

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas

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



Índice

Clase 1: Acerca de lo sustantivo del trabajo de asesoramiento entre colegas: la gestión de la colaboración.....	5
Clase 2: Asesorar y acompañar la construcción de integraciones curriculares: una forma posible de organización de los contenidos	16

Módulo 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Superior

Autores: Amalia Güell y Vannina Trentin

Presentación del módulo

En el Módulo 6 pusieron en juego categorías teórico referenciales y marcos metodológicos que fueron recorriendo durante el desarrollo de los diferentes módulos de la actualización, con el propósito de problematizar sus prácticas de gestión y gobierno de las instituciones en el rol de directoras/es. A través de un dispositivo de análisis de esas prácticas y de modo situado, comenzaron a revisar sus intervenciones en relación con el asesoramiento entre pares, el trabajo docente y las propuestas pedagógicas; el acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes y la definición, revisión y evaluación permanente de las condiciones institucionales.

En este Módulo 7 y con la intención de acompañar la problematización y el análisis de sus prácticas de intervención, nos referiremos a dos rasgos, mencionados en el Módulo 5 y vinculados con la producción de construcciones didácticas complejas, que son fundamentales si queremos embarcarnos en un proyecto de formación inclusivo acorde a las necesidades del oficio docente en la contemporaneidad:

- a) La construcción de un profesionalismo colectivo y colaborativo de los formadores por sobre una tradición que piensa al docente de modo individual.
- b) La necesidad de desarrollar abordajes curriculares complejos e integrados que favorezcan la comprensión de los problemas de la práctica de la enseñanza como objetos multidisciplinares en sucesivos niveles de complejidad.

Nos proponemos hacer foco en el asesoramiento como práctica de intervención situada y transversal y como trabajo con otras y otros que requiere, esencialmente, pensar y producir de modo colaborativo y colegiado la construcción de propuestas pedagógicas de formación contextualizadas e integradas desde el marco curricular.

En las dos clases de este Módulo trazaremos un recorrido en el que abordaremos esencialmente el asesoramiento desde la dimensión didáctica. Entendemos que la dimensión didáctica está imbricada

con otras dimensiones como la ideológica, filosófica y política; la institucional; la subjetiva e intersubjetiva; y que su consideración permite desarrollar principios que orientan a los equipos directivos del nivel para llevar adelante el acompañamiento a los docentes para la construcción de experiencias relevantes de formación, basadas en la elaboración colectiva de propuestas y proyectos situados.

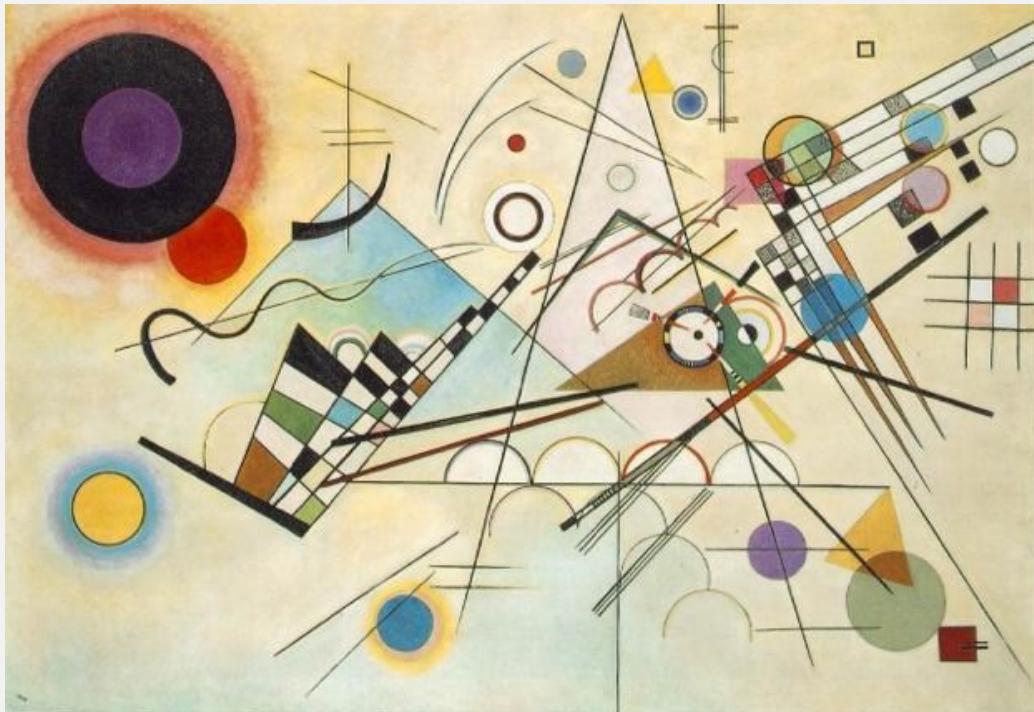
Para ello, presentaremos en la Clase 1 un conjunto de desafíos que interpelan las formas de componer un asesoramiento desde los equipos de gestión que acompañe y promueva la colaboración entre los y las docentes. En la Clase 2, trabajaremos con algunas claves que permitan a los equipos directivos tomar decisiones que favorezcan la construcción de propuestas curriculares integradas que den cuenta de la complejidad del mundo actual y que reconozcan e incluyan lo situado.

En cuanto a los objetivos, se espera que las y los cursantes, a partir del trabajo con este Módulo logren:

- Definir un marco teórico que reconozca el trabajo de asesoramiento como una práctica situada, institucional y política.
- Analizar y reflexionar sobre las cuestiones sustantivas del trabajo de asesoramiento entre pares directivos y los y las docentes.
- Ampliar los marcos teórico metodológicos que les permitan profundizar el análisis de las prácticas de asesoramiento e intervención.

Clase 1: Acerca de lo sustantivo del trabajo de asesoramiento entre colegas: la gestión de la colaboración

1. Composición colaborativa y colectiva



[“Composición VIII”](#) Vasily Kandinsky. Óleo. (1923)

Enlace: <https://youtu.be/aWjRIBF91Mk>

Comenzamos el recorrido de esta clase con otra imagen inspiradora. En esta oportunidad, seleccionamos una obra de arte abstracto (la obra se encuentra expuesta en el [Museo de Guggenheim](#) en Nueva York, Estados Unidos). creada por Vasily Kandinsky (1866-1944). El artista nos presenta un conjunto de líneas, formas, colores. Dispuestos en el espacio, creando una composición que invita a descubrir múltiples significados, intenciones, lecturas y sentidos. Las diversas formas geométricas que parecen suspendidas en el aire, en movimiento y articuladas entre sí, conformando paisajes y formas, conocidos o inventados a partir de la participación e interpretación de los espectadores. Kandinsky combina arte, ciencia, música, diseño: características que devienen de su pertenencia y participación en el Movimiento de Bauhaus (1919-1933), escuela de arquitectura,

diseño, artesanía y arte fundada por Walter Gropius en Weimar (Alemania). Este movimiento deja como mensaje que hay momentos en los que la confluencia de ideas, personas y fuerzas culturales y tecnológicas puede transformar el mundo. Es lo que intentó Kandinsky en sus composiciones (Bauhaus: el origen del término procede de las palabras alemanas *Bau* (construcción) y *Haus* (casa)).

