**IX Jornadas de Jóvenes Investigadores**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**1, 2 y 3 de Noviembre de 2017**

**Nombre y Apellido:** María Rubio - Edith Emilia Martinez

**Afiliación institucional:**

María Rubio:Becaria de Iniciación UNCo. Integrante del proyecto de investigación (C124) “*Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión*” FCE-UNCo dirigido por la Dra. Hernandez Adriana. Estudiante de la Esp. en Asesoramiento Educacional FCE-UNCo.-

Edith Emilia Martinez:Estudiante de la Esp. en Asesoramiento Educacional de la FCE-UNCo

**Máximo título alcanzado o formación académica en curso:** Estudiantes de la Especialización en Asesoramiento Educacional FCE-UNCo.

**Correo electrónico:** [**so\_mari@hotmail.com**](mailto:so_mari@hotmail.com)[**edimar68@hotmail.com**](mailto:edimar68@hotmail.com)

**Eje problemático propuesto:** EJE 14. SABERES, PRÁCTICAS Y PROCESOS EDUCATIVOS

**Título de la ponencia:** Algunas lecturas acerca del impacto de la obligatoriedad del Nivel Medio en el trabajo de los Asesores Pedagógicos

**Palabras clave:** Asesores Pedagógicos – obligatoriedad del nivel medio – prácticas educativas – Pedagogías Críticas

**Introducción:**

La presente ponencia tiene como propósito presentar los primeros avances de un trabajo de indagación que constituye el Trabajo Integrador Final de la Especialización en Asesoramiento Educacional de la FACE-UNCo, y cuyo objetivo general es conocer cómo se configura la tarea de las/los asesores/as pedagógicos/as en una escuela media del Oeste Neuquino en el marco de la obligatoriedad del nivel. En esta oportunidad se abordarán dos de los objetivos específicos que guían la indagación y que responden por un lado a la identificación de las tareas que realizan los/as asesores/as pedagógicos de una escuela media del oeste neuquino y por el otro los sentidos que le otorgan a sus propias prácticas. Si bien pretendemos avanzar también en el impacto que produce la obligatoriedad legal del nivel medio en ese trabajo de los/as asesores/as, considerando las características específicas de la zona urbana en la que se ubica la escuela, en esta ponencia no se profundizará sobre estos aspectos. Aunque, cabe destacar, que el trabajo de los/as asesores/as entrevistadas no solo se enmarca en la premisa de que la escuela secundaria es obligatoria, sino que da cuenta de las acciones dirigidas a la retención de los/as estudiantes en el espacio escolar.

La muestra se compone por una escuela de Nivel Medio, ubicada en el sector Oeste de la Ciudad Capital de Neuquén. Se seleccionaron como técnicas de trabajo de campo el relevamiento documental, tanto de los documentos escolares como de los legales, y entrevistas semi estructuradas aplicadas a las Asesoras Pedagógicas de la Escuela. Las lecturas teóricas se realizan desde los aportes de la Pedagogía Crítica.

**Desarrollo:**

**Asesores/as Pedagógicos/as en la Provincia de Neuquén: algunas notas respecto de las funciones y condiciones de trabajo**

El trabajo de los Asesores Pedagógicos en la Provincia de Neuquén se configura, según la normativa vigente, en función de las siguientes condiciones:

• Cada escuela cuenta con al menos dos cargos de Asesores/as Pedagógicos/as. Los mismos pueden ser de Asesor/a o Auxiliar de Asesoría Pedagógica. Las funciones en la Resolución Provincial N° 1062/11 del CPE son las mismas para ambos cargos.

• Los Cargos son de 30hs cátedras, es decir 6 hs. diarias. Esto permite el desarrollo de actividades en un turno escolar completo, que pueden variar en horarios de mañana, tarde, vespertino o intermedio. .

• Se privilegia para el acceso al cargo la formación en las áreas de las Ciencias de la Educación, la Psicopedagogía y la Psicología.

