

# Acerca de "la crítica pedagógica": Una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico

Viviana Mancovsky, Elda Monetti

► **To cite this version:**

Viviana Mancovsky, Elda Monetti. Acerca de "la crítica pedagógica": Una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, Francia. halshs-00775983

**HAL Id: halshs-00775983**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00775983>**

Submitted on 14 Jan 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Acerca de “la crítica pedagógica”: Una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico.<sup>1</sup>

Approche de “la critique pédagogique”: une expérience de réflexion et d’analyse sur notre savoir pédagogique.

*Viviana Mancovsky, Enseignant chercheur, Université de Lanus, Argentine<sup>2</sup>*  
*Elda Monetti, Enseignant chercheur, Université de Entre Rios, Argentine<sup>3</sup>*

### RESUMEN:

Este trabajo aborda la *temática* del asesoramiento pedagógico desde el **análisis de la propia práctica profesional**. Las *finalidades* de esta ponencia apuntan a revisar la mirada y el posicionamiento que los pedagogos tenemos sobre el saber pedagógico del que somos portadores, que nos transmitieron durante nuestra formación y que a su vez, transmitimos. A partir de este análisis, en el cual explicitamos los supuestos que suelen estar por detrás de ese saber, proponemos algunas reflexiones en torno a un asesoramiento basado en el **acompañamiento**. Desde esta concepción, la transmisión cobra un nuevo sentido, el cual se explicita.

### Résumé :

Ce travail aborde la thématique du suivi pédagogique depuis l’analyse de notre propre pratique professionnelle. Les finalités de cette étude tiennent à reconsidérer le regard et le positionnement qu’ont les pédagogues sur le savoir pédagogique dont nous sommes porteurs, qui nous a été transmis durant notre formation et qu’à notre tour nous transmettons. A partir de cette analyse, dans laquelle nous présentons les bases qui se doivent d’être à la source de ce savoir, nous proposons quelques réflexions autour d’un soutien pédagogique basé sur l’accompagnement. Avec cette nouvelle approche, la transmission recouvre un nouveau sens qui peut se comprendre autrement.

**PALABRAS CLAVE:** asesoramiento pedagógico - universidad - acompañamiento - transmisión - saber pedagógico

**Mots clés :** Suivi pédagogique- université- accompagnement- transmission- savoir pédagogique

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se inscribe dentro del proyecto de investigación: *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos*. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Referencia: EDU2011-29732-C02-01.

<sup>2</sup> Doctora por l’Université Paris X (Francia) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Asesora pedagógica de la Universidad Nacional de Lanús (Argentina). Actualmente realiza estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga.

<sup>3</sup> Magister en Investigación Científica por la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Asesora pedagógica de la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Actualmente realiza estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona.

## El inicio de la experiencia...

Este trabajo de escritura nace a partir de nuestro encuentro en Barcelona haciendo estudios de doctorado y posdoctorado en el marco del Programa Erasmus MOE. Este contexto formativo nos llevó a conocernos en un medio académico lejos de nuestras instituciones de trabajo. A su vez, se crearon las condiciones para pensar nuestra realidad profesional como asesoras pedagógicas en dos universidades nacionales argentinas, a la distancia y *desde* nuestra extranjería. Dicho encuentro nos permitió: la discusión de temáticas comunes que nos atraviesan profesionalmente, el dedicarle tiempo a la lectura detenida para profundizar y ahondar en las ideas enriquecidas a partir del intercambio. Tiempo para pensar y pensar-nos: como mujeres, profesionales universitarias y trabajadoras de la educación argentina en un contexto académico europeo.

Nuestro punto de interés converge en el trabajo con docentes universitarios, en un medio en el que, los saberes pedagógicos, no suelen ser reconocidos como necesarios para enseñar; es decir, necesitan permanentemente legitimarse.

En este contexto, reflexionamos acerca del lugar que ocupamos como asesoras pedagógicas: sobre nuestras tareas, los saberes puestos en juego, los sentimientos, nuestros modos de relacionarnos con los docentes, “nuestros pares”, nuestras propias prácticas profesionales.

Resulta ser un lugar común en nuestra práctica, la “crítica pedagógica”. Entendemos por tal, a las apreciaciones<sup>4</sup> que formulan los asesores de distintas instituciones educativas, especialistas en ciencias de la educación, que se fundamentan en los modelos teóricos y profesionales que prescriben modos de pensar y hacer la enseñanza. Esos modelos se constituyen en marcos evaluativos que, a modo de anteojeras, miran las prácticas de enseñanza desde una única y acotada perspectiva. En última instancia, dichos modelos conforman un determinado saber pedagógico.