¿Cómo “componer” un estilo de gestión en las instituciones de Nivel Superior que reúna y articule perspectivas disciplinares y personales diversas, en el marco de un profesionalismo colaborativo para la formación docente en la contemporaneidad y hacia el futuro?

Kandinsky y la Bauhaus nos abren la puerta y nos invitan a crear, a componer, a construir las confluencias que hagan falta para gestionar y hacer posibles el fortalecimiento y las transformaciones necesarias en la formación docente en la contemporaneidad y a futuro.

2. Hacia un profesionalismo colectivo y colaborativo

Sabemos que los equipos directivos de las instituciones de formación gestionan dentro “escenarios de posibilidad”, transforman lo dado en “nuevos posibles”. Como se viene planteando en esta actualización desde el Módulo 1 y en las discusiones sostenidas en los espacios de intercambio, la gestión y gobierno de las instituciones se focaliza en la definición y la construcción de condiciones para que las cosas sucedan. Esto nos dirige hacia una dimensión central en la que los equipos directivos intervienen para construir esas condiciones, coordinando equipos de trabajo colaborativo, liderando y acompañando el proceso de desarrollo curricular de la institución, entre otras acciones: se trata de la dimensión pedagógico didáctica.

El rol de los equipos directivos parece decisivo a hora de conservar lo bueno y promover lo mejor acompañando y liderando hacia la construcción de un profesionalismo colaborativo en sus equipos docentes. Para dar sustento al profesionalismo interactivo y promoverlo, Fullan y Hargreaves (2006) presentaban algunos lineamientos para considerar los modos de intervención de los directivos en la organización institucional. En el marco de lo que venimos proponiendo nos parece relevante destacar uno de estos lineamientos, el de “promover la colaboración”. Esto se trata de construir una visión que incluya las voces de todos y todas; que habilite y se comprometa con el propio aprendizaje y el de los otros participantes; que favorezca y sistematice la reflexión profunda; que asuma la provisionalidad del hacer y esté abierta al cambio; que se integre al conjunto de los trabajos en

equipo. En suma, la responsabilidad por la construcción y el desarrollo de esta visión es colectiva, no individual. El trabajo en equipo es lo que nos llevará a crear juntos esta visión. Recordemos las características propias del Nivel Superior en el que la cultura de lo colectivo, de lo colaborativo entre docentes no es lo habitual ya que provienen de una formación profesional entendida, en muchos casos, como una carrera liberal, independiente, individual. Es evidente que esto tiene un impacto en cómo pensamos y desarrollamos la enseñanza en las instituciones de formación docente; por ello, la conformación de equipos de trabajo colaborativo representa un desafío para las directoras y directores del nivel. Un desafío que vale la pena asumir.

Ahora bien, la colaboración supone una apuesta por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre las instituciones y la comunidad, la organización educativa en su conjunto, las prácticas curriculares de enseñanza y aprendizaje y las relaciones institucionales. La colaboración no puede enseñarse de manera teórica; es necesario vivenciarla en todos los aspectos de la vida institucional. Por ello, es trascendente que esta se evidencie y se experimente en el escenario institucional, que sea liderada por los directores y directoras y con la participación comprometida de los equipos docentes.

Hargreaves y O'Connor (2020) profundizan la idea de colaboración profesional en referencia a cómo las personas colaboran dentro de una determinada profesión. Asumen que esta colaboración puede ser sólida o frágil, eficaz o ineficaz, ejercerse de un modo o de otro. Por ello definen al profesionalismo colaborativo como una forma más profunda y rigurosa de colaboración profesional; una forma que crea una práctica profesional conjunta más fuerte y mejor.



En palabras de los autores

Hargreaves, A.* y O'Connor, M.** (2020) *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid, España, Ediciones Morata S.L. (pp.4-5).

“El aspecto colaborativo del profesionalismo tiene más que ver con cómo los miembros de una misma profesión o de un mismo trabajo, juntos, en vez de solo hablar, comparten y reflexionan todos a la vez. Si elaboramos una pequeña definición, podemos decir que:

El profesionalismo colaborativo consiste en cómo los profesores y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes,

con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito. Su organización se basa en las pruebas que arroja la realidad, no en los datos, y se apoya en una planificación rigurosa, un diálogo profundo y en ocasiones exigente, en una retroalimentación cándida al tiempo que constructiva, y en una investigación colaborativa continua”.

* Andy Hargreaves es Profesor de investigación en la Lynch School of Education en Boston College. Es presidente del Congreso Internacional de Eficacia y Mejora Escolar, editor jefe fundador de la Revista de Capital y Comunidad Profesional, y asesor en educación en los gobiernos de Canadá y Escocia.

** Michel T. O’Connor es Director del programa Providence Alliance for Catholic Teachers en Providence College en Providence, Rhode Island, EE. UU

Lo que proponemos es asumir institucionalmente una cultura más colaborativa, vinculada con aquellos rasgos de trabajo donde los equipos directivos y los y las profesores comparten las decisiones y trabajan en equipo. Cuando conversan sobre cualquier aspecto de su tarea, comparten recursos y materiales, criterios de planificación, soluciones frente a problemas comunes, crean recursos de tiempo y espacio, generan espacios de reflexión conjunta, etc. Estas modalidades producen ambientes de aprendizaje enriquecido, en los cuales se instala la idea de que aprender es una tarea que no culmina nunca y un compromiso genuino con la profesión y su perfeccionamiento; pueden aparecer vínculos de mayor confianza en sí mismos y en los otros, el apoyo mutuo, la apertura de sus miembros, el apoyo a sus tareas y primordialmente compartir objetivos y metas más estrechamente.

Entendemos que la construcción de equipos que respondan a las características del profesionalismo colaborativo es un desafío que redunda en beneficios para las instituciones y los sujetos que “están siendo” (Freire, 2008) en estas y que impacta sobre lo que mayoritariamente trabajamos: currículo, pedagogía, evaluación, la institución en su conjunto y su organización y en la relación de esta con instituciones asociadas y con toda la comunidad.

Para Hargreaves y O’Connor (2020) el diálogo en el profesionalismo colaborativo es más que hablar, socializar, compartir ideas, historias y problemas. Va más allá de esto y dicen: “Hablar es también el trabajo. Se pueden tener conversaciones difíciles y se instigan activamente donde están justificadas. La retroalimentación es sincera. La discusión desarrolla la reciprocidad del diálogo genuino, de las valiosas diferencias de opinión sobre las ideas, el mérito de diferentes materiales curriculares o el

significado del comportamiento desafiante de un estudiante. Este diálogo no es una pelea en una discusión sin restricciones.” Así caracterizan los autores, el *diálogo mutuo*, uno de los diez principios del profesionalismo colaborativo (sobre este punto les recomendamos la lectura del material incluido en el apartado Bibliografía del cursante). Creemos que generar dispositivos en los que se pueda ofrecer retroalimentación es posible en este nivel. Por ejemplo, a partir de la planificación conjunta de una clase y la invitación a una clase abierta a otros y otras docentes que oficen como observadores y registren lo que sucede allí para luego intercambiar impresiones, proponer cambios y mejoras; filmar una clase y compartir el visionado en un encuentro por campos para valorar lo acontecido y generar mejoras a la propuesta de enseñanza desarrollada; delegar la enseñanza de algún tema/problema específico a otro compañero del campo, asignatura, taller, seminario para reflexionar sobre la propia práctica a través de la observación de la otro/a docente. Seguramente pueden crear otras formas posibles de retroalimentación según las características propias de sus instituciones y equipos docentes. Evidentemente, será necesario construir vínculos de confianza entre los y las participantes, “se trata de sentirse en confianza con y en” (Cornu, 1999).

