto de trabajo y su posición institucional amenazada por una situación que se podría analizar o develar como objeto de asesoramiento. Estas nos abren la posibilidad de preguntarnos y reflexionar acerca del despliegue de otra gestualidad posible como directores/as.

“Decime lo que tengo que hacer”. En muchas ocasiones el asesoramiento pareciera reducirse a una tarea experta, restringida a quienes tienen un saber o experiencia específica reconocida y legitimada. Esta deja al asesorado/a en una posición pasiva, de aceptación y aplicación en tanto orden, “bajada”; que, sin mediar cuestionamiento o especificación alguna, es directamente ejecutada o automatizada. Esta suele ser planteada en un modo imperativo donde los márgenes de acción están muy delimitados tanto para el asesorado/a como para el asesor/a, casi sin posibilidades de co-construcción de la propuesta.

“Lo que propones es interesante pero no tenemos tiempo ahora”. Las dificultades organizativas suelen añadirse a las actitudinales, concibiendo así el asesoramiento como una interrupción que genera simultaneidad o discontinuidad respecto de otras tareas que parecerían tener prioridad en el marco de las rutinas de trabajo. El tiempo se presenta en estos casos como una condición de imposibilidad que limita las oportunidades de reflexión y acción y las reduce al marco de lo necesario, lo disponible y lo urgente.

“Siempre lo hicimos de esta manera, ¿por qué cambiar?”. Parecería ser usual encontrarnos también con ciertos modos de hacer y resolver institucionalmente que generan, por trayectoria o sentido de pertenencia, una zona de estancamiento cargada de seguridad y conformismo. Esta trae consigo tradiciones desajustadas a las condiciones de época, prácticas perpetuadas que han perdido su sentido y resistencias a todo intento de cambio. Se abren así cuestionamientos que propician bandos o posicionamientos institucionales tendientes a la división y el malestar. Estas prácticas sin mayores fundamentos ni argumentos pedagógicos suelen instalarse sin posibilidades de reflexión, modificaciones o cambios.

“Esto no es nuestra tarea”. Asesorar también incluye provocar lo diferente, lo inédito, lo no pensado hasta ahora, lo incierto y eso resulta muchas veces incómodo dado que es vivido como una sobrecarga. Las propuestas de encuentro y trabajo desde el asesoramiento parecerían presentarse en los márgenes de lo esperado de ciertos roles y se traduce como un pedido de un mayor esfuerzo o exigencia.

¿Qué hacer frente a todo ello? Lejos de desalentar todo encuentro e intervención o de vivenciar estos como fuentes de amenazas que posicionan a quien asesora como adversario/a o enemigo/a, consideramos la importancia de **desarticular ciertas creencias y supuestos en pos de su transformación como parte de las prácticas de gobierno, en el marco de una lectura problematizada de la realidad institucional**. Ello implica abrir *espacios de participación, implicación y deliberación* que pongan en el centro las decisiones compartidas en torno a las prácticas y no juicios valorativos respecto de los/as docentes y sus acciones dentro y fuera de las aulas. Insistimos en la relevancia del encuadre de trabajo como condición clave para sostener el asesoramiento, a sabiendas de las tensiones institucionales que pueden aparecer; encuadre que requiere de formas específicas y también cuidadosas en tanto, tal como refiere Edwards (1995), forma y contenido es contenido.

La práctica de asesoramiento, un saber tejer entre saberes

Situar el asesoramiento en el espacio demarcado por la relación entre la escuela secundaria y quienes trabajan en ella demanda construir condiciones, una dinámica de relación y principios organizadores de la acción. Ello requiere un saber que surge como construcción conjunta y actúa como analizador institucional en la búsqueda de otros modos de pensar y hacer. Teniendo en cuenta lo expuesto, *¿qué saberes en torno al asesoramiento se necesitan?, ¿por qué el aproximarse al trabajo del otro a partir de la gestualidad –a la que venimos haciendo referencia– compromete el propio saber?, ¿cómo poner a disposición esos saberes sin superponer funciones?*

Para orientar la búsqueda de posibles respuestas recuperamos las características que Beillerot (1998) propone para definir a qué llamamos saber. Nos centraremos desde esta perspectiva en comprender que *el saber es un proceso que se halla próximo al saber hacer*, es decir, que pone énfasis en las prácticas porque sólo existe realmente a través de la acción que él hace posible. Lo que importa no es su almacenamiento sino su puesta en práctica en una realidad social, cultural e institucional que

busca comprenderse y transformarse, denotando así una contigüidad entre saber, saber-hacer y poder.



