

Reflexiones y orientaciones para el abordaje de Procesos de Asistencia Técnica a Escuelas

Para comenzar con las reflexiones y orientaciones que nos proponemos sistematizar en este documento, nos interesa plantear algunos resguardos:

- ✓ La asistencia técnica a las escuelas no se resuelve en una única instancia de trabajo con ellas.
- ✓ No involucra siempre los mismos propósitos predefinidos ni actividades típicas, lo que llevaría a pensar en la posibilidad de diseñar un “protocolo de acción” que sirviera con eficiencia para el abordaje de situaciones diversas.
- ✓ El/los responsable/s de la asistencia técnica no es/son sujeto/s que detenta/n un saber de un orden más elevado que deben transferir/depositar a/en otro/s sujetos que tienen que resolver una problemática

A modo de posicionamientos ante los resguardos señalados, sostenemos:

- ✓ Entendemos a la asistencia técnica -siguiendo a Bolívar (2006)- como “**proceso** sostenido de **ayuda consentida** y de **acompañamiento**¹ mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico...” (p. 58).
- ✓ La asistencia técnica supone una **serie de actividades articuladas entre sí**, que permiten anticipar **cursos de acción** para **abordar junto a otros** una situación que se considera problemática o susceptible de ser mejorada².
- ✓ En la asistencia técnica, **diversas acciones** (de motivación, informativas y formativas, de revisión y reflexión de prácticas, de toma de decisiones, de negociación, de socialización) se desarrollan en un marco de **diálogo de saberes**, de **intercambio y producción colaborativa**. Las

¹ El destacado en negrita es nuestro.

² Se recuperan en este apartado aportes de Catedra Psicología Educacional, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (2015). *Esquema para la elaboración de un proyecto*. Córdoba, Argentina.

jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rige las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo (Bolívar, 2006).

Desde esta perspectiva, la asistencia técnica -como parte de los procesos de asesoramiento y/o acompañamiento institucional- se presenta como un **dispositivo de mejora -basado en la colaboración y centrado en los procesos y resultados-** que implica participación, negociación y construcción compartida. La asistencia técnica supone, en todos los casos, **trabajar con y desde** las escuelas, más que intervenir sobre ellas.

La intervención de los equipos es siempre con otros en posiciones diferenciadas (supervisor, director, otros equipos) aun cuando esos otros no estén presentes materialmente. Se constituye así un armado de redes, un entramado, en donde quien va desde “afuera de la escuela” (a menudo el equipo) no lo hace “desde arriba” y cuando se retira de la escena deja allí un trabajo que no desaparece sino que se sostiene anclado en la organización de la escuela y en las posiciones de los diferentes actores. Es así que la intervención de los equipos asume un trabajo de democratización de los vínculos a partir de la propia implicación profesional en un lugar de paridad con otros (Greco y Levaggi, s/f, p.3).

Instancias claves para el desarrollo de procesos de asistencia técnica

Las instancias a las que se alude a continuación han de ser entendidas como hipótesis de trabajo para discutir, probar y contrastar en el seno del Equipo de Asistencia Técnica y no como propuestas únicas, infalibles y susceptibles de ser transferidas sin más a distintas situaciones y diferentes contextos de actuación. En este sentido debieran concebirse como organizadores posibles de trabajo y no como “modelo, ni como sucesión de momentos puntuales, sino como proceso y hoja de ruta por la cual caminar y comprender la complejidad...” (Domingo Segovia, 2006, p 108). Asimismo, es importante aclarar que no se corresponden término a término con cantidad de encuentros de trabajo en las escuelas, sino que refieren, precisamente, a instancias en un proceso que se desarrolla a partir de la previsión de **reuniones presenciales** en la escuela y de **propuestas específicas no presenciales** a desarrollar y registrar entre encuentros (tanto los actores involucrados como los asistentes técnicos).