• La Resolución N° 1062/11 del CPE les atribuye un cúmulo de 70 tareas que emanan de los siguientes ejes: “a) Colaborar con el diseño y aplicación del proyecto de la institución, comprometiéndose activamente en el logro de los objetivos de la educación obligatoria y específicos para el nivel; b) Asesorar a docentes, en la elaboración, ejecución y evaluación de la Planificación Institucional o Proyecto Educativo Institucional; c) Asesorar y acompañar en los aspectos técnico pedagógico a los distintos sectores de la institución; d) Efectuar el seguimiento pedagógico de los/as alumnos/as con mayores dificultades de rendimiento y sugerir acciones para los sectores que correspondan en cada caso” (CPE – Res 1062/11: F N° 27).

En una primera lectura podemos vislumbrar que estas condiciones laborales sentarían las bases para el desarrollo de un trabajo en equipo, tal y como se lo enuncia en la Resolución: “Equipo de Asesoría Pedagógica”, debido a que se estipula en la carga horaria, un tiempo “compartido” con el/la Asesor/a del otro turno. Otro punto a destacar es el perfil de profesionales que acceden a cargos de asesores pedagógicos, ya que los mismos brindarían herramientas específicas para el trabajo con todos los actores institucionales y con los saberes que se promueven en el espacio escolar.

Respecto de la Resolución Provincial N° 1062/11 nos interesa señalar que ubica al Asesor como un actor dentro de la institución escolar que trabaja colectivamente con otros miembros, que sugiere, planifica “con”, trabaja “en conjunto”, ya que establece explícitamente que deben “planificar con los integrantes del departamento tareas destinadas a los alumnos para recuperar actividades interrumpidas por distintos emergentes; Planificar con los integrantes del departamento tareas que apunten al aprovechamiento de horas libres; sugerir estrategias innovadoras en los aspectos didácticos pedagógicos de las distintas disciplinas; Trabajar en conjunto con el equipo directivo y de preceptores en temas relacionados con problemáticas pedagógicas y de conducta; Propiciar actividades de perfeccionamiento; Colaborar en la generación de espacios de escucha y orientación para toda la comunidad educativa…”(Resolución CPE 1062/11).

**Características del equipo de asesoras pedagógicas y su mirada de la escuela**

En la escuela seleccionada intencionalmente como muestra hay dos cargos de asesor pedagógico, ambos ocupados por dos jóvenes profesoras en Ciencias de la Educación egresadas de la Universidad Nacional de San Luis y de reciente incorporación a la institución. Su experiencia laboral en la provincia de origen es escueta, ambas manifiestan haber integrado por un breve tiempo equipos inter disciplinarios que trabajaban con varias escuelas, y en terciarios. Al llegar a la Ciudad de Neuquén conocen el cargo de Asesor Pedagógico en el nivel medio y rápidamente ingresan a trabajar en la escuela*: “todos los días voy conociendo cómo es que se trabaja acá en Neuquén, que es muy diferente porque allá en San Luis este cargo no existe así que es como que lo estoy conociendo desde cero, más allá de lo que haya trabajado allá, acá se trabaja de una manera muy diferente*”. (A2[[1]](#footnote-1))

Las asesoras se integran a una escuela que caracterizan como compuesta por un colectivo docente fuertemente cohesionado y refieren a un modo de funcionamiento muy arraigado en la institución debido a la permanencia de un conjunto de docentes que desde hace mucho tiempo pertenecen a la escuela: “*la verdad que hay un núcleo de profes que han generado la identidad de la escuela y se ha mantenido a lo largo del tiempo (…) hay muchas cosas positivas que se encaminan solas por este núcleo, ya que saben cómo actuar, qué hacer, cómo hacerlo*” (A1)

También analizan los aspectos que consideran deberían repensarse del “modus operandi” tan arraigado: el sentido de las acciones institucionales, el grado de involucramiento de parte del estudiantado, la apropiación de la evaluación entendida como proceso. Y por último también refieren a la ausencia de espacios institucionales de formación, entendiendo que es necesario construirlos colectivamente para el mejoramiento de la práctica docente.