Nos interesa sumar a lo que venimos presentando otro concepto, el de “inteligencia colectiva”, desarrollado por Pierre Lévy (2004). En los procesos de construcción y producción colaborativa se pone a disposición de todos la inteligencia colectiva. Es decir, aquella que poseemos, como bien común co-construido, todos los que participamos con otros y otras en diferentes instancias y a lo largo de nuestras vidas. Esta inteligencia colectiva nos permite compartir, reconocer, rememorar lo elaborado, lo vivido en conjunto; en este caso, la vida, la historia y los procesos institucionales. Nos permite recuperar la información acumulada y reconstruirla para generar nueva información. Por ello la importancia de la sistematización y la documentación de las experiencias formativas vividas en las instituciones, protagonizadas por los sujetos que las conforman.

Este concepto que acabamos de presentar se enlaza con otro de los principios del profesionalismo colaborativo que proponen Hargreaves y O’Connor (2020) que es el del *trabajo conjunto*. El cual implica colegialidad que “favorece el examen reflexivo y explícito de las prácticas y sus consecuencias”. Implica acciones y productos y a menudo se ve facilitado por estructuras, herramientas, protocolos, dispositivos creados y desarrollados en las instituciones. Se relaciona con pensar con otros, dialogar para examinar y mejorar aspectos de la práctica profesional, trabajar en red, habitar el mundo real y el virtual como uno solo. El trabajo conjunto se produce en espacios

virtuales y físicos; es decir, en los “lugares” que habitamos, en los que suceden nuestras prácticas y los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Para constituir institucionalmente el trabajo conjunto es fundamental aceptar que la realidad se desarrolla al mismo tiempo en dos mundos: uno físico y otro virtual, creando una “doble fuerza motriz” productiva. El filósofo y novelista italiano, Alessandro Baricco (2019) lo describe en su libro *The game*, del siguiente modo: “Su hábitat (el del hombre/mujer actual) es un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad” (p.92).

Es allí, en ese mundo de *doble comando*, donde la inteligencia colectiva de la que nos habla Lévy se carga de sentido y reconocimiento, donde la cognición humana y las habilidades del pensamiento se ven ampliadas. Sabemos que la inteligencia siempre fue colectiva pero que se ve amplificada por el advenimiento insoslayable de la virtualidad. Entonces ¿cómo puede potenciar esto el trabajo conjunto al interior de las instituciones de formación?, ¿cómo podemos aprovechar desde el rol de conducción de las instituciones formadoras esta oportunidad para “inventar” puntos de encuentro, de discusión, de reflexión y redes de trabajo colaborativo?

Evidentemente, es posible abrir puertas para trabajar juntos, para construir una memoria institucional común en relación con: experiencias desarrolladas a través de propuestas de enseñanza llevadas a cabo en diversos formatos; dispositivos de acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes evaluados colegiadamente para re-configurarlos y mejorarlos, si fuera necesario; ensayos de integraciones curriculares realizadas al interior de los campos de la formación general, específica o de las prácticas profesionales; invenciones que reviertan los obstáculos que nos presentan las variables siempre en tensión y restricción de tiempo y espacio, de formas de contratación de los y las docentes; retroalimentaciones de las instituciones asociadas respecto a la actuación profesional de los practicantes o residentes; relevamiento de los intereses, preocupaciones, dificultades en la propia voz de los estudiantes noveles, avanzados y graduados.

Asimismo, esta construcción podría ser beneficiosa para superar un problema tantas veces expuesto por los equipos directivos de las instituciones formadoras respecto del cambio e ingreso permanente de nuevos docentes y el impacto negativo que esto provoca sobre los procesos de trabajo colaborativo vinculados con acuerdos, decisiones, perspectivas, adoptados en conjunto y

desconocidos o lejanos para quienes se suman a las instituciones y particularmente a los equipos de trabajo.



En palabras del autor

Actualmente, Pierre Lévy es profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad de Ottawa. De 1993 a 1998 fue profesor en el Departamento de Hipermedia de la Universidad de París VIII. Los intereses del profesor Lévy están situados alrededor del concepto de inteligencia colectiva y en el concepto de sociedades basadas en el conocimiento.

Para presentar estos temas, Lévy compartió unas jornadas con IBERTIC auspiciadas por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la Unipe (Universidad Pedagógica Nacional) y la Asociación Civil “Las Otras Voces”. En ese marco, la periodista especializada en temas de comunicación digital y derechos ciudadanos, Silvia Bacher dialogó con el Prof. Lévy.

Entrevista a Pierre Lévy: “Veinte años de inteligencia colectiva”.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=zt-qIA36LzQ>



Pierre Lévy (Túnez, 1956) es un escritor, filósofo y profesor tunecino investigador en ciencias de la comunicación francesa. Es Magíster en Historia de la Ciencia bajo la dirección de Michel Serres, en la Universidad La Sorbonne (1980). También es doctor en Sociología, recibido en la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (EHESS), fue dirigido por Cornelius Castoriadis. En 1991, investigó sobre Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Stendhal en Grenoble. Su trabajo se enfoca en el campo de la ética aplicada a las tecnologías de la información. Se forma dentro de la filosofía francesa contemporánea y su pensamiento se sitúa en la continuidad de la filosofía del proceso como las de Michel Serres, Gilles Deleuze y Martin Heidegger. Pierre Lévy es también un lector de filósofos medievales, especialmente aristotélicos judíos y musulmanes, como Al-Farabi, Avicenne, Maimónides y Averroes. Toma de estos los términos *virtualitas* (virtualidad/poder) y *el intelecto agente*, para definir inteligencia colectiva moderna expresada a través de redes digitales.

2.1. A modo de cierre provvisorio

Creemos que el desarrollo en nuestras instituciones de un profesionalismo colaborativo a través de procesos tales como la construcción del trabajo conjunto, el establecimiento del diálogo mutuo y el reconocimiento de la inteligencia colectiva pueden resultar potenciadores y transformadores de la formación y la base necesaria para la elaboración de una propuesta curricular integrada.

Nos parece oportuno y como invitación a reflexionar recuperar un fragmento de los que nos propone Dubet (2006) en su obra *El declive de la institución*.



En palabras del autor

Para hacer música en conjunto sin dejar de ser uno mismo hace falta, pues, volverse hacia otras formas musicales, a medio camino entre el orden sinfónico y la realización personal del virtuoso. Esa forma musical existe: es la propia de la música de cámara, que –del trío al quinteto– concreta el milagro consistente en dar a cada cual su plena expresividad construyendo un orden colectivo. En un cuarteto de Haydn o de Bartók, al igual que en un trío de Schubert, oigo plenamente a cada músico como solista; y el orden musical parece menos provenir “de lo alto” y de una voluntad del autor o del director

que de la multitud de diálogos entrelazados por individuos singulares, donde cada uno existe siempre y cuando renuncie a ser el centro del relato, el héroe de la historia. Por gracia de las pequeñas formaciones de jazz, la improvisación de cada músico produce este resultado paradójico: la personalidad singular de cada artista teje un mundo musical homogéneo, un estilo, una conversación identificable entre todas las demás.