Específicamente en la universidad, esta crítica resuena de un modo particular a partir del intercambio con profesores universitarios que no siempre tienen formación pedagógica (a veces, nos vemos realizando dichas evaluaciones). A su vez, se sustenta en diferentes supuestos. A partir de la explicitación de los mismos, reflexionamos sobre nuestra experiencia de trabajo con los docentes universitarios. Profesores que, con mayor o menor antigüedad en la docencia, han ido construyendo su saber acerca de la enseñanza desde la experiencia.

Las *finalidades* de esta ponencia apuntan a revisar la mirada y el posicionamiento que los pedagogos tenemos sobre el saber pedagógico del que somos portadores, que nos transmitieron durante nuestra formación y que a su vez, transmitimos. Es a partir de esta revisión que proponemos algunas reflexiones en torno a un asesoramiento basado en el acompañamiento.

---

<sup>4</sup> Desde los usos comunes del término, recuperamos el sentido de la palabra “crítica” como censura, en un sentido negativo. (Diccionario de la Lengua Española. 2005. Espasa-Calpe)

En un primer apartado, formalizamos el contexto de trabajo donde se despliega nuestra tarea de asesoramiento en la universidad. Esto incluye: una breve descripción sobre la situación universitaria actual en la Argentina y la tarea del docente universitario en el marco de la educación superior. Además, presentamos algunos aspectos del asesoramiento como práctica de intervención focalizada en distintas problemáticas educativas, propias y específicas de la universidad.

En el siguiente, a partir de un breve fragmento de entrevista tomada a un docente universitario<sup>5</sup>, comenzamos a interrogar nuestra práctica. Pretendemos dar cuenta de nuestro proceso de revisión y análisis, explicitando los supuestos que subyacen, en general, cuando se observa y se evalúa la tarea docente. Los mismos sostienen un modo de concebir al saber pedagógico por parte de los asesores (en el que nos incluimos). En esta línea, avanzamos en enumerar algunos rasgos centrales que lo caracterizan.

Finalmente, a partir de este proceso de toma de conciencia, proponemos algunas reflexiones sobre nuestras prácticas habituales de asesoramiento desde una noción que nos parece clave: el acompañamiento.

### **Nuestro contexto...**

En el siglo XIX, la universidad pública argentina está asociada a la formación de una élite profesional y política, destinada a los jóvenes de familias acomodadas de la oligarquía tradicional, interesada en organizar y llevar adelante un determinado proyecto de país.

Es recién a partir de la década del '50 que comienza el pasaje hacia una "*universidad de masas*", durante la primera presidencia de J. D. Perón. (P. Krotsch, 2003)

A partir de los '90, se promulga la Ley de Educación Superior, que intenta ser un marco organizativo frente a la creación de nuevas universidades públicas y privadas. Durante este período, aparece una intencionalidad política tendiente a favorecer el ingreso a la universidad. Estos avances hacia un mayor nivel educativo de la población se traducen en una preocupación política por las condiciones del ingresante y sus posibilidades de permanencia y egreso.

En la actualidad, las múltiples demandas que desafían a los docentes universitarios, y en especial, a los de las asignaturas de los primeros años, exige una revisión sobre sus prácticas de enseñanza. Como lo sostienen Mancovsky y Mastache (2011): "Los profesores de los primeros años se enfrentan a la situación de dar respuesta a una multiplicidad de tensiones derivadas, por un lado, de las exigencias de la academia y, por otra parte, de las características de la sociedad y las nuevas demandas del mundo del trabajo y de los rasgos cognitivos y actitudinales de las nuevas poblaciones que ingresan".

Frente a estos cambios, la formación docente universitaria es interpelada. Las universidades, la academia y la sociedad en su conjunto empiezan a reconocer la necesidad y la importancia de una preparación específica centrada en la enseñanza. Al mismo tiempo,

---

<sup>5</sup> Esta entrevista se realizó en el marco de la etapa de recolección de datos de la tesis doctoral acerca de la enseñanza universitaria que E. Monetti está realizando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Trabajo en curso.

desde el campo de la pedagogía se comienza a construir la didáctica para el nivel de educación superior<sup>6</sup> (Lucarelli, 1998). En este marco, la tarea del docente universitario se define como un campo de prácticas, situadas socio-históricamente, organizadas en función de la *transmisión* de un contenido científico, tecnológico o artístico especializado, orientado por valores y hacia la formación de una profesión.