| | |
|---|--|
| Aproximación al conocimiento de la escuela | Antes de visitar la escuela  Momento de indagación y relevamiento , en el que se procura el máximo conocimiento previo posible de la escuela . No sólo será fundamental contar con los datos básicos proporcionados por las autoridades de Nivel/Modalidad (y- |
|---|--|

eventualmente- los Supervisores) sino también acceder a toda la información ya disponible sobre la institución en el sistema educativo (Estadística e Información Educativa). **Esto evitará que, al establecer el primer contacto con la escuela, convirtamos en procedimiento burocrático (completamiento de fichas, planillas, etc.) lo que debiera ser más bien una oportunidad para el diálogo.** Hay que reconocer, además, que las instituciones suelen ser comprensiblemente resistentes a volver a proporcionar datos que ya han cargado en los sistemas de información correspondientes.

Tampoco debemos olvidar los propios dispositivos de relevamiento, tales como las encuestas, que los mismos equipos técnicos ya han realizado en otras oportunidades. Volver a consultar los resultados obtenidos en esas indagaciones nos permitirá, probablemente, **recontextualizar información** con la que ya contamos.

La indagación también podrá extenderse a **otros equipos que ya han tenido experiencias de intervención en esas escuelas que ahora nos han sido asignadas.** Acercar miradas permite reconocer las diversas y múltiples experiencias que los equipos técnicos de diferentes Programas han llevado a cabo a largo de muchos años, y que aportan su experiencia a quienes inician la tarea de acompañamiento. Esta posibilidad muestra también la importancia de que para llevar adelante los procesos de asistencia técnica se conforme un **equipo o mesa de gestión**, de manera que las actuaciones no se den de manera aislada y sin la posibilidad de haberlas pensado con otros.

Con el conocimiento previo obtenido, se podrán iniciar los primeros contactos (telefónicos, vía mail, quizá personales) con el equipo directivo de la escuela para presentarnos, acordar día y horario de la primera visita, definir quiénes deben ser convocados, atender inquietudes, entre otras posibilidades.

Ya en la escuela, el primer encuentro

Conocernos

Como decíamos, se trata de que podamos convertir este momento en una **oportunidad para la escucha, que nos permita seguir conociendo a la escuela y sus actores, ahora desde sus propias voces**, en vez de a través de la aplicación de instrumentos de relevamiento. **Conocer (nos) a partir de los relatos y de las preguntas** que demuestran interés mutuo por lo que hacemos, nos preocupa, nos alegra... Conocernos a partir de un recorrido por la escuela, sus espacios, su(s) historia(s), su gente...

Los primeros momentos de esta visita inicial debieran estar destinados también a sentar las bases del **acuerdo de trabajo**

colaborativo a construir.

📍 Comenzar a profundizar en las dinámicas institucionales

Este momento remite a la **exploración**, a sondear, descubrir aquellas cuestiones que podrían relacionarse con la demanda: los vínculos docentes/estudiantes, las culturas institucionales, los espacios y tiempos habilitados para los estudiantes y para la tarea de enseñar, entre otras. Esta etapa de exploración constituye uno de los pilares fundamentales en los que se apoyan todos los procesos posteriores. Para conocer qué sucede en las escuelas, quiénes se encuentran involucrados en la situación en cuestión, conocer sus logros y dificultades, sus fortalezas y su potencial, necesitamos ser capaces de **ver** lo que ocurre en ellas.

En esto de las miradas, un aporte valioso es el de la especialista Sandra Nicastro en su libro **Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido**, especialmente el Capítulo II “Acerca de la mirada”. Se lo puede consultar en <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Nicastro-Revisitar-la-mirada->

Este contacto inicial, lejos de constituir una somera instancia de relevamiento, requiere la construcción de cierto conocimiento de la “intimidad” de lo que sucede en las escuelas, gestos, miradas, estilos, decisiones. Todo lo que derive de las siguientes instancias de nuestro proceso de asistencia se nutre de este conocimiento profundo y situado que atraviesa la superficie y busca aproximarse al significado que los hechos tienen para quienes lo experimentan, en vías de pensar y construir caminos superadores de la situación problemática y potenciadores de las fortalezas de la institución y de los diversos roles comprometidos.