Las y los invitamos a escuchar con atención la lectura por Viki Almeida del poema “Saber” de Graciela Frigerio, disponible en el siguiente enlace:



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=XnKR4kckFJw>

Esta mirada sobre el saber nos permite pensar los modos de asesorar como una práctica especializada, en situación, que implica al decir de Frigerio en su poema, “un saber tejer entre saberes”. En este sentido, **no se asesora desde el vacío, sino que esta práctica desde el gobierno resignifica aquello construido en la experiencia**, esos saberes que en tanto inscripciones han dejado huella en el propio hacer, alumbrando en cada situación otros sentidos a lo vivido, que permiten acercarse y acompañar a otras y otros.

Nos centramos a continuación en cuatro *saberes* que consideramos *valiosos, necesarios y oportunos al momento de abrir invitaciones desde el asesoramiento* que no tienen la pretensión de funcionar como prescripciones o limitarse a una mera transmisión de conocimiento, sino que se ofertan como otros gestos en el asesoramiento desde la posición institucional de directoras/es.

En primer lugar, recuperamos **un saber vinculado a la creación de ambientes de trabajo donde la dimensión espacial y temporal del asesoramiento actúan como condiciones necesarias para sostener la organización de un pensar compartido**. Este saber lejos se encuentra de tender a buscar

la estructuración y rigidización de las condiciones que posibilitan las prácticas de asesoramiento definiendo lugares y horarios específicos dentro la institución. Sabemos que esto abre una cuestión organizativa muchas veces tediosa y compleja en las escuelas secundarias si pensamos en los recursos, la infraestructura y el puzzle que implica garantizar el funcionamiento y desarrollo de las actividades. Sin embargo, ambas dimensiones enunciadas nos invitan a pensar *cuáles son las condiciones reales existentes que permiten dar apertura, armar situaciones, hacer sitio y crear presencia para que la oportunidad de reflexión e intervención sea acogida y posibilite habitar el trabajo con las intenciones que se proponen desde el asesoramiento.*

En segundo lugar, destacamos **un saber sobre los modos de relación con otras y otras**. En la clase 1 hicimos hincapié en la colaboración como clave para promover dinámicas de encuentro que hacen del asesoramiento una práctica compartida, de co-responsabilidad. Ahora bien, la profundización de este saber implica, por un lado, pensar que relacionarse da cuenta de la ejecución de una serie de actividades, de flexibilidad y de intercambio que expresa afectividad, por lo tanto, placer y sufrimiento. Poner en juego aspectos de la propia personalidad como director/a demanda *revisar la implicación* –en el sentido de un estar comprometido/a a partir de referencias, motivaciones, expectativas, participaciones, intereses– *como nudo de las relaciones y la posición institucional desde la cual se asesora*, reconociendo los retos y los riesgos que atraviesan ese saber hacer desde el gobierno escolar.



A modo de recordatorio:

A lo largo del Módulo 7:

Entendemos *el gobierno escolar como una condición de posibilidad para el trabajo de asesoramiento porque nos remite a pensar en la educación como un hecho político y reconocer que es en el ámbito de la organización escolar donde se sostienen prácticas, tramas, modos de intervención, etc.* atravesados por relaciones de poder que más allá de la neutralidad instrumental, sostienen las distintas posiciones en un interjuego de intereses, conflictos y pugnas, propias de un tipo de organización en la que confluyen sujetos con trayectorias, motivaciones y expectativas de diferente tipo. (Nicastro, 2008, pp. 6-7)

Por otro lado, el saber sobre la relación de asesoramiento requiere pensar y volver a reconocer quienes son las y los asesorados. En este sentido, la configuración de la experiencia profesional de los/as docentes en el contexto actual de las escuelas secundarias involucra *tener presente al momento de asesorar los modos de construcción de la identidad docente y los sentidos que ella adquiere en las instituciones*; teniendo en cuenta el diálogo entre saberes pedagógicos, los saberes de las disciplinas y las oportunidades para aprender que ponen a disposición de los/as adolescentes y jóvenes. Ello conlleva analizar el trabajo de las/los profesoras/es en el marco de posibilidades que las instituciones ofrece para la producción de experiencias formativas y laborales movilizantes.