Lo pedagógico se constituye en un campo de prácticas complejo atravesado por múltiples dimensiones. La aproximación a la complejidad requiere de un abordaje desde la multireferencialidad (Ardoino, 1993). Es decir, desde la mirada plural de distintos sistemas de referencia teóricos, que se conservan irreductibles unos a otros. La complejidad implica entender la realidad como conformada por dimensiones múltiples y en muchos casos contradictorias que constituyen el todo.

Pensar lo pedagógico en la universidad es poder encuadrar las diferentes demandas desde distintas perspectivas teóricas: institucional, grupal, didáctica, epistemológica, psicosocial, personal y discursiva, entre otras.

En este contexto, el docente universitario es un sujeto que realiza prácticas profesionales, en sentido amplio, vinculadas a su saber disciplinar en el campo de la investigación, y la enseñanza. El saber disciplinar lo construye a partir de su formación de grado y posgrado mientras que el saber pedagógico, aquel que se refiere a la enseñanza y aprendizaje en la universidad, es un saber experiencial que lo construye a medida que se va desempeñando como docente. Las relaciones que entabla con ambos saberes son diferentes, gozan de distinta valoración y reconocimiento. Mientras que el saber disciplinar es valorado por sí mismo, el saber pedagógico es un conocimiento práctico<sup>7</sup> (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1990, Schön, 1996). Se trata de un saber experiencial acerca de la enseñanza que es valorado por el profesor en tanto le es útil y necesario para enseñar (Monetti, 2003).

En general, la enseñanza está a cargo de docentes que no se formaron para serlo sino para una profesión o un hacer que se relaciona con la investigación y el estudio de la materia que enseñan<sup>8</sup>. Es común que no se posea un título de profesor en la disciplina que se dicta sino

---

<sup>6</sup> La Didáctica de Nivel de Educación Superior se reconoce como una disciplina específica dentro del campo de las Didácticas, cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria o de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión. (Lucarelli, 1998)

<sup>7</sup> Según estos autores españoles, el *conocimiento práctico* comprende el “conjunto de convicciones o creencias que se expresan en las acciones”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1990). Lo describen como un conocimiento personal, estrechamente ligado a la experiencia. Incluye tanto los aspectos emocionales, morales y estéticos como los aspectos conceptuales y objetivos. Más aun, este tipo de conocimiento da cuenta de la integración compleja entre los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de los sistemas de interpretación y de acción de todo sujeto. (Pérez Gómez, 2010)

Por su parte, D. Schön agrega que el *conocimiento práctico* es un tipo de saber que abarca aquellas teorías prácticas o marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales”. (Schön, 1996). Dichas “teorías prácticas” están generalmente incorporadas de forma tácita en la práctica y no son aplicadas conscientemente.

<sup>8</sup> Para Menges y Austin (2002) una de las características distintivas de la educación pos secundaria es que “los profesores están orientados hacia disciplinas más que primariamente hacia la profesión de enseñar” (Traducción propia)

que, los docentes suelen tener títulos de grado o posgrado universitario en un campo disciplinar específico. La posibilidad de acceso a ocupar un cargo de profesor está dada por el tránsito en lo que se denomina “la carrera docente”. Ésta comienza desde el grado inicial de ayudante. Para acceder al cargo de la cátedra que actualmente ocupan, los profesores comienzan su carrera docente como ayudantes y van pasando por todos los cargos docentes intermedios hasta llegar al actual.

Por otra parte, el asesoramiento pedagógico es una práctica de intervención especializada que acompaña los cambios en la mirada sobre la enseñanza en la universidad. Más precisamente, su campo de acción comprende a los procesos que se dan en la institución educativa y en el aula.

Específicamente, el carácter de pedagógico del asesoramiento remite a focalizar la tarea en la educación universitaria, la cual se refiere a la transmisión de conocimiento que la misma universidad produce. Incluye temáticas que van desde la enseñanza y el aprendizaje en el aula, la formación del docente universitario, el currículo, la problemática del ingreso y el egreso de los estudiantes, el diseño y/o la revisión de planes de estudio y de programas de las materias, el uso de las nuevas tecnologías en el aula, entre otras. A su vez, vincula sus tareas con prácticas de investigación.