Lo que no debemos olvidar es que el técnico que ingresa a la escuela lo está haciendo a un espacio que, cotidianamente, ocupan otros profesionales.

Ahí trabajan, allí construyen sus significados, sus experiencias laborales, su cultura, en suma. Hábitos, tradiciones, valores compartidos, símbolos o normas y rutinas en los sistemas y métodos de trabajo son, entre otros, elementos de ese escenario que habrá que considerar. Todo ese universo debe ser respetado siempre y sobre todo inicialmente (Antúnez, 2006, p. 65).

Delimitación,

📍 En cuanto a la especificación de la demanda

**análisis,
especificación de
la demanda y
problematización
de la situación**

Conocer la demanda, aunque sea de forma aún imprecisa, permite comenzar a interrogarnos e interrogar dicho pedido, dando lugar a más preguntas que respuestas, que nos permitan especificar las demandas. Toda solicitud de asistencia es formulada por uno o varios sujetos y se realiza a través del lenguaje. Esto resulta una obviedad, pero es muy importante reparar en ello, desnaturalizar y deconstruir el pedido manifiesto ya que:

- Los sujetos que la plantean pueden tener diversos grados de implicación en la “situación problemática”, opiniones o hipótesis que la explican, una idea de quiénes pueden tener responsabilidades en la misma y de cómo debería resolverse.
- En relación con la institución, esos sujetos ocupan posiciones determinadas, tienen una trayectoria, intereses específicos y vínculos con otros actores institucionales.
- Ante el equipo de profesionales tendrán expectativas o fantasías sobre qué se debe hacer, cómo y para qué. Claro que también los técnicos van a la escuela con sus propias expectativas, prioridades y requerimientos, todo lo cual es necesario verbalizar, “poner sobre la mesa”.

Es útil formularse interrogantes que faciliten el análisis: ***¿Quién realiza el pedido? ¿Qué pide? ¿Por qué en este momento? ¿Se implica en la situación problemática? ¿Tiene ya una posición o explicación sobre lo que pasa? ¿Qué espera de los técnicos? ¿Qué espera de la intervención?*** Y seguramente muchas preguntas más que será necesario formularle al texto de la solicitud y formularnos como equipo de profesionales.

Estos interrogantes sobre la solicitud de asistencia implicarán una primera interpretación que es importante explicitarnos ya que sin duda estará cargada de nuestras propias representaciones, deseos, ideales y prejuicios. Preguntarnos nos ayuda a descentrar nuestra mirada...

Por otra parte, especificar y delimitar la demanda nos permitirá poner en relación lo que se requiere de los técnicos con sus saberes y limitaciones, a los fines de determinar si se deberá involucrar a otro/s equipo/s o será necesario derivar a la atención de otros profesionales algún componente de la demanda.