La escuela ha definido, durante el 2016, a través de su consejo consultivo, como política pedagógica de la institución, los siguientes ejes de trabajo:

1. Trabajar el tema de las promociones de los estudiantes y sus dificultades: proyecto de talleres de seguimiento de los estudiantes con materias previas y/o equivalencias, y recursado.
2. La integración del conjunto de la comunidad educativa, poniendo el acento en el “buen vínculo” a fin de favorecer el mejoramiento de los aprendizajes; para lo cual se diseñaron proyectos de integración para los estudiantes de cuarto año, ambientación para los ingresantes de primero y espacios de reflexión acerca del acoso escolar con los estudiantes de ciclo básico. También se acompañan las actividades propuestas por el Centro de Estudiantes.
3. Trabajar las salidas educativas de manera coordinada e interdisciplinarmente.

Estas líneas de trabajo se definen anualmente en el ámbito institucional en el que se discute la política pedagógica que es el Consejo Consultivo, en el que participan representantes de todos los sectores de la escuela.

Podemos hipotetizar que esas líneas de trabajo -la preocupación por el fracaso escolar, por repensar estrategias de enseñanza, por promover espacios de reflexión y acción en torno a los vínculos entre estudiantes- se vinculan estrechamente con una preocupación “de época”: garantizar el derecho a la educación secundaria y en consecuencia, la obligatoriedad del nivel medio. Si bien esta dimensión no será objeto de análisis específico de esta ponencia, constituye el contexto de las indagaciones que se llevan adelante en el marco del trabajo de Especialización. Entendemos, a modo de hipótesis, que la obligatoriedad de la escuela secundaria ha impactado en la configuración del trabajo de los/as asesores/as pedagógicos/as.

**Acerca de las tareas de las asesoras: algunas dimensiones de análisis**

El trabajo de indagación dirigido a identificar las tareas que realizan las asesoras pedagógicas ha posibilitado la construcción de algunas dimensiones pensadas a partir del análisis de los datos empíricos. Se entiende que las mismas ahondan en las tareas pero que superan lo meramente descriptivo, ya que se constituyen en un intento de comprender la complejidad propia del quehacer escolar de las entrevistadas, a la vez que permiten analizar algunos de los sentidos que le otorgan a las mismas.

Primera dimensión: Lo que emerge versus lo planificado

En esta primera dimensión se analizan las tareas que desarrollan las asesoras en función de distinguirlas entre aquellas que emergen, es decir acontecen en la cotidianeidad escolar, y aquellas que se piensan, planifican, evalúan. Sobre las primeras cabe señalar que refieren a las tareas que irrumpen en la dinámica escolar cotidiana y por tanto requieren una rápida intervención para remediar lo ocurrido; es decir que son aquellas acciones destinadas a dar respuesta a situaciones entendidas como conflictivas y/o complejas.

Respecto de las tareas planificadas cabe decir que son aquellas consideradas como importantes y necesarias de llevar adelante para la vida escolar, y son tareas pedagógicas, especificas del rol de las asesoras[[2]](#footnote-2). Las mismas son pensadas previamente, son llevadas adelante por ellas, y prevén instancias de evaluación para ser re-direccionadas.

En este último punto se nuclean los proyectos que las asesoras desarrollan tanto con los primeros años, vinculados a la Ambientación, como con los cuartos años con quienes implementan el proyecto de Integración. Ambos, comparten la característica de ser llevados adelante con los grupos completos y se implementan con todos los ingresantes de primer año y los estudiantes de cuarto. En el caso de los cuartos el trabajo se concreta en colaboración de los/as profesores/as del Ciclo Superior, que son quienes notaron la falta de compañerismo y se dispusieron a construir actividades al respecto de la mano de la asesoría pedagógica. El objetivo es fortalecer los lazos entre los estudiantes debido a que en este año confluyen alumnos provenientes de distintos terceros, además de los que ingresan de otras instituciones escolares, y se encuentran en las Modalidades elegidas (Humanística o Contable).