Se espera desde la institución, que el asesor posea un “saber pedagógico”, que ponga en práctica para dilucidar las situaciones que se le proponen. Sin embargo, en sus intervenciones como asesor pedagógico también está presente un conocimiento disciplinar: el que se enseña y sobre el que se investiga, el que se utiliza en la formación para la profesión, el saber del docente que generalmente es un profesional en su área disciplinar y que proviene de un campo profesional diferente al pedagógico. Es en este encuentro donde se concreta un trabajo interdisciplinario, propiciando una práctica en equipo que permita la confluencia de distintas posturas en la búsqueda de soluciones. Este trabajo no es fácil, requiere que el asesor pedagógico pase de ser “*un extraño que dice saber algo de lo que yo enseño*” a ser “*un colega que merece mi confianza y vale la pena escuchar*”. Nuestra tarea cotidiana necesita de la construcción de confianza, de espacios institucionales de diálogo y de intercambio que no siempre son fáciles de alcanzar.

### **El análisis de nuestra práctica de asesoramiento...**

A partir de nuestro trabajo cotidiano, nuestra formación universitaria en la profesión, la participación en distintos espacios interdisciplinarios, jornadas y congresos, encuentros formales e informales con colegas y lecturas, reconocemos algunos supuestos de nuestra tarea de asesoramiento pedagógico que se actualizan en lo cotidiano de nuestra práctica. Por ejemplo, algunos comentarios u opiniones de docentes nos ayudan en este reconocimiento y nos invitan a iniciar esta autorreflexión. Al respecto, un profesor<sup>9</sup> explica en una entrevista lo que hace cuando enseña:

---

<sup>9</sup> Juan es profesor universitario, doctor en Biología, y desde hace más de veinte años trabaja como docente e investigador en una universidad pública nacional. Describe su tarea como docente a partir de este relato recuperado en una entrevista.

*“Lo más importante de esta materia es que la persona se vaya a la casa con ganas de leer más de esto... (...) que se enamoren de la disciplina, que sientan qué temas les gustan y bueno, transmitir eso...así que... hago un esfuerzo cuando estoy preparando las clases por buscar cosas raras y diferentes así... o hablarles de una película, o hablarles de un libro que no tiene nada que ver, que es una novela y de paso recomendárselos, que lo lean. Así que leo mucho para prepararlas... (...) yo les insisto mucho para que no se queden con los apuntes... Por eso, hago cosas muy esquemáticas con poco texto porque sino no leen de los libros ¿entendes?*

Frente a la pregunta acerca de la procedencia de este saber pedagógico que lo guía para preparar y dar sus clases, responde:

*“Mmm... bueno, sí, tuve un par de profesores muy buenos, sí, que me gustaron y que daban cosas que eran así...fascinantes, de la carrera de biología, un par, particularmente dos que eran muy buenos y después, algunas conferencias que escuché que me encantaron y gente que usa cuentos, o que usa historias... me pareció re lindo, entonces ahí me enganché con eso, porque fueron clases así locas, raras...*

*Para la primera clase, ese mismo día, busqué en Google el horóscopo mío. Yo soy de libra. Me presenté a los alumnos y les dije que yo era de libra y que cuando empezaba una materia nueva, siempre consultaba el horóscopo para ver cómo me iba a ir, y lo decía bien serio... Ellos no sabían si era una broma... Quería marcar la diferencia entre ciencia y pseudociencia... Entonces, seguía y les decía que libra se iba a llevar bien con Escorpio, dije: Bueno ¿quiénes son de Escorpio? Levanten la mano... Bueno, con ustedes me voy a llevar bien... Pero acá, dice que escorpio se va a llevar bien con piscis (risas) Bueno y empezamos a charlar, pero me gusta esto porque presentar el método científico así es diferente, lo vieron en el colegio como 18 mil veces y creo que ninguno debe haber entendido bien qué era...*

*(...)*

*Cuando vamos al campo, tenemos un trabajo práctico de preguntas, ellos salen con nosotros con una libretita y anotan preguntas... Esta misma actividad también la hice yo. Es copiada de un práctico de un profe que me lo dio, no es que lo inventé. Una vez cuando yo empecé la maestría, me toco un profe en Tucumán en un curso de campo, en la selva... Para mí, era como estar en el cielo, estar en la selva y el profe, éste, que era un tipo muy joven,...muy, muy activo, muy inteligente, un gringo, era un norteamericano, nos dijo: salgan al campo y traigan 10 preguntas. Me acuerdo que llovía, y yo con una capa de lluvia y con una libretita. Y no se me ocurría nada... ninguna pregunta, y yo era biólogo ya, estaba haciendo una maestría y era “el” lugar”(enfatisa), la naturaleza se caía en la cabeza, imagínate la enredadera, el helecho...*