Precisamente producir las escalas puede reducirse la contradicción entre individualismo y holismo, entre el individualismo y el programa institucional. Ya no es cuestión de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado (*relié*) al gran todo, a órdenes heroicos en los que la libertad de unos se paga con la sumisión de la gran mayoría, sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados. En ese nivel intermedio deben reconstruirse las instituciones, cuando ya no pueden ser grandes orquestas, pues ya ningún dios escribe la partitura, ningún director es su intérprete.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución* (pp. 452-453).

A partir de la lectura de este fragmento de Dubet, nos preguntamos: ¿Es posible producir lo colectivo como fortaleza de lo institucional? ¿Qué rol le cabe a cada quién? ¿Qué acuerdos será necesario construir para que todo “suene” armónicamente? ¿Cómo y qué podemos aportar cada uno/a desde nuestros saberes expertos? ¿Qué modos de funcionamiento institucional producimos para “religarnos” en un nosotros? No hay un solo intérprete en esta propuesta de gestión y gobierno que alienta el trabajo colaborativo y colectivo.

Iniciamos la clase con una metáfora que invitaba a recrear una obra de Kandinsky, a reconstruirla a través de la música, la imagen y el movimiento. La puerta de la casa está abierta, entremos, convoquemos a todos y a todas para crear y recrear nuevas melodías en colaboración y colectivamente.

Actividad optativa

Foro de la Clase 1: La gestión de la colaboración.



Para reflexionar, discutir y compartir en el foro de la Clase:

Posicionado/a en su rol en el marco de la institución donde se desempeña:

- Identifique posibilidades y obstáculos para la construcción y organización de equipos de trabajo colaborativo.
- Evoque y comparta alguna experiencia institucional que reconozca como potenciadora del profesionalismo colaborativo.
- ¿Qué dispositivos podrían crearse o mejorarse para favorecer la construcción de un profesionalismo colaborativo y el aprovechamiento de la inteligencia colectiva?

Material de lectura obligatoria

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). Diez principios del Profesionalismo Colaborativo Cap. 8 en *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Ediciones Morata. Adaptación del original disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1FpVNeu8isoi0IluwEdFE0lxkMp2pr-K/view?usp=sharing>

Bibliografía de referencia

Baricco, A. (2019). *The game*. Barcelona: Anagrama.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (compiladoras). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Victoria Abregú “Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda”. OEI, Buenos Aires. [Disponible aquí](#)

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Gedisa: Barcelona.

Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Ediciones Morata.

Lévy, P (2004) *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio*. Washington DC. La versión original de este documento fue publicado en francés bajo el título: *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Editeur: La Découverte (Essais), ISBN: 2707126934.

[Disponible aquí](#)

Créditos

Autores: Amalia Güell y Vannina Trentin

Cómo citar este texto:

Güell, A. y Trentin, V. (2022). Clase 1: Acerca de lo sustantivo del trabajo de asesoramiento entre colegas: la gestión de la colaboración. Espacio Curricular 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Superior. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



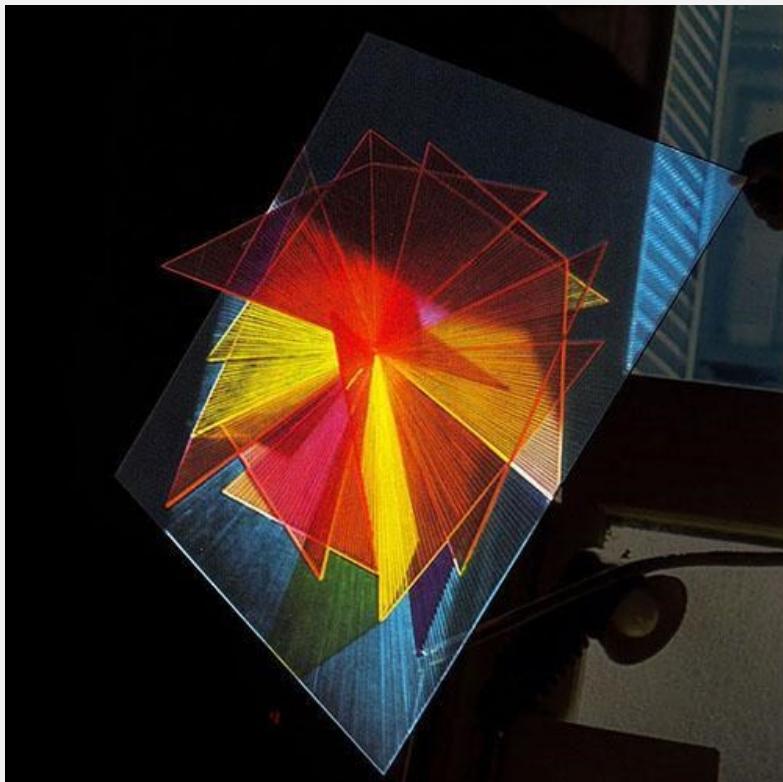
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Superior

Clase 2: Asesorar y acompañar la construcción de integraciones curriculares: una forma posible de organización de los contenidos

Autoras: Amalia Güell - Vannina Trentin

1. Inspiraciones generativas



Los girasoles de Van Gogh (1967) [Miguel Ángel Vidal](#) (acrílico)

Fuente de la imagen: <http://www.miguelangelvidal.com.ar/home.html>

La imagen que nos acompaña en esta clase es una re-creación de una obra clásica y se llama “Los girasoles de Van Gogh” (1967). Su creador es un artista plástico argentino, Miguel Ángel Vidal (1928-2009), cofundador del movimiento de arte generativo. Se trata de un camino de exploración en el

cual el artista crea un mecanismo basado en modelos, algoritmos, o mapeos de datos entre otros, para luego y de manera “autónoma”, trabajar en la construcción de un sistema capaz de generar acontecimientos imprevisibles, pero con un carácter común reconocible. El uso de la palabra “generativo” es el punto más interesante de debate en el desarrollo de este tipo de arte ya que nos posiciona frente a una pregunta aún sin respuesta ¿quién es el creador de la obra?

Por otra parte, este tipo de obras, al igual que en el arte geométrico o el arte fractal, se construyen a partir de la repetición de un patrón (de algo conocido) que, cuando entra en el flujo creativo, se renueva y produce imágenes siempre nuevas donde cada parte tiene una absoluta relación con el todo. Es un arte infinito, se crea y recrea a sí mismo en un circuito interactivo que es el mismo y es nuevo a la vez.

Queda clara nuestra intención didáctica. Nos proponemos recuperar en esta clase todo aquello que ya conocemos, para integrarlo en una nueva vuelta de espiral que nos permita superar el nivel de lo obvio y nos habilite a crear, a inventar, lo que aún no ha sido pensado. Partiremos de ideas que forman parte del campo pedagógico y del saber didáctico desde hace varias décadas, pero intentaremos conectarlas creando nuevos sentidos y horizontes.