En relación al aspecto de los emergentes, cabe decir que las Asesoras Pedagógicas sostienen que les resulta muy complejo planificar tareas pertinentes al área que ocupan debido a que entienden que son “*el comodín de ciertas situaciones*” (A2), “*entre medio que vos vas haciendo el informe, viene y no sé, “Pepito se está portando re mal”, “Juanito no vino”… y es como que hay que ir atendiendo esas cosas.”* (A1).

La atención de esos emergentes cotidianos pareciera percibirse como tarea no pertinente al área y como un obstáculo a su trabajo. Los mismos, además de estar vinculados a la convivencia escolar, se relacionan con problemáticas familiares de los estudiantes o de “riesgo” según aluden las asesoras. Una de ellas dice: “*por ahí hay cosas que hacen a la escuela que no las estamos trabajando y que para mí es re importante trabajar con eso, de hecho creo que acompañaríamos mejor a los casos particulares si esos proyectos se trabajaran más y les dedicáramos más tiempo y son muy importantes como los otros y uno desearía que estas cuestiones familiares o de riesgo que traen los chicos, estuvieran ya resueltas desde el Estado que sean garantizadas desde afuera, desde el Estado y de ahí uno de dedica netamente a lo escolar, al aprendizaje, que esta re bueno porque son merecedores todos los chicos*”.(A1)

Señalan también, que realizan tareas internas de evaluación de las actividades que desarrollan, intentando hacerlo de manera trimestral, y con el fin de redireccionarlas en caso de considerarlo necesario. Entienden como un déficit la falta de espacios colectivos, institucionales, para reflexionar acerca de la práctica escolar, lo cual entienden como muy importante en tanto que sospechan que se realizan algunas actividades/proyectos que han perdido el sentido pedagógico que les dio origen: “*hay como cuestiones que me parece que estaría re bueno que las volvamos a pensar como escuela, ¿no? Él para qué hacemos las cosas, no solo es cómo hacemos las cosas sino bueno, para qué las estamos haciendo, o sea, ya por una cuestión de costumbre de idiosincrasia de la escuela, así porque hay que ir o porque realmente estamos propiciando ciertas cosas. ¿Las propiciamos o no? Los pibes lo valoran como tal o en realidad ya lo hacen porque están acostumbrados. Entonces es como, me parece que es necesario repensar, repensar eso siempre*” (A1).

Esta dimensión de “lo emergente versus lo planificado” resulta de interés en tanto da cuenta de la disputa que manifiestan permanentemente las asesoras entre lo que ellas valoran como propio de su tarea, es decir el diseño de proyectos como los antes mencionados, y la dificultad de poder dedicarse a eso en función de lo que “la escuela” les demandaría que resuelvan permanentemente. Una de ellas expresa: “(…) *por ahí, por atender estos casos particulares se nos va la escuela, no? Se nos queda la escuela medio renga*”.(A1)

De esta línea de análisis se desprende una sub-dimensión vinculada al “trabajo sobre casos versus el trabajo grupal”.

Se engloban en este punto aquellas tareas vinculadas a la atención de “casos” particulares que surgen y deben ser atendidos por las asesoras, y las tareas que las mismas planifican en relación con grupos con algún propósito específico.

En relación a los “casos”, cabe destacar que las asesoras destinan parte de su tiempo diario al trabajo con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje por situaciones familiares, o estudiantes con necesidades educativas especiales. También se incluyen en estos “casos” las intervenciones vinculadas a la resolución de conflictos de convivencia escolar; específicamente con el tratamiento de los incumplimientos de los Acuerdos Escolares de Convivencia, y en relación a esto reconocen que es tarea propia la intervención de la Asesoría, por ejemplo una de ellas señala: “*en los AEC se habla de expulsión en el caso de agotar las instancias. Lo hiciste, no serás amonestado, se te llamará la atención, se llamará a tus padres* *que eso se trata acá en asesoría*.”(A2)

Estas situaciones son denominadas “casos” debido a que el sujeto de la intervención es uno o dos estudiantes, y las estrategias de intervención son direccionadas a ellos y no a la totalidad del grupo. En este sentido el abordaje de la situación que se presenta como problema es individualizado. En consonancia, también son “casos” porque son valorados como “problemas” que requieren de una intervención experta. Y se presentan como obturadores del “normal desarrollo de la vida escolar” (de la clase, del recreo, de la escuela) y también del “normal desarrollo” intelectual del sujeto educando.