En este relato, reconocemos la presencia de un saber pedagógico experiencial e intuitivo alejado de un “saber”, producto de una formación académica específica. Nos preguntamos: ¿cómo se conforma ese saber alejado de espacios no académicos? En paralelo, nos interrogamos acerca del sentido de nuestro saber pedagógico y de su legitimidad. A su vez, nos conduce a pensar el reconocimiento de nuestro rol. Esto nos inquieta, más que nada en un entorno donde se cuestiona “históricamente” también la legitimidad de este saber en la

universidad. Esto nos lleva a pensar y a preguntarnos: ¿es un saber necesario? ¿Se puede enseñar sin él? Las posibles respuestas, ¿tendrán que ver con el posicionamiento o el lugar de poder que pretendemos ocupar?

Más precisamente, este breve relato nos confronta con nuestra práctica profesional y nos lleva a reflexionar sobre qué supuestos están por detrás del saber pedagógico que ponemos en juego cuando asesoramos. Ellos son:

- Si uno sabe de teoría pedagógica y didáctica, uno sabe enseñar y además, enseña bien. Habría una concepción de que la teoría puede resolver los problemas de la práctica a partir de un principio aplicacionista y lineal.

- El saber pedagógico “académico” (disciplinar) que aprendemos en los espacios de educación formal universitarios es concebido como imprescindible para organizar una clase, armar un programa de la materia, llevar a cabo la evaluación, entre otras tareas.

-Para un docente universitario, el saber pedagógico académico es tan necesario como el saber la disciplina que enseña.

- La enseñanza universitaria es vista como una práctica que solamente debe y puede ser planificada y llevada a cabo según prescripciones didácticas.

Ahora bien, la explicitación de estos supuestos nos generó una sensación compartida de incomodidad y malestar. Al analizar nuestras prácticas, a veces nos reconocemos actuándolos y nos vemos diciéndolos. Otras, los criticamos. Sentimos que son obstáculos al momento de asesorar a un colega. Paralelamente, no nos alcanzan para entender la complejidad del aula ni tampoco para intervenir en la situación de asesoría. Develarlos, nos permitió, por un lado, revisar la **transmisión del saber pedagógico** recibido durante nuestra formación y por otro, analizar cómo lo recreamos y lo transmitimos.

A partir de esta toma de conciencia, podemos definir al **saber pedagógico** desde una perspectiva que hasta este momento no la habíamos considerado. Para tal fin, recuperamos la definición de “saberes” en plural de J. Beillerot<sup>10</sup>. El saber pedagógico es el conjunto de enunciados y prácticas reconocidos por una comunidad académica que se constituyen en torno a la educación, definiéndolas como objeto de estudio.

Al intentar describir a este saber, podemos reconocer algunos **rasgos** que conforman un entramado de sentido que llamamos “saber pedagógico”. Dicho de otro modo, estas características no dan cuenta de dicho saber si se analizan de manera aislada e independiente. Algunos de estos rasgos son:

---

<sup>10</sup> Este autor entiende por “saberes” (en tanto que sustantivo plural) al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente en una época dada. “Es por intermedio de esos saberes que un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma”. (Beillerot, J. 2001. Traducción propia).



- Es un saber modelizante: Como todo conocimiento científico, la pedagogía construye modelos a fin de explicar la realidad que estudia. En tanto construcciones humanas, estos modelos no son nunca un reflejo de la misma. Por el contrario, responden, no solo a las ideas predominantes de una comunidad científica sino a un momento histórico en una sociedad determinada (Samaja, 1996). A su vez, los modelos se construyen por oposición unos a otros; por ejemplo: “*educación bancaria vs. educación liberadora*”, “*escuela tradicional vs. escuela activa*”. Al reducir la complejidad de la enseñanza a modelos opuestos, esto hace que se transmita una mirada sobre la educación dicotómica.

- Se trata de un saber que se naturaliza fácilmente ya que se presenta como indiscutible, como lo “dado”, y al hacerlo, desaparece su modo de construcción, su historicidad, sus preguntas, sus problemas. Se vuelve solo un esquema aplicable para explicar la realidad<sup>11</sup>. Generalmente, este saber “naturalizado” se vuelve imposible de cuestionar y de convertirlo en objeto de reflexión para los sujetos que lo detentan.