Como punto de partida nos preguntamos: **¿Cómo asesorar a los equipos docentes desde el rol directivo en el Nivel Superior para construir, a partir de esta capacidad generativa, integraciones curriculares que configuren propuestas pedagógicas situadas, potentes, genuinas y colaborativas para la formación inicial de los y las estudiantes, propuestas que se constituyan en experiencias relevantes?**

2. Integraciones curriculares: un desafío ineludible

Cuando comenzamos a pensar la posibilidad de construir integraciones curriculares nos formulamos una serie de preguntas. Estas pueden ser útiles para abordar temas y problemas que se nos presentan ante esta particular manera de organizar conocimientos y saberes a enseñar. Asimismo, estos interrogantes pueden ser la llave para pensar desde el rol directivo espacios, tiempos y dispositivos que posibiliten el trabajo colaborativo (presentado en la Clase 1 de este mismo Módulo 7) entre los y las docentes, coordinadores, asesores, tutores y los y las estudiantes en las instituciones de formación docente.



Nos preguntamos...

¿Qué invitaciones hace la idea de integrar conocimientos y saberes a la labor directiva? ¿Por qué es un desafío? ¿Para qué integrar? ¿Cuál es el rol de los y las directores y directoras en la construcción de integraciones curriculares (IC)? ¿Cuáles pueden ser los puntos de partida? ¿Qué procesos y operaciones favorecen la IC?

Ensayemos probables respuestas a estas preguntas desde el ejercicio del rol directivo en el Nivel Superior. Por ejemplo: suscitar invitaciones para crear espacios de encuentro y discusión que promuevan la colaboración entre los y las docentes de los distintos campos; fomentar revisiones de las propuestas de cátedra en la búsqueda, al interior de los campos e inter campos, de conexiones, vacancias y/o superposiciones teórico prácticas; identificar problemáticas que requieran el abordaje desde diferentes perspectivas disciplinares para generar rupturas y quiebres en la fragmentación del conocimiento; proponer acciones colectivas para abordar los procesos de interpretación curricular, la elaboración de programas, el desarrollo de materiales, la creación de propuestas.

Estas respuestas ensayadas podrían convertirse en líneas de acción que, paso a paso, conduzcan hacia el logro de procesos de integración curricular en las instituciones formadoras. Volvemos a insistir en que no son procesos solitarios ni individuales sino, muy por el contrario, colaborativos y colectivos; tampoco son procesos espontáneos, ni veloces: requieren sistematicidad, ensayo y error, evaluación constante.

2.1 Primeros pasos

Para comenzar a transitar la integración curricular nos parece oportuno traer la voz de Gloria Edelstein incluyendo el siguiente fragmento:



Nuevamente un giro importante en nuestras prácticas, nos obliga a repensar y reconfigurar contenidos y formas en nuestras intervenciones. Nuevamente otras lógicas; salir de la comodidad de lo ya sabido; dar lugar a nuevos repertorios, incorporar otros medios, actividades, recursos didácticos. Imaginar unidades de sentido y las articulaciones necesarias que habiliten las imprescindibles relaciones de continuidad entre secuencias sincrónicas, diacrónicas, asincrónicas; entre instancias

presenciales y virtuales que perfilen y tramiten propuestas integradas y no fragmentadas.

Edelstein, G. (2020) "Entre colegas una conversación necesaria" Ministerio de Educación de la Nación En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar / 1° edición.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. (pp.40-41).

Disponible en: https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/33452

Si bien la autora se enfoca en la enseñanza, se puede pensar también desde el rol directivo en el Nivel Superior y, más precisamente, en las prácticas de asesoramiento y acompañamiento de los equipos docentes de sus instituciones. Es decir, reformular las intervenciones que les permitan acompañar el desafío de embarcarse como institución formadora en un proceso de integración curricular. Ello involucra asumir riesgos como: salir de lo conocido, aventurarse a crear nuevas configuraciones curriculares, imaginar otras formas de articulación entre los formatos curriculares que constituyen cada propuesta curricular (asignaturas, trabajos de campo, seminarios, talleres, espacios de definición institucional, entre otros posibles) y favorecer la colaboración entre los sujetos involucrados como premisa del trabajo en equipo.

Consideramos que podemos pensar el asesoramiento desde el rol de directores y directoras del Nivel Superior, en relación con lo que venimos proponiendo, como la creación de algo diferente que requiere irrumpir con la fuerza del colectivo en el modo de ver y entender los cambios pero, además, en un hacer; y la construcción de criterios que ofrezcan orientaciones para acompañar esas transformaciones (Maggio, 2018).

2.2. Repensar y reconfigurar: desandar el camino

Seguramente en sus instituciones se vienen desarrollando y produciendo integraciones de distinto tipo, lo que nos permite encontrar puntos de partida para profundizarlas y reconfigurarlas. La integración no es una moda pedagógica sino una posibilidad para el logro de una formación potente enfocada a unas prácticas de enseñanza que inviten a lo mismo. Pensar en una mirada integrada a partir de formatos didácticos que busquen la resolución de temas y problemas reales con el propósito

de lograr aprendizajes profundos, duraderos y significativos en quienes se forman y en quienes formen. Entendemos que el asesoramiento desde el rol directivo en el Nivel Superior no tiene como objetivo la práctica docente propiamente dicha. Sin embargo, en el horizonte de transformación hacia adelante es imprescindible tenerla presente.

Consideramos que es importante revalorizar las prácticas de integración transitadas como fuente de experiencias y desarrollo curricular al interior de los Institutos de Formación. Otro aspecto central a tener en cuenta en relación con la recuperación de las experiencias transitadas es su sistematización y la reflexión sobre éstas (consideramos la experiencia en términos de Jorge Larrosa (2018) quien la define como lo que nos pasa, nos atraviesa y nos transforma).

Asimismo, revalorizar la dimensión artística en cuanto a lo creativo y singular de estas experiencias, que pueden transformarse en bases de sustentación para ampliar y profundizar los procesos de integración curricular que se han venido transitando. Al decir de Davini (2015) “recuperar en forma equilibrada, los aportes de la Didáctica para que, sobre esos andamios para la acción, se puedan definir las formas particulares de hacerlo”.

2.3. Conceptualizaciones para organizar los contenidos

Encontramos diversas conceptualizaciones acerca de la organización de los contenidos, es decir, acerca de las relaciones que se establecen entre los contenidos en un diseño curricular. Alterman (2008) presenta una posible clasificación desde lo que propone Berstein (1988): currículum de colección vs. integrado. Señala que en la colección se acentúa un conocimiento más en profundidad ya que no se reúnen campos disciplinares diversos. Es decir, “se aprende más de menos cosas” pues se centra en un dominio particular del saber. En la integración, se aprende más en extensión y más superficialmente. Se plantea a partir de esta clasificación uno de los dilemas de la enseñanza: optar por la profundidad o la extensión de los conocimientos. Sin embargo, veremos más adelante que este planteo no es del todo cierto en cuanto a integración se refiere.



En palabras de la autora

Si optamos por un diseño curricular de tipo colección, con una clasificación fuerte, o sea, una división fuerte entre asignaturas, con escasa inclusión de formatos no

convencionales (trabajos en área o proyectos) muy probablemente se generen aprendizajes más fragmentados y se profundice el aislamiento entre los docentes. Ya menos que medien acuerdos institucionales tendientes a producir una mayor articulación entre los contenidos y los profesores, la fragmentación no se supera. Para cambiar el currículum se requiere, como lo sugiere Bernstein, la re-socialización del profesorado en el código integrado, de manera que se comprenda el alcance del trabajo cooperativo y se potencien identidades disciplinarias más abiertas y flexibles. Es necesario generar condiciones institucionales convergentes, explicitar las ideas relacionales y acordar los criterios de evaluación entre el conjunto de profesores.