También se reconocen como “casos” aquellas intervenciones destinadas a dar respuesta a algún emergente que suceda en un curso en particular: “*Con los otros cursos ya surgen situaciones específicas en donde, a ver, por ejemplo el acoso en las redes sociales, y bueno, se trabaja con eso. O la violencia entre los estudiantes o entre, también, en el noviazgo que han surgido estas cuestiones y en eso se trabaja. Es mucho el emergente del día a día. Y este año tenemos que enfocarnos más en los proyectos porque sino los emergentes llevan mucho tiempo y nos olvidamos de los problemas y es por ahí más macro*.” (A1)

En relación a las tareas planificadas por las asesoras se destacan los proyectos pensados y organizados en función del criterio de año de cursado, es decir los dos proyectos mencionados con anterioridad que fueron diseñados para la “ambientación” de los primeros años y aquellos pensados para la “integración” de los cuartos años. De los dichos de las asesoras pareciera desprenderse que estos proyectos representan el “ideal” del trabajo pedagógico de los asesores. Ya que no se focalizaría la atención en un solo estudiante, sino que el abordaje sería con el colectivo del curso; y como ya se ha mencionado serían intervenciones pensadas, planificadas previamente, y teniendo en cuenta instancias de monitoreo y evaluación. Una de ellas señala: “*Y después está el periodo de adaptación de los primeros. Con eso también estamos trabajando, el de ambientación, el de generar estrategias para la integración, específicamente en los primeros años y los cuartos años que son dos cursos digamos que por las características de cambio, por ahí tienden a generar conflictos internos, dentro de los grupos, entonces trabajan con la finalidad de poder comenzar el secundario y terminarlo de la mejor manera. Y también generar estrategias para que puedan estar dentro de la escuela de la mejor manera, ¿no?*” (A1)

Estos proyectos parecen ser los únicos que ellas valoran como tareas propias y pertinentes de las que realizan. En los proyectos institucionales cumplen un rol secundario, que se limita básicamente al vínculo con la familia en caso de ser necesario, y en la atención a los “casos” no encuentran el sentido de su trabajo aunque sí lo valoran como importante porque colabora en el proceso de escolarización de los estudiantes, y porque entienden que si no cumplen ellas ese rol, no habrán otros actores de la escuela que lo asuman. Al respecto una de las asesoras sostiene: “*tareas hay muchas que no cumplimos por hacer otras, que no se si no nos corresponde. O sea, a mí a nivel ético creo que no podría no hacerlas. Sé que hay cosas que por ahí no corresponden, sé que por ahí para que sea más ágil tengo que llevar yo un informe a defensoría, por ejemplo, cosas chiquitas, no? (…)Pero bueno, sé que hay cosas que no nos corresponden directamente y que uno involucra en función de que siga funcionando la escuela*” (A1).

Segunda dimensión: Las tareas asumidas versus las tareas adjudicadas

En este apartado se pretenden discriminar las tareas que las asesoras asumen que son pertinentes al área que ocupan en la escuela, y por lo tanto les corresponde realizarlas y aquellas que les adjudican el resto de los actores institucionales.

Para empezar, algunas tareas que consideran como propias de su trabajo, además de los proyectos ya mencionados, son aquellas referidas al proceso de aprendizaje de los estudiantes, específicamente los obstáculos que se presentan a nivel de habilidades y estrategias en el trabajo áulico; también destacan el trabajo con los casos particulares de estudiantes con alguna discapacidad, que implica la articulación con instituciones privadas o estatales que son las que cuentan con los recursos, según sostienen ellas mismas, tanto de saberes como didácticos, que posibilitarían un mejor desempeño de estos alumnos en la cotidianeidad escolar.