Les proponemos profundizar lo compartido a partir de la lectura del artículo:

Brito, A. (2009) La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. En: *Propuesta Educativa, FLACSO (31)*, pp. 55-67. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703006.pdf>

El foco del artículo es la configuración de los modos de construcción de la identidad docente en el contexto de las escuelas secundarias. Se recuperan dos dimensiones centrales que configuran dicha experiencia profesional y, alrededor de las cuales, —se viene insistiendo— radican algunos de los puntos problemáticos del nivel: en primer lugar, la propuesta cultural y pedagógica de la escuela media y, en segundo lugar, las coordenadas del trabajo docente en el contexto social y escolar.

En tercer lugar, resaltamos en el asesoramiento **un saber vinculado a poner a disposición la propia experiencia**. Entendemos bajo este saber que tener experiencia es estar inmersos/as en sucesos y actuaciones que han dejado impronta; por lo que tenemos algo que decir, que relatar, que compartir y que preguntarnos con otros/as que llevan consigo su propio saber y aprendizaje. De acuerdo a Gadamer (1977) la experiencia contiene siempre la referencia y apertura a nuevas experiencias ya que esta no es un saber concluyente.

Bajo esta concepción en la experiencia puesta al servicio del asesoramiento se *pone en diálogo lo vivido como docentes y como directores/as, en esa doble identidad institucional, que actúa como marco de referencia intermediando entre los objetos-problema de asesoramiento y los/as docentes como asesorados/as*. Ahora bien, reconocemos posibles riesgos que asume este saber cuando la

experiencia es entendida o se reduce a un pasaje de “decime cómo”, tal como plantean Nicastro y Greco (2012), que pierde toda búsqueda situada de “los por qué y para qué” del acompañamiento desde las operaciones obligadas del asesoramiento como son explicar, comprender e interpretar. En este marco, cabe preguntarnos *¿qué experiencias docentes podemos recuperar de nuestras trayectorias en el marco del asesoramiento? y ¿qué distanciamientos de la vivencia asociada a la experiencia resultan necesarios estimular para hacer nuevas lecturas e interpretaciones junto a otros/as?*



La experiencia no se trata de una simple sumatoria de años en servicio, sino de la decantación reflexiva de las actuaciones, corrigiendo errores, actualizando formas de acción, tomando decisiones, afrontando riesgos, recuperando estrategias que han dado buenos resultados, reinterpretando el rol y el currículo, interactuando con los otros miembros de la comunidad, previendo en lo vivido la formación permanente.
(Davini, 2015, p. 157)

En cuarto y último lugar, nos focalizamos en **un saber orientado a promover la reflexión sobre las propias prácticas**. Según Imbernón, el trabajo del asesoramiento implica actuar como “(...) guía y mediador entre iguales, como amigo crítico que no prescribe soluciones generales para todos, sino que ayuda a encontrarlas dando pistas para saltar los obstáculos personales e institucionales y contribuyendo a generar un conocimiento compartido mediante la reflexión crítica” (1996, p. 93).