(Alterman, 2008, p. 139)

En 1902, John Dewey planteaba que el currículum debía integrarse a partir de las relaciones entre la escuela y la vida cotidiana de los sujetos que la habitan. En este sentido, Elsie Rockwell (1986) afirma que el currículum prescripto se materializa y cobra vida en la escuela, se resignifica, se retraduce en los espacios escolares. Tanto Dewey como Rockwell realizan estas afirmaciones en el marco de otro nivel educativo, sin embargo, son ideas que permiten pensar también la formación y en particular la mirada de los directores y directoras del Nivel Superior en tanto asesores/as de los equipos docentes que están a cargo de la formación de maestros/as y profesores/as.

Nos preguntamos ¿cómo se retraducen hoy los diseños curriculares en las instituciones de Nivel Superior si lo que se persigue es la integración curricular? Entendemos que se retraduce en los diversos entornos en los que se vinculan e interactúan directivos, docentes y estudiantes, siempre en una retraducción situada y, entonces, en los diversos y complejos escenarios en los que transcurre la vida institucional y los sujetos que las habitan y las viven. Es decir, en entornos presenciales, virtuales y bimodales. Acordamos con Alterman (2008) cuando dice: “En la idea de integración anida la potencialidad de comprender la complejidad, la multicausalidad y la multiperspectividad como principios de explicación del mundo en el que actuamos”.

2.4. Una entrada posible a la integración curricular

James Beane (2010) nos dice que, si utilizamos las palabras multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar sólo estamos hablando de un reajuste de las asignaturas existentes y no de algo

distinto, es decir, una integración curricular. A partir de esta afirmación del autor abordaremos la caracterización y los fundamentos de su propuesta acerca de construir un currículum integrado propiamente dicho.

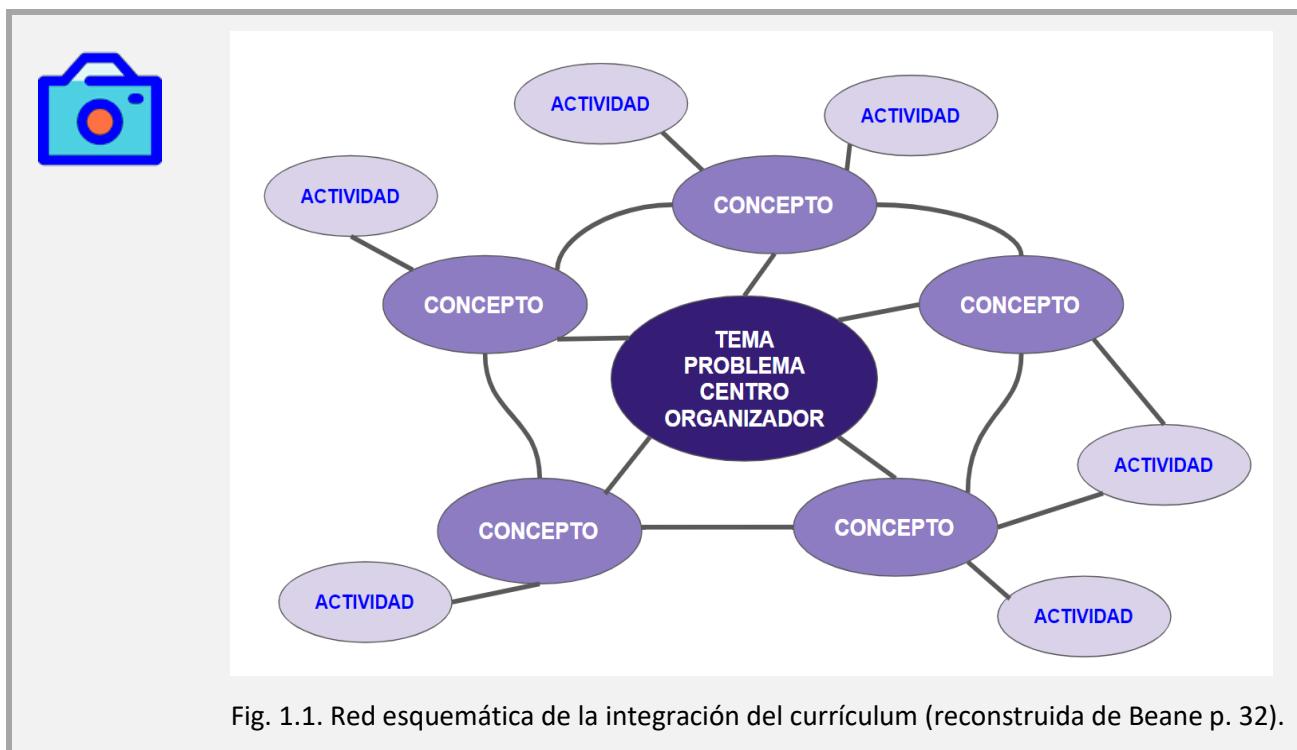


En palabras del autor

El diseño denominado “**integración del currículum**” tiene diversas características que, tomadas en su conjunto, distinguen este enfoque de otros. *En primer lugar*, el currículum se organiza en torno a problemas y temas que tienen una importancia personal y social en el mundo real. *En segundo lugar*, las experiencias de aprendizaje en relación con el centro organizador se programan de forma que los conocimientos pertinentes se integren en el contexto de los centros organizadores. *Tercero*, el conocimiento se desarrolla y se usa para abordar el centro organizador que en ese momento se estudie, y no para preparar alguna prueba o examen posteriores. *Por último*, el énfasis se sitúa en proyectos sustantivos y en otras actividades que implican una aplicación auténtica de los conocimientos, con lo que aumenta la posibilidad de que los alumnos integren las experiencias curriculares en sus propios esquemas de significados y de que tengan experiencia del proceso democrático de la resolución de problemas.