En relación al trabajo con el equipo docente sostienen que reciben y chequean las planificaciones, y refieren también a una distinción entre la labor que desarrollan con los profesores nuevos en la institución, a quienes además de darles la bienvenida, los acompañan en el conocimiento de las tareas específicas que están estipuladas dentro de la escuela; y el trabajo que desarrollan con los docentes que ya tienen trayectoria dentro del establecimiento, con quienes participan en los proyectos institucionales como el de Integración, Taller de previas, Recursado, Elección de los Abanderados y las Salidas Pedagógicas. En relación a los mismos consideran que deberían poder aportar más aunque la realidad de su trabajo diario no siempre se los permita: *“…Después los proyectos institucionales uno los trabaja, para mí son importantes, son muy importantes, pero nuestro tiempo real de trabajo por ahí no nos permite, esto de estar trabajando con el emergente de los chicos no nos permite involucrarnos de lleno en los proyectos*”. (A1)

En relación al tema de las tareas que otros actores institucionales les adjudican a las asesoras cabe señalar que particularmente los profesores que recién se integran a la escuela, sostienen concepciones acerca de la asesoría pedagógica vinculadas con el mero disciplinamiento, y que las mismas asesoras no comparten en absoluto: “*También hay otra parte de profes que son los que “van pasando” más nuevos que le van dando esta identidad a la asesoría, esto de comisario… Asesor es comisario. Y bueno, esa es la identidad*” (A1).

En ese sentido destacan que las expectativas del cuerpo docente en relación al trabajo de ellas gira en torno a la “inmediatez”: *“Pasa algo y ahí nomás, que nosotros avisemos a asesoría y que actuamos un poco más sin pensar. Quieren el YA de la asesoría y no es tan fácil*”. (A2) Este rasgo es rechazado por las asesoras en tanto las ubica como la figura institucional disponible para actuar en cualquier momento, y limita la proyección de tareas a mediano y largo plazo. La dimensión del trabajo de la asesoría vinculado al “orden” escolar aparece como un rasgo histórico, presente en las ideas de los docentes que se plasman en las tareas que les atribuyen a las asesoras. La existencia de Acuerdos Escolares de Convivencia es una estrategia propia del paradigma de la *convivencia*[[3]](#footnote-3). Sin embargo, se mantiene una idea del orden escolar vinculado al paradigma de la *disciplina*, centrado “…en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción.” (Litichever, 2013)[[4]](#footnote-4). Los conflictos son entendidos como disrupciones individuales -casos- y requieren de la intervención de quienes se consideran poseedores de un “saber experto” vinculado a la psicología, para restaurar dicho orden.

Otro aspecto que señalan en relación a su trabajo es que realizan tareas que no les compete pero que entienden que “agilizan” la resolución de conflictos o que son labores heredadas que asumen y ejecutan hasta que puedan darle un giro a la “identidad” del área dentro de la institución. Algunas de ellas, como ya se ha mencionado, son llevar informes a la Defensoría del Niño y el Adolescente, o mediar en situaciones problemáticas entre docentes y estudiantes, en este último caso señalan que son cuestiones que les competen a los profesores: “*somos el comodín de ciertas situaciones, que no es que nos las queramos hacer sino que nos quita tiempo de lo que verdaderamente nos corresponde” (…) “Y si muchas veces es el día a día, es hacer lo que surge o lo que te dicen “hagan esto, hagan esto”, por ahí nos dicen mucho qué hacer…y queda un poco detrás lo que nosotras planificamos*” (A2), por su parte la otra asesora sostiene: “*el año pasado, un estudiante dice “no, si yo nunca vine a asesoría, yo siempre me porte bien” y yo le dije “bueno, si no es una comisaría”, o sea, esto de me porto mal o ando mal en la escuela y esta carga negativa de la asesoría, de que si te portas mal o andas mal en la escuela, o tenes algún problema tenes que ir a la asesoría*” (A1).