 **En cuanto a la problematización de la situación**

| | |
|---|--|
| | <p>Problematizar supone diversificar, multiplicar, hacer más sutil la mirada y el análisis, transitar el "caso a caso", advertir que no hay un problema uniforme ni una sola causa. Se trata de no generalizar, ni uniformar perdiendo las particularidades, lo singular que se juega en cada situación. Implica desarmar lo que viene ya armado y supuestamente sabido, remover sentidos, preguntar lo obvio.</p> <p>Podríamos decir que frente a la situación que se describe en la demanda, en esta instancia nos preguntamos: ¿Qué pasa? ¿Por qué pasa lo que pasa? Estos interrogantes permiten formular conjeturas sobre la situación, como un paso necesario para constituir la en un objeto de intervención. Formular explícitamente conjeturas o hipótesis sobre lo que pasa y por qué pasa, es fundamental para avanzar en la búsqueda de información, para dar lugar a la perspectiva de los actores involucrados; mantener la vigilancia epistemológica y el análisis de la implicación.</p> <p>A través de estas operaciones, la demanda se convierte en problemática a abordar, entendida no como dificultad sino como campo de intervención posible. No como error, déficit o falta, sino como oportunidad de mejora.</p> <p>Un esfuerzo importante será el de transformar la queja en problema, en algo objetivo a ser resuelto, lo cual puede permitir pasar a la tarea superando el momento inicial de parálisis y malestar. También será clave dejar claro que el equipo técnico no es un experto que tiene la clave y solución para todos los problemas que se planteen en los centros educativos, sino alguien que mira desde otro lugar y puede ayudar a descubrir y construir alternativas.</p> |
| <p>Construcción colaborativa del diagnóstico</p> | <p>Habiendo formulado varias hipótesis en el análisis de la demanda y la problematización de la situación, surge la necesidad de relevar datos que permitan arribar a un diagnóstico situacional y presuntivo. Para realizar esta etapa es útil preguntarse: ¿Qué información se necesita? ¿Dónde buscarla? ¿Quiénes la pueden proporcionar? y ¿Cómo, con qué técnicas o instrumentos?</p> <p>Se trata de acciones que no son exclusivas del técnico que realiza la asistencia sino que involucran al colectivo institucional que participa de ella. De allí la referencia a un diagnóstico que se construye colectivamente.</p> <p>A través de la confrontación (de versiones acerca del problema) y del consenso “entran en juego distintas miradas sobre una misma realidad, estamos produciendo conocimiento, miramos y nos miramos en el problema” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 15).</p> <p>El análisis de la información que podamos relevar, su confrontación con nuestras conjeturas previas y las perspectivas de los actores involucrados en la situación nos permitirán formular, siempre de manera provisoria, una hipótesis diagnóstica más fundada que nos lleve a delimitar un problema sobre el cual podemos pensar alternativas para hacer-con-otros (otro modo de</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>decir acompañar) a la vez que la información recabada y la hipótesis construidas pueden ser insumos para entender algunas de las dificultades u obstáculos que enfrentan las políticas educativas para re-crear las prácticas efectivas en las escuelas.</p> |
| <p>Planificación de un proyecto de acción como hipótesis de mejora</p> | <p>La delimitación del problema nos permitirá formular algún objetivo a alcanzar acotado, factible y consensuado con los actores involucrados, al igual que la elaboración de las acciones a desarrollar en dirección al objetivo planteado. Es importante definir tanto el objetivo como las acciones en conjunto con los miembros de la institución (entre otras razones porque serán ellos quienes las ejecuten) y entre otras cuestiones, es recomendable tener en cuenta algunos de los siguientes aspectos (Lemme, 2014):</p> <p><i>1) Que partan de situaciones consideradas satisfactorias por los actores.</i> Esto parece una obviedad, pero es importante identificar y visibilizar las experiencias o acciones significativas, valoradas con satisfacción por los miembros de la institución (...)</p> <p><i>2) Que sean acotados.</i> Se trata de determinar objetivos y metas acotadas, específicas, factibles. La factibilidad es una condición indispensable en el contexto actual. Si se alcanza el objetivo, por acotado que sea, desencadena un proceso de restitución de la confianza en la acción individual y colectiva, permite apropiarse del poder transformador del acto humano, devolviendo además placer al actuar (...).</p> <p><i>3) Que sean multidimensionales (...).</i> La multidimensionalidad de un dispositivo de intervención supone la puesta en marcha de acciones en relación con una tarea que requiera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • generar nuevas interacciones sociales; por ejemplo, la incorporación de actores extraescolares, • generar movimientos en las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan al estilo institucional: utilización de otros lenguajes y formas de representación; flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos; construcción o resignificación de normas de regulación, entre otros aspectos, • generar movimientos en la dimensión de las condiciones subjetivas; interrogantes, puesta en juego de nuevos conocimientos, interpelación de las representaciones y sentidos presentes en el discurso institucional, dar lugar al pensamiento y la creatividad por sobre el control y la evaluación, favorecer que en las acciones circule la satisfacción y el placer. • habilitar la implicación y la circulación del deseo, dando lugar a la escucha y a diversas modalidades de alojar al otro. |