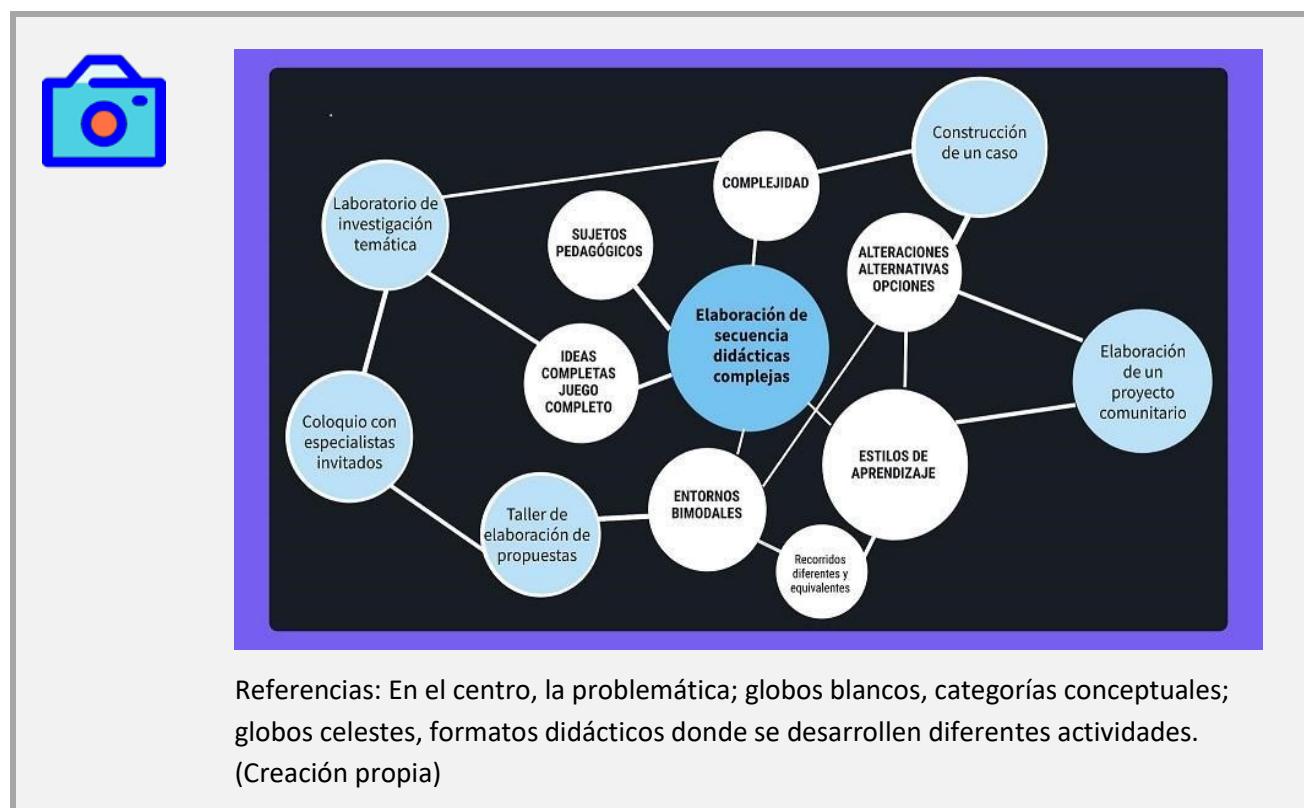
A estas características añadiría yo ahora una más que desde hace mucho tiempo se ha asociado con el concepto de la integración en el currículum: la participación de los alumnos en la planificación curricular. Si el aprendizaje integrador es una intención seria, es importante saber cómo pueden formular los alumnos los temas y los intereses que se usen para organizar el currículum, además de qué experiencias piensan que les ayudarían a aprender. Es difícil imaginar cómo podrían averiguar las personas mayores cómo ven los jóvenes todas estas cuestiones sin consultarles directamente. Y no menos importante es que, dado que la integración del currículum está vinculada a una idea amplia de educación democrática, la cuestión de la participación del alumno en la planificación de sus propias experiencias al final se convertirá en un aspecto fundamental del diseño curricular. Beane, J. (2010)

Si mostráramos en un esquema la propuesta de Beane, podría verse del siguiente modo.



Entonces, la resolución del tema, problema o centro organizador requiere de una mirada desde diversas perspectivas conceptuales, desde diferentes puntos de vista –recuperamos aquí el postulado perspectivista planteado por Bruner (1997) que subraya el lado interpretativo y creador de significado del pensamiento humano y reconoce el cambio como norma en el mundo contemporáneo– y que además contemple diferentes aspectos a través de las experiencias de aprendizaje –actividad en el esquema– que se diseñan participativa y colaborativamente. Para ello será necesario establecer relaciones entre los diferentes conceptos provenientes de distintos campos del saber que van a intervenir en la propuesta de integración constituyéndose en una invención compleja. El mundo ha mutado y nos demanda inventar lo inimaginable, hay que rehacerlo todo, nos dice y nos propone Serres (2014) en su *Pulgarcita* y la formación docente lo reclama. Esos temas, problemas o centros organizadores son construcciones singulares, situadas. Conforman una idea relacional superordenadora que hace posible la integración curricular. Este tipo de abordaje permite la comprensión compleja de un fenómeno de la realidad siempre cambiante; permite dar cuenta de las transformaciones y nuevas construcciones del conocimiento, es decir, de las actualizaciones de los distintos campos del saber; permite el diseño de una propuesta pedagógico didáctica poderosa en su elaboración, en su acción y en su capacidad transformadora (Maggio, 2012).

Les ofrecemos un ejemplo que, como punto de partida, les permita pensar en otros para desarrollar la tarea de asesoramiento y acompañamiento siempre situados en sus instituciones. Supongamos que han identificado como una problemática la construcción de secuencias complejas de enseñanza por parte de los y las estudiantes que elaboran sus primeras propuestas didácticas. Esta problematización se discute en reuniones con los/las docentes ya sea por campos o intercampos de formación a partir de la formulación de algunas preguntas: ¿qué conceptos o categorías conceptuales se ponen en juego para elaborar secuencias complejas de enseñanza?, ¿qué asignaturas, talleres, seminarios, etc. presentan y desarrollan esas categorías?, ¿qué tipo de estrategias se pueden desplegar para acompañar este aprendizaje? Si traducimos esto al esquema que propone Beane podríamos visualizarlo del siguiente modo:



Este enfoque integrador invita a hacer un uso auténtico del conocimiento, a hacer un uso flexible de los recursos tanto de la cultura popular como de la hegemónica, a conectar las diferentes asignaturas, talleres, seminarios, EDI, etc. de la formación y sus contenidos con el mundo externo, más amplio y en todas direcciones constituyendo un tipo especial de unidad. Acompañar la construcción del tipo de unidad que propone esta perspectiva es una tarea de los equipos directivos del Nivel Superior.

Por otra parte, nos parece importante señalar que este tipo de unidad es una invención original que representa la integración entre el todo y las partes respondiendo al principio hologramático de la complejidad planteado por el filósofo y sociólogo francés, Edgar Morin (1998).



Para profundizar...

El principio hologramático plantea algo de enorme interés, la idea de que el todo está en las partes y recíprocamente. Apelando a Pascal dirá Morin: “no puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes sin concebir al todo”.

Este y otros dos principios: el dialógico que “nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” como son el orden y el desorden; el principio de la recursividad y señala que “un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce”, se esfuma así la idea de linealidad y se introduce la de autoorganización. La complejidad no es complicación (dificultad) ni tampoco completud, imposible de abarcar. La complejidad se relaciona con la multidimensionalidad de las personas, las sociedades y las cosas, nada es simple.

Veamos cómo lo presenta el propio Edgar Morin: Los desafíos de la complejidad

Enlace: <https://youtu.be/Lo2vaOWk2kg>

2.5. Otra dimensión de la integración

En su libro *El oficio de enseñar*, Edith Litwin (2008) concibe a la integración como una estrategia innovadora a partir de la selección por parte de los y las docentes de casos, relatos complejos, dilemáticos y reales en los que se puedan identificar relaciones entre conceptos, ideas, temas, problemas, que expresan vínculos entre diferentes perspectivas disciplinares y enriquecen la comprensión. La integración no es algo dado; se construye a partir de cierta experticia, mediante una mirada crítica, novedosa e interpretativa, incluso del propio programa de contenidos que se propone y que también recupere los enfoques personales, a través de los que puede distinguirse lo importante de lo anecdótico del campo de conocimiento en cuestión. Otros procesos para construir este tipo de estrategias bien pueden ser aquellos que invitan a la identificación de conceptos centrales o nodales de un tema desarrollado, capaces de establecer algunas relaciones fuertes entre estos que favorezcan resignificaciones. Asimismo, reconocer ejes estructurantes que pueden constituirse en



herramientas poderosas para integrar conceptos y nuevos sentidos a las relaciones que se establezcan entre ellos. Los análisis epistemológicos de los temas tratados o de las acciones propuestas, así como las referencias a un enfoque que permita entender un caso y dar una explicación del hecho que se analiza, también favorecen nuevas integraciones.