Tercera dimensión: Trabajo colectivo versus trabajo individual

Esta dimensión ha sido construida con el propósito de mostrar las valoraciones que las propias asesoras realizan en torno a las posibilidades de alcance de su labor si pudieran construir un trabajo más colectivo con el resto de los/as adultos/as de la escuela y a su vez, cómo obstaculiza su trabajo el hecho de que las intervenciones realizadas sean individuales, es decir del sector. En ese sentido mencionan como un pendiente generar proyectos más colectivos con los docentes que se direccionen a la intervención para el mejoramiento de los aprendizajes. Los aspectos vinculados a la dirección política de las acciones pedagógicas llevadas adelante en la escuela, por ejemplo, consideran que deberían ser revisados en conjunto: “*el para qué hacemos las cosas, no solo es cómo hacemos las cosas sino bueno, para qué las estamos haciendo?, o sea, ya por una cuestión de costumbre, de idiosincrasia de la escuela, así porque hay que ir o porque realmente estamos propiciando ciertas cosas? ¿Las propiciamos o no? Los pibes lo valoran como tal o en realidad ya lo hacen porque están acostumbrados? Entonces es como, me parece que es necesario repensar, repensar eso siempre*” (A1). Y en este repensar pareciera que surge la posibilidad de construir los sentidos, hoy poco claros, del rol de asesor pedagógico, ya que entienden que la “*identidad de la asesoría debería cambiar, debería tener una impronta diferente a la de comisario, debería ser el lugar que promueva nuevas acciones de manera conjunta con el resto de los miembros institucionales*” (A1).

**Conclusión:**

A modo de cierre de la presente ponencia, se pretenden puntualizar algunas lecturas acerca del trabajo de los Asesores Pedagógicos en Neuquén.

En primer lugar, interesa destacar que la obligatoriedad del nivel medio paciera producir cierto efecto desafiante en las escuelas secundarias ya que pone sobre la mesa el debate respecto a la retención de la matrícula. Esta condición pareciera interpelar el trabajo de cada uno/a de los/as actores o actrices institucionales. El caso de los asesores pedagógicos no escapa a este contexto, y es por ello que se valora como significativo para este trabajo el relevamiento de las tareas que efectivamente desarrollan en la actualidad y los sentidos que le otorgan y que posibilitan la comprensión de cómo se configura su labor.

También interesa señalar que partimos de concebir que las leyes no son “bajadas” a las escuelas y acatadas tal cual por los miembros de las instituciones, sino que son los propios sujetos/as, que las habitan, quienes construyen su propio trabajo y los sentidos que dan sustento al mismo.

Una de las primeras lecturas realizada en base al análisis de las dimensiones expuestas previamente es que el trabajo de los Asesores Pedagógicos se configura sobre el supuesto de un orden escolar pre-existente a los/as miembros de la institución, y pareciera ser la figura del asesor pedagógico la mandatada a sostener ese orden deseado, y reproducido en y por la escuela. Esa idea implica también el supuesto de que lo que irrumpe pareciera que altera el funcionamiento “normal” de la vida escolar, y por tanto requiere de una rápida y experta intervención a fin de encarrilar la situación y que la tarea escolar continúe como “corresponde”. Esta concepción, de corte moderno, es un claro ejemplo de que la legislación no modifica la realidad escolar *per se* sino que sienta las bases para que sean las personas que las habitan quienes actúen traduciéndola en diversas acciones.

El mandato del mantenimiento del orden escolar que recae sobre la figura de las asesoras pedagógicas tiene como consecuencia que ellas deban configurar su trabajo en torno a los emergentes que irrumpen en la vida cotidiana, lo cual les obtura la posibilidad de planificar la tareas que consideran propias del área que ocupan en la escuela. Interesa aclarar la distinción entre *emergentes* y *casos*: los emergentes no siempre son casos, ya que estos a veces responden a situaciones institucionales que precisan de una intervención rápida, que pareciera que será mejor desarrollada si son las propias asesoras quienes la realizan. Un ejemplo de esto lo constituye la intervención en problemas relacionados con los vínculos entre adultos/as y adolescentes, según sus propias palabras. Se sostiene que este rasgo del trabajo de las asesoras no solo les impide planificar su trabajo anual o mensualmente, sino que también se constituye en un obstáculo que dificulta la tarea de evaluación de los efectos de las propias acciones, y en consecuencia la definición de la dirección política y pedagógica de cada trabajo propuesto.