Lo expuesto nos lleva a destacar la importancia de un saber construir espacios de reflexión que requieren como condición ser reconocido/a, desde la posición institucional de director/a. Ser como un “otro/a autorizado/a” (Edelstein, 2011) que funciona como interlocutor/a y referente de interpelación validado. Esto demanda construir *herramientas para la reflexión que permitan, de forma situada, atenta y cuidada, devolver a los/as docentes una pregunta, un problema, una incógnita y una necesidad vinculada a su realidad con la intención de objetivar las prácticas como objeto de análisis* y no como acto evaluativo. Entre ellas se destacan la invitación a la reflexión en un proceso de ida y vuelta, no lineal, en base a:

- Los registros de observaciones de clases, previo acuerdo respecto de la observación no participante en el aula y las intenciones de esta;

- La reconstrucción a través de relatos sobre algún evento o situación ocurrida institucionalmente que resulta disruptiva o bien que presenta un interés vincular, didáctico o curricular singular;
- El trabajo sobre materiales recolectados como: planificaciones departamentales, programas de asignaturas, acuerdos intrainstitucionales, instrumentos de evaluación, registros de seguimiento de trayectorias, planillas de rendimiento académico;
- El análisis crítico de documentos curriculares y pedagógicos orientadores, vinculados a normativas nacionales o jurisdiccionales del nivel educativo;
- La lectura problematizadora de marcos teórico-conceptuales que permitan revisar en clave de actualización los enfoques de enseñanza y las concepciones de aprendizaje que sustentan las prácticas;
- El reconocimiento de buenas prácticas en el marco de las experiencias institucionales o del relato de docentes o profesionales invitados/a que reconstruyan estas en otros contextos institucionales habilitando así la posibilidad de trabajar con otros/as, en red;
- Los encuentros que permiten recuperar aportes estudiantiles para mirar las prácticas de enseñanza.



Rebeca Anijovich (2009) profundiza en el concepto de **“práctica reflexiva”** a través de un recorrido por varios autores que profundizan en la necesidad de generar en los/as docentes la *capacidad sistemática de reflexionar sobre su propia práctica motorizada por la vida cotidiana institucional*.



Acercamos la exposición de la autora a través del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc>

Volver disponibles las prácticas de enseñanza desde el asesoramiento

La noción de práctica que hemos revisado a lo largo de clase nos permite acercarnos a analizar la función social, humana y política que tiene aquello que hacemos en las escuelas a cotidiano. En este sentido, las prácticas nos convocan a pensar en contextos reales y en la capacidad de intervención institucional ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y que requieren una constante toma de decisiones. Entender así el asesoramiento como un “*disponer*” implica, al decir de Jullien (2013), abrir oportunidades a lo que está por venir. Entonces, *¿por qué resulta tan complejo pensar e intervenir sobre las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria? ¿qué pasa cuando la piedra a mitad de camino la encontramos en el trabajo codo a codo con los/as docentes frente a la imposibilidad de poder enseñar de otro modo?*

Nobile (2011) plantea que la enseñanza en la escuela secundaria está atravesada por una tensión entre los aprendizajes y la contención. Lejos de configurar una dicotomía, esta tensión, si bien

conmueve a los/as docentes y los límites de lo reconocido como esperado en el marco de su trabajo, provoca la necesidad de **otorgar centralidad a lo pedagógico y lo didáctico instalando así en el terreno del asesoramiento la urgencia por preguntarnos juntos/as la posibilidad de decidir qué, para qué y cómo enseñar** de modo tal que los/as adolescentes y jóvenes puedan permanecer en las escuelas.



Los/as invitamos a leer un relato que forma parte del libro de Teresa Punta (2016) *Señales de vida. Una bitácora de escuela* (Selección de fragmentos. pp. 73-75)

Efectos de la anti-repitencia

Hace mucho que nosotros ya decidimos que los chicos no repiten el año sea cual sea el resultado de esta etapa, porque pensamos la escolaridad como un tránsito continuo. El tránsito continuo es como una especie de hebra central en el entramado que imaginamos para la escuela, porque creemos que de él podemos desprender una cantidad de temas sobre los que nos detenemos a pensar frecuentemente volviendo a mirar, volviendo a imaginar un ahora para ese niño-adolescente-joven. Nunca puede ser “se va”, nunca puede ser “está suspendido”, nunca puede ser “no es para esta escuela”. No nos gusta hablar de “promoción automática”, porque creemos que nada tiene de automático este modo de pensarnos con los chicos.