En palabras de la autora

Las alternativas mencionadas no deberían dejar de incluir que, independientemente de la actividad cognitiva propuesta, la integración se estimula, reconoce y reconstruye en el diálogo entre los alumnos y con ellos. Los interrogantes que plantean o la participación que permite exponer su comprensión les resultan fundamentales a los docentes para identificar el valor de esas comprensiones. Por lo tanto las estrategias desplegadas por los docentes para promover procesos reflexivos por parte de los estudiantes requieren, en la mayoría de los casos, actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis. Los espacios informales, las charlas de pasillo o de café, también son propicios para esas conversaciones abiertas en las que, casi sin proponérselo, los alumnos construyen los procesos de integración.

Las estrategias que despliegan los docentes para favorecer los procesos de integración por parte de los estudiantes son parte de los procesos reflexivos, tales como los procesos de descripción, interpretación o valoración, que deberían estimularse en el aula. Los docentes solemos dar ejemplos, utilizar analogías o metáforas para ayudar a los alumnos en los difíciles y complejos procesos de la comprensión. La integración es una de las estrategias, pero al analizar el campo de conocimiento son esos procesos de mayor abstracción -y no de generalización simplificada- los que permiten dar cuenta de una mejor comprensión de un campo.

[...]

La idea de integración está en la base misma de los estudios psicológicos que remiten a cómo se aprende, qué es el aprendizaje significativo, cómo se integra lo que se sabe con lo nuevo por aprender. Entendemos que conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es, integrarlos con lo que ya se sabe, de modo que el conocimiento sea más complejo y relativo. Esto sucede, además, porque el conocimiento está en constante cambio, es

provisional, no es fijo y se entiende en sus múltiples relaciones. Para adquirirlo es necesario que los contenidos sean significativos y relevantes.

Litwin, E. (2008). Reflexiones en torno a cómo enseñar en *El oficio de enseñar* (pp.72 - 74).

Quedan presentadas de este modo dos dimensiones acerca de la integración curricular. Por un lado, la planteada por Beane, una construcción integrada del currículum, en nuestro caso el diseño curricular de la Formación Docente. Por el otro, la de Litwin, la integración en los procesos de enseñanza. Estos pensados, como propusimos anteriormente, configuran horizontes de transformación de las prácticas en sentido amplio. Dicho esto, la tarea de asesorar y acompañar a los equipos docentes de las instituciones formadoras requerirá el despliegue de diversas líneas de acción: recorrer los diseños curriculares para la formación; revisitar los programas de las asignaturas; revisitar las propuestas de los talleres, ateneos, seminarios y otros formatos; habilitar espacios y tiempos *ad hoc* para el desarrollo de discusiones, el establecimiento de acuerdos entre los y las docentes formadores; hacer de la colaboración y la cooperación un modo de funcionamiento institucional. Estas líneas de acción permitirán: identificar superposiciones, vacancias; fortalecer los vínculos y la colaboración entre los equipos responsables de la enseñanza y los de gestión; reconocer las potencialidades y habilidades de todos y de cada uno los participantes para el ejercicio de diferentes roles; recrear e inventar propuestas innovadoras, originales y potentes para la enseñanza; optimizar los recursos de tiempo y espacio; entre otras líneas posibles.

3. A modo de cierre provvisorio

Intentamos proponer a la integración curricular como un camino posible para rediseñar los modos del trabajo profesional de los equipos docentes y los dispositivos de formación en este escenario contemporáneo, cada vez más complejo. En la hipótesis presentamos, que embarcarnos en el proyecto de diseñar nuestra propuesta formativa bajo lógicas de integración curricular puede ser un interesante punto de partida por muchas razones, entre ellas:

- Porque pone en el centro de la escena a la enseñanza en la formación docente.
- Porque ello ayudará a explicitar supuestos acerca de cómo esa enseñanza se produce o debería producirse.
- Porque ayuda a compartir buenas prácticas, capitalizarlas y desde ellas construir nuevas enseñanzas.
- Porque permite analizar en sus aspectos más duros el proyecto curricular de las instituciones detectando, por ejemplo, superposiciones y vacancias de contenidos. Y con ello marcos teóricos y bibliografía.
- Porque invita a los equipos de gestión a asumir un rol protagónico y fundamental en el asesoramiento y acompañamiento de estos procesos orientados hacia horizontes de transformación.

Finalmente, en este módulo buscamos acercarles algunos criterios y fundamentos teórico metodológicos para acompañar el proceso de análisis de sus prácticas de intervención. Todo lo que les propusimos puede ser adaptado y reconfigurado al nivel para el que formen sus instituciones. Como expertos en la gestión y gobierno institucional podrán ejercer el trabajo de asesoramiento como una práctica situada y transversal a las diferentes posiciones y roles institucionales y adecuarán sus intervenciones en ese sentido.

Deseamos haber realizado, a lo largo de estas dos clases, aportes que contribuyan al diseño de propuestas de formación cada vez más inclusivas, potentes y conmovedoras, que asuman la complejidad como forma de interpretar y conocer un mundo cuya realidad muta permanentemente y nos demanda inventar y pensar lo impensado.

Actividad obligatoria



Para compartir en el foro de la clase: Asesorar y acompañar la construcción de integraciones curriculares: una forma posible de organización de los contenidos.

Les proponemos recuperar alguna experiencia en la que hayan participado como docentes o como integrantes del equipo directivo y en la que reconozcan integraciones curriculares para analizar el impacto de este tipo de organización de la enseñanza. Posicionados en el rol de equipo directivo: elaboren un párrafo breve (entre 500 y 600 palabras) en el que presenten recomendaciones al equipo docente de su institución considerando:

- ¿Qué deberíamos seguir haciendo?
- ¿Qué deberíamos dejar de hacer?
- ¿Qué debería reinventarse de manera creativa?

Bibliografía de referencia

Alerman, N. (2008). Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Revista Páginas. Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C. Año 10 Nº 6. noviembre 2008. Grupo Editor, Ferreyra Córdoba. [Disponible aquí](#)

----- (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Universidad Nacional de Córdoba. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación - Nº 6 - noviembre 2008. [Disponible aquí](#)

Beane, J. (2010). *La integración del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Coedita: Ministerio de Educación, Gobierno de España.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

----- (2010). *Realidad mental y mundos posibles, Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Davini, C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación. [Disponible aquí](#)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. Libro digital, EPUB.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC. [Disponible aquí](#)
- Nicastro, S. (2006). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. XXI. *Revista de Educación*, 8 (2006). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. [Disponible aquí](#)
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.
- (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- (2016). *Educar para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Estados Unidos: Ediciones SM.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.

Créditos

Autoras: Amalia Güell y Vannina Trentin

Cómo citar este texto:

Güell, A. y Trentin, V. (2022). Clase 2: Asesorar y acompañar la construcción de integraciones curriculares: una forma posible de organización de los contenidos. Espacio Curricular 7: El trabajo de asesoramiento en el Nivel Superior. 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-CompartirlIgual 3.0](#)