La concepción del orden moderno que sostiene esta mirada hacia las asesoras y la propia asunción de tal mandato de parte de las mismas, se refuerza en la idea de que si tuvieran más conocimientos acerca de leyes y psicología, estarían provistas de más herramientas para anticipar y prevenir emergentes.

Otro aspecto a destacar en este análisis es que el trabajo de las asesoras pedagógicas aparece configurado en torno a la dimensión de la disciplina y la convivencia, vinculado esto, no sólo al mantenimiento sino a la restauración de un orden que es entendido por los docentes en un sentido esencial. Esta tarea adjudicada a las asesoras, se sostiene sobre algunos supuestos: en primer lugar que el conflicto es una cuestión individual que irrumpe en un orden preexistente; por otro lado que sólo los estudiantes son sujetos sobre los que las asesoras deben intervenir; y por último, que las asesoras poseen un saber experto para ‘atender’ los casos individuales. Esta es una dimensión que será objeto de análisis en profundidad ya que se comprende que la misma se presenta como obturando la posibilidad de mirar y construir a la realidad escolar como el encuentro entre múltiples diferencias que conviven a través de conflictos, entendidos como inherentes a lo humano (Mouffe, 2007).

Por último, interesa decir que el discurso de las asesoras se presenta como contradictorio, ya que por un lado sostienen una mirada sobre los saberes que consideran necesarios para su trabajo, y por el otro también debaten e interpelan esa mirada que se construye desde la institución y que sostiene las tareas que les adjudican. En ese marco una sostiene que es como el “comodín” de ciertas situaciones que emergen, acontecen, y que ellas valoran como situaciones escolares que deben ser resueltas por otros agentes y no por ellas. Este aspecto es interesante ya que permite distinguir estas tareas adjudicadas, aunque no sean el eje del trabajo de las asesoras, de aquellas tareas que ellas asumen pero que consideran que ni siquiera son escolares, como el sostenimientos de los estudiantes con “riesgo social”, o la integración de estudiantes con discapacidad: *“…dificultades de aprendizajes hay un montón y con estas necesidades hay un montón de estudiantes. Pero los factores que están por fuera de la escuela y que son necesarios, como familias y de los equipos que trabajan con ellos no siempre asumen el mismo compromiso, entonces uno como que se queda solo trabajando desde la escuela en cosas muy chiquitas entonces por ahí no se puede llegar a definir acciones, a ver cambios o a ver cosas positivas de ese trabajo*” (A1).

**Bibliografía:**

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* *10* (027), pp. 1109-1121.

Litichever, L. (2013). De la disciplina a la convivencia. *El Monitor. 31*.

Mouffe, C., (2007), *En torno a lo político.* Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Roldan, S., (2013). La informalidad como ‘norma’. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 181-216). General Roca, Río Negro: Publifadecs.

Roldan, S., (2015), *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén*. (Tesis no publicada). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

1. Se identificaran las entrevistas mediante las siglas: A1: Asesora 1 y A2: Asesora 2. [↑](#footnote-ref-1)
2. Se refiere a tareas específicas del sector ya que así lo conciben las entrevistadas, y en función de esto es que una de las distinciones que se está comenzando a trabajar es la que refiere a lo pedagógico- lo no pedagógico y lo escolar-no escolar; como distinciones que se construyen en base a los sentidos que las propias asesoras le atribuyen a su trabajo. [↑](#footnote-ref-2)
3. La aparición o renovación de Acuerdos Escolares de Convivencia apareció con fuerza en diversas jurisdicciones a partir del 2001 (Dussel, 2005) y se profundizó a partir del 2006 con la obligatoriedad del nivel. En el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Res. 1619). En el 2