| | |
|---|--|
| | <p>4) <i>Que las acciones se objetiven en una producción compartida.</i> Un componente importante de las estrategias o dispositivos de intervención, es la concreción de un producto que permita hacer objetivable el proceso colectivo disparado por la intervención profesional (...) el producto constituye un catalizador que posibilita anudar el sentido inmediato de la acción con el sentido mediato de los procesos colectivos en contextos institucionales. Condensa y visibiliza las huellas subjetivas y las marcas institucionales de la experiencia compartida como testigo de la misma e hito desde el que se puede recomenzar.</p> <p>La formulación de algunas acciones puede implicar que el equipo de Asistencia Técnica coopere en alguna instancia de desarrollo o comparta alguna de las actividades (más allá de que las mismas serán implementadas por los miembros de la institución) y/o colabore en la evaluación de las mismas.</p> <p>El diseño -para su posterior implementación y evaluación en contexto- de encuadres de intervención posible para dar respuesta a la problemática detectada permite transformar el problema en proyecto. Durante el proceso de construcción de ese proyecto, el asistente técnico puede aportar ideas de productos posibles que hagan tangible la proyección superadora; por ejemplo: exposiciones y muestras que involucren a las familias y la comunidad, intervenciones de los estudiantes en espacios públicos, taller de análisis de secuencias didácticas, observación de clases entre pares, análisis de planificaciones docentes, análisis de producciones de estudiantes, reflexión a partir de videos, diarios de clase, entre muchas otras posibilidades que se derivarán de la demanda, el problema y el diagnóstico.</p> |
| <p>Evaluación de lo actuado y devoluciones</p> | <p>Durante todo el proceso es preciso hacer un seguimiento, tanto del desarrollo del mismo como de los cambios que se puedan estar evidenciando en el clima escolar o de aula, en los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de enseñanza, en el desarrollo profesional de los docentes, etc. Todo será motivo de la devolución (a los actores institucionales, a la supervisión...), una devolución que deberá orientarse fundamentalmente a hacer visibles resultados y procesos y sobre todo a alentar proyecciones de mejora a partir de los logros obtenidos y el reconocimiento de lo que aún queda por hacer.</p> <p>Asimismo, es necesario también generar una instancia de evaluación de las prácticas de asistencia técnica, como una devolución de las escuelas a los equipos técnicos. La evaluación se entiende así como un proceso que nos incluye a todos los que colaboramos en atender situaciones.</p> <p>Hacer emerger datos y evidencias puede servir para vencer desánimos y comprender que aunque tal vez se esté muy distante de</p> |

| |
|--|
| lo proyectado, se ha podido hacer mucho. |
|--|

Bibliografía

Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En SEP-OEI (eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-OEI.

Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En SEP-OEI (eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-OEI.

Domingo Segovia, J. (2006). Los momentos del proceso asesor. En SEP-OEI (eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-OEI.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009). *La planificación desde un currículum prescriptivo*. La Plata, Argentina: Autor.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Aportes para la Gestión y el Diseño de la Asistencia Técnica Pedagógica*. Anexo Resolución Nº 2017. La Plata, Argentina: Autor.

Greco, B. y Levaggi, G. (s/f). *Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de construcción, desafíos institucionales*. Recuperado el 27 de marzo de <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Greco-Acerca+de+la+intervenci%C3%B3n.+Subjetividades+en+proceso.pdf>

Lemme, D. (2014, abril). *Contribuciones para la construcción de dispositivos de intervención: escuela y promoción de la salud*. I Congreso Internacional de Psicología /IV Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión” Facultad de Psicología. UNC.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Equipo de Ciudadanía y Humanidades (2014). *Asistencias técnicas: una estrategia de acompañamiento institucional*. Documento de trabajo. Córdoba, Argentina [inédito].