- Se refiere a un saber cargado de juicios de valor<sup>12</sup>. La carga valorativa que porta es propia del objeto de estudio al que se refiere, es decir las múltiples y diversas prácticas educativas. Ellas llevan en sí una valoración de lo que está bien y lo que está mal, de lo correcto y lo incorrecto. Junto con la necesidad de decir cómo se realiza el proceso educativo, este saber apunta a un hacer sobre la manera correcta de hacerlo. En función de este rasgo específico, los modelos antes mencionados, sirven como esquemas de percepción valorativos.

- Es un saber que tiene un componente prescriptivo, que se retroalimenta por la naturaleza del vínculo asimétrico entre un docente y un alumno.

- Ese saber nos constituye, no solamente desde una perspectiva cognitiva sino que nos instala en una relación de poder, que replica la asimetría del vínculo docente-alumno. Dicha relación supone un tipo de comunicación desigual donde los lugares asignados de docente y alumno están inscriptos en la división de roles institucionales y sociales. (Charlot, B. 1992). Es por este carácter constitutivo del saber que solemos reproducir dicho vínculo, a la manera de “una matriz de relación”, a otros tipos de intercambio institucionales.

---

<sup>11</sup> M. Zerbino (2008) explica que los *procesos de naturalización*, dan cuenta de aquello que... “aún siendo absolutamente visible, ha quedado, sin embargo, oculto”. Sostiene que lo natural se convierte en lo que ya no se interroga y se vuelve “normal” y “habitual”. En esta línea, el saber pedagógico se vuelve un modelo que ha dejado de pensarse a sí mismo, sus orígenes, su historia, su presente. Es posible que, debido a esta naturalización, al revisar y cuestionar este saber “dado”, se explique nuestra sensación de malestar e incomodidad expresada.

<sup>12</sup> El uso corriente de la noción concibe a **los juicios de valor** como enunciados que expresan aquello que queremos, que nos gusta, que consideramos correcto o incorrecto, bien o mal sobre un objeto o de un otro sujeto. Expresan nuestras preferencias, afinidades y opiniones. Están por detrás de nuestras elecciones, desde las más simples y cotidianas hasta las más decisivas de nuestra vida. A su vez, los juicios de valor expresan diferentes modos de organizar, categorizar y actuar sobre el medio que nos rodea y son portadores de una “manera de ver el mundo” en un contexto socio-histórico determinado. Retomando la definición de Mancovsky, los juicios de valor se refieren a... “una expresión verbal o no verbal formulada por un sujeto que estima la calidad de un objeto o de un sujeto”. (Mancovsky, 2006)

En síntesis, es a partir del análisis de nuestra práctica profesional que encontramos que estos rasgos se entranan y caracterizan al saber pedagógico.

### **Pensar el asesoramiento pedagógico como un acompañamiento...**

Luego de presentar la mirada y el posicionamiento que los pedagogos solemos tener sobre el saber del que somos portadores, nos interesa describir la situación en la que nos encontramos actualmente. Una de las cuestiones que se nos aparece como centrales como resultado de nuestro un proceso de toma de conciencia es “el estar advertidos”. Esta atención se focaliza en algunos puntos que hoy consideramos prioritarios: la prescripción y un pensamiento dicotómico, moralizante y modelizante que replica la asimetría del vínculo docente-alumno.

Dicho proceso, a su vez, nos conduce a repensar la idea de transmisión. Encontramos en la **noción de acompañamiento** un eje en torno al cual construimos una nueva mirada sobre la transmisión en el contexto de nuestra práctica profesional. Ahora bien, nos preguntamos: ¿Qué transmitimos cuando asesoramos? ¿Actitudes? ¿Valores? ¿Ese saber pedagógico que criticamos y del que queremos estar advertidas? ¿No es ese mismo saber el que obstaculiza y provoca el rechazo hacia la pedagogía?

Retomando los aportes del psicoanalista J. Hassoun (2001), encontramos la sugerente idea de pensar **la transmisión** desde la posibilidad de creación, apertura y transformación de lo dado. Todos somos deudores de un legado que recibimos, adherimos o no a él, explica este especialista, sin embargo, cada uno construye su subjetividad recreando eso dado. “La fidelidad absoluta a los orígenes es imposible”, nos dice desde sus primeras páginas en el libro *“Los contrabandistas de la memoria”*. En este sentido, se refiere a la noción de “transmisión lograda”. “La misma “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 2001). Por eso, toda transmisión trae aparejado cuestiones imposibles de transmitir, “lo no transmisible”, cuestiones que se pierden en el mismo proceso, y otras que fallan o quedan intactas.