Así, los chicos pasan cinco por la escuela secundaria y tratamos de que sean lo más significativos posibles. Pero son cinco. Punto, es su tránsito. Tránsito continuo para nosotros habla de vaivén, de oleaje continuo y de movimiento. No es “avance continuo”, es “tránsito continuo”. ¿Es que acaso hay algo en el mundo que sea de “avance continuo”? ¿Por qué debería serlo la escuela? ¿Es que los vaivenes no son vitales? Retroceder para volver a mirar desde una perspectiva en la que quizás en su momento no nos detuvimos lo suficiente, ¿acaso eso está mal? ¿Está mal?

Sin embargo, y más allá de que la decisión final para nosotros ya está tomada, igual nos parece que es bueno imaginarnos un modo de refuerzo para aquellos que tienen algunas “dificultades académicas”. A eso se le suma el hecho de que coman, con lo cual, en algunos, desaparece la lentitud. Los chicos son unos hasta que comen y otros después. A veces, parece que el guardapolvo es la piel cuando uno los abraza, porque

están tan flaquitos que uno les toca los huesos a través de la tela.

La escuela fue otra cosa sin la posibilidad del fracaso. De ese fracaso que sólo alcanza a los chicos y que proponía un modo de pensarnos como escuela que no sentíamos que nos alcanzara. Si estamos en la escuela, si los chicos y nosotros estamos en la escuela todos los días, si tenemos ganas de encontrarnos, si ponemos lo mejor de nosotros y confiamos en que eso que los chicos ofrecen es lo mejor de ellos, entonces, creo, no hay cómo fracasar. Venir a encontrarnos y estar mil horas en la escuela haciendo cosas de todo tipo no es hacer cualquier cosa, porque somos escuela y porque somos docentes, porque tenemos un modo de pensar el encuentro con los chicos que tiene que ver con el aprender y el enseñar, no es cualquier cosa, es cualquier cosa en tanto escuela.

(...) ¿Por qué no pensar la escuela así?, nos decía/nos decíamos entonces. Que los chicos transiten la escuela en cinco años, que la escuela ofrezca su mejor apuesta. Confiar en que lo que los chicos ponen en juego, es lo mejor de ellos en cada instante. ¿Y si la escuela pudiera ajustar los modos de proponerse a los chicos para poner a su alcance los “saberes académicos”? ¿Y si no esperara indefectiblemente que al finalizar el ciclo los chicos hayan logrado determinados saberes?

Todos estamos cansados y quizás es verdad que es mucho más trabajo. Pero hay una discusión instalada en donde antes había una certeza. El que no sabía la tabla del siete y los ríos de Asia, repetía, y ahora... lo estamos pensando.

Tal como nos muestra el relato, los cambios en las prácticas no son automáticos, pero generan movilizaciones, interpelan lo no cuestionado y adquieren fuerza institucional cuando hacemos disponible el pensar sobre nuestro hacer y las posibilidades de afectar, en términos formativos y subjetivos, a otras/os a pesar de la rigidez, la estabilidad y lo limitante de las formas de lo escolar que siguen operando en la escuela secundaria. En este sentido, el texto de Punta nos acerca asuntos del orden del reconocimiento en la relación y las implicancias de cada uno/a que se juegan en el “*Venir a encontrarnos y estar mil horas en la escuela haciendo cosas de todo tipo no es hacer cualquier cosa, porque somos escuela y porque somos docentes*”, que nos permiten visibilizar esas singularidades que la tarea realizada ofrece. Sin dudas, decir que la escuela ofrece su mejor apuesta es también sostener como directores/as el acompañamiento a los/as docentes a fin de propiciar miradas

alojadoras con altas expectativas que reconocen confianza en “*que lo que los chicos ponen en juego, es lo mejor de ellos/as en cada instante*”.