Ahora bien, pensar el asesoramiento vinculado a esta manera de concebir a la transmisión permite introducimos en la propuesta del acompañamiento.

En principio, desde el campo de la pedagogía, M. Ventura (2008) escribe precisamente un artículo titulado *“Asesorar es acompañar”*. Si bien, su contexto de reflexión se refiere al marco de la escuela y a las propuestas de mejora con los docentes, encontramos afirmaciones interesantes que nos ayudan a pensar esta práctica profesional. El asesoramiento, sostiene, es una forma de acoger las identidades docentes facilitando la posibilidad de que los mismos, puedan resignificar su trabajo. En esta línea de pensamiento, expresa: “(Entiendo al) asesoramiento como una oportunidad para poder compartir situaciones (favorables y adversas) que van surgiendo a lo largo del camino, permitiendo que los diferentes puntos de vista, expuestos por cada persona, sean fuentes de conocimiento y no obstáculos del proceso de transformación que se va creando”. (p. 4) De manera, contundente, afirma: “No quiero renunciar a entender el asesoramiento como un acompañamiento en los conflictos y contradicciones que emergen en todo proceso de

transformación y entender mi lugar en él” (Ventura, 2008). Lo interesante de esta última reflexión es que concibe al asesoramiento desde una revisión y un análisis del propio sujeto que asesora. Esta idea se ubica en la misma línea de nuestro trabajo de análisis sobre la práctica profesional.

Por su parte, Ardoino (2000) aborda específicamente la práctica del acompañamiento y pone hincapié en ciertos aspectos que lo caracterizan. Luego de analizar los distintos empleos que definen la “extensión de la noción en diferentes campos como: la música, la psicoterapia, la cooperación internacional, el mundo empresarial, entre otros, se detiene en precisar las características de dicha práctica. En principio, sostiene que el acompañamiento está vinculado a una temporalidad-duración. Es decir, da cuenta de un proceso que se despliega en un tiempo determinado. A su vez, dicha práctica sugiere un espacio: un camino común, un recorrido hecho juntos, compartido... De este modo, “...el acompañamiento se realiza, pues, a la vez en el tiempo y en el espacio” (Ardoino, 2000). Luego, explica que esta práctica abarca una relación intersubjetiva entre sujetos. En ella, se dan procesos de transferencia y de implicación. Por último, afirma que el acompañamiento comprende una posición ética que va más allá de las prescripciones deontológicas clásicas de toda práctica profesional. “Se trataría de preguntas axiológicas que movilizan los sistemas de valores. Tal filosofía de la relación, sería entonces, la de una reciprocidad entre *partenaires*, que no por ello serían concebidos idénticos sino explícitamente reconocidos como “otros”, dando testimonio entre ellos de una pluralidad, de diferencias y heterogeneidades”. Lo interesante de este planteo es que ubica al acompañamiento en términos de una alteridad, un encuentro con un “otro” con deseos y voluntad propia que se opone a mis propios deseos e intenciones. El otro se impone como “límite”, sostiene este autor. En esa reciprocidad y en esos límites, se despliegan distintas modalidades de acompañamiento: más modelizantes, autoritarias cercanas al mimetismo y a la reproducción y otras, más respetuosas de la alteridad, tendientes a la creación y a la originalidad. En esta última forma, nos reconocemos y nos permitimos pensar nuestra práctica de asesoramiento vinculada a la transmisión “no lograda” retomando la expresión de Haussoun.

De este modo, Ardoino, presenta una definición precisa del término acompañamiento. Según este autor,... “es un conjunto de comportamientos y conductas, sostenidos por saberes teóricos y prácticos que constituyen un tipo de profesionalidad, incluso si los que los ejercen no lo hacen como un medio de existencia, a los fines de una transformación-evolución de las relaciones intersubjetivas que constituyen precisamente su materia...” (Ardoino, 2000)

Por último, en la línea de pensamiento de este abordaje, J-M. Barbier define al acompañamiento incluyendo la problemática de la intencionalidad. Se trata de: “...la acción que combina la actividad de un sujeto con la actividad de un otro, organizada en torno a una doble intención: la optimización de la actividad acompañada y el desarrollo del sujeto acompañado”. (Barbier, 2011)

A partir de estos aportes teóricos, esbozamos algunas líneas de pensamiento abiertas para orientar nuestro trabajo de acompañamiento:

-Nadie acompaña a nadie si el otro no quiere pero tampoco si no se lo invita. Esta reflexión plantea la necesidad de analizar la demanda; es decir, no es lo mismo intervenir, acompañar, en una situación si es convocado por sus sujetos protagonistas que si es impuesto por otros externos a la situación. Este inicio de relación y modalidad de demanda nos convoca a trabajar con todos los sujetos involucrados.