En este marco, asesorar con la intención de revisar la enseñanza presupone instalar un pensamiento colectivo, en términos institucionales, desde otra mirada que demanda investigar los procesos más significativos de la vida en el aula. Esto implica impulsar el análisis de las propuestas pedagógicas que interpelan el oficio docente, según Alliaud y Vesub (2015), a partir de algunos ejes de problematización como:

- El contenido a enseñar y los saberes disciplinares;
- Los jóvenes como aprendices, sus características referidas al desarrollo psicológico, cultural, social, etc.;
- El currículum y los propósitos educativos, fines y valores educativos;
- El conocimiento didáctico para enseñar y evaluar a los/as estudiantes;
- Las estrategias para educar en la diversidad;
- El conocimiento de los contextos en que se desenvuelven las prácticas educativas;
- El aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Siguiendo la perspectiva artesanal de oficio que venimos sosteniendo en las clases, Alliaud (2021) nos propone *acompañar el diseño, ensayo y experimentación de nuevas y diversas formas de enseñar en situación que justamente a través de una gestualidad basada en la colaboración y la diversificación de acciones situadas tendientes al mejoramiento de las trayectorias escolares*. Esto demanda una escucha compartida y una interpretación sensible de aquello que los/as estudiantes vienen desafiando, interpelando y cuestionando sobre nuestras maneras de educar, de transmitir y de enseñar/les para volver a reconocernos poniendo el oficio a distancia y convirtiéndolo en objeto de atención y cuidado. Tomando los aportes de la autora, **ayudar a enseñar hoy desde los gestos que hacen del trabajo del asesoramiento una práctica de gobierno requiere el ofrecimiento de variadas oportunidades** a los/as docentes para:

- crear y recrear en situación formas de transmisión que no paralicen su accionar a pesar del desconcierto y la incertidumbre;

- producir saberes que rompan la lógica de la prescripción y predicción formando y transformando sus experiencias como enseñantes;
- conjugar prácticas de reconocimiento y respeto en el marco de clases y de una escuela justa;
- fortalecerse en el trabajo colaborativo, en complicidad con otros/as docentes, abiertos al saber.

Lo expuesto hasta aquí nos permite resignificar lo presentado a lo largo de estas dos clases del módulo reconociendo que el asesoramiento resulta una práctica compleja y multidimensional que, en el marco del trabajo del director/a, posibilita avanzar en la construcción de alternativas para posicionarnos en las escuelas secundarias de modo tal de poder y saber enseñar en ellas haciendo que los problemas se conviertan en desafíos pedagógicos compartidos.

Actividad

Foro obligatorio: Saberes ignorados (no-sabidos) en el asesoramiento



Para profundizar y reflexionar juntos/as

Les proponemos encontrarnos nuevamente en un foro para conversar y reflexionar en torno a lo compartido en la clase resignificando lo abordado en este módulo.

Para ello, de forma individual, los/as invitamos a:

1. Volver a ver y escuchar el recitado del poema “Saber” de Graciela Frigerio: [abrir video](#)
2. Comentar qué *saberes ignorados, no-sabidos*, con relación al asesoramiento a los/as docentes y sus prácticas de enseñanza en la escuela secundaria se volvieron disponibles a partir de la clase para pensar tu trabajo como director/a.

Se solicita utilizar las lecturas obligatorias de la clase para apoyar la reflexión individual.



Extensión: 400 palabras

Modalidad: individual

Período de realización: 15 días

Material de lectura

Alliaud, A. y Antelo, A. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En: *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), pp. 1-10. [Disponible aquí](#).

Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Docencia y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. En: *Docente y conocimiento*, 15(26), pp. 8–12. [Disponible aquí](#).

Bibliografía de referencia

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), pp. 111-130.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En: Beillerot, J.; Planchar-Laville, C. y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós educador.

Dejours, C. (1990). *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En: E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 145-172.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Imbernón, F. (1996). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos? En: *Conceptos de Educación*, 2 (23).

Jullien, F. (2013). Disponibilidad. En: *Cinco Conceptos Propuestos al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Cuenco del Plata.

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. En: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (1). 1-10.

Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Nobile, M. (2011). Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización, *Tesis presentada en la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural* (IDAES – UNSAM).

Punta, T. (2016). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Créditos

Autoras: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Cómo citar este texto:

Bardelli, N. y Mora, M. (2022). Clase 2: Saberes que hay que saber para asesorar a las y los docentes: acerca de cómo volver disponibles las prácticas en la escuela secundaria. Módulo 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Secundario. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)