-Necesitamos tomar conciencia del poder que se ejerce desde el lugar del “saber del asesor”. Más aún, muchas veces ese poder está asociado-reforzado institucionalmente con un cargo jerárquico reconocido. Por eso, necesitamos explicitar, revisar y tener en cuenta este punto de partida, este “plus institucional”, para iniciar un trabajo de acompañamiento. Esta “cuota institucional de poder” está siempre presente y es responsabilidad del asesor el poder reflexionar y analizar cómo juega ese posicionamiento en la situación y en la relación que construye con los otros.

-Pensar la asimetría-simetría de saberes es habilitar la pregunta de quién es el otro: lo que sabe y lo que piensa, lo que siente, dice y hace.

-Al acompañar, intentamos ponernos en una situación de simetría, reconociendo al otro como alguien que puede... Puede interrogar nuestros saberes.

-Desde el acompañamiento, la transmisión puede tener un ida y vuelta, nosotras transmitimos un saber pedagógico y también lo hace el docente al que acompañamos.

-Todo acompañamiento incluye aspectos que atraviesan el **vínculo asesor-docente**: institucionales, personales, políticos, epistemológicos, socio-culturales. Necesitamos contextualizar siempre nuestra práctica y preguntarnos permanentemente por esos atravesamientos al formalizar nuestra intervención cotidiana.

A modo de cierre, recuperamos el sentido de “reflexión” que propone Max Van Manen y que refleja el espíritu de trabajo de esta escritura. Dice el autor: “...reflexionar conlleva una connotación de liberación, de hacer elecciones, tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación”... (Van Manen, 1998). De eso se trata. Para nosotras, el saber pedagógico involucra un pensar, un sentir, un hacer. Es una elección de vida. Seguramente, para algunos docentes universitarios, su saber de la disciplina también refleja esa pasión. Solemos establecer una relación con el saber asociada al gusto y al deseo por saber más. Desde el asesoramiento como acompañamiento, hay algo que se comparte y se construye en cada encuentro. Nos pertenece a todos por igual. Desde esta propuesta, el saber pedagógico es un saber que, para nosotras, se define para ser compartido.

### **Bibliografía:**

- Ardoino, J. (1993), *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1. PUF. París.
- Ardoino (2000) Del “acompañamiento” como paradigma. En: *Pratiques de formation-analyses*, Université Paris VIII, Paris.
- Beillerot, J. (2001), « Le savoir, une notion nécessaire » In Beillerot, J. et al : *Formes et formations du rapport au savoir*. Ed. L'Harmattan, Paris.

- Charlot, B. et al. (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin, Paris.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1990) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Hassoun, J. (2001) *Les contrebandiers de la mémoire*, Erès, Paris.
- Krotsch, P. (2003) *Educación superior y reformas comparadas*. UNQUI, Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (1998) *La Didáctica de Nivel Superior*. OPFYL. UBA. Buenos Aires.
- Mancovsky, V. (2006) *L'évaluation informelle dans l'interaction pédagogique*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- Mancovsky, V. y Mastache, A. (2011) "Más allá de las tutorías universitarias: el docente como tutor". Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Menges, R y Austin, A. (2002) "Teaching in Higher education" En *American Education Research Association Handbook of Research on Teaching*. USA.
- Monetti, E. (2003a). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur*, Tesis de Maestría UNER, Mimeo.
- Monetti, Elda (2003b) "La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur". Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Monetti, Elda (2003c) "El saber didáctico: sus significados". Ponencia presentada en el 3er. Congreso Nacional, 1ero. Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Argentina.
- Pérez Gómez, A. (2010) "Aprender a educar. "Nuevos desafíos para la formación docente". In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 68 (24, 2).
- Samaja J. (1996) *Epistemología y Metodología*, Eudeba. Buenos Aires.
- Schön, D. (1996) « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In Barbier, J-M. (sous dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, Paris.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*, Paidós, Madrid.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós, Buenos Aires.
- Ventura, M. (2008) "Asesorar es acompañar". En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 12,1.
- Zerbino, M. (2008) *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Ministerio de Educación. República Argentina. Por la inclusión. Un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur. Consulta en internet: [http://www.porlainclusion.educ.ar/mat\\_educativos/trabajo\\_foro.htm](http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/trabajo_foro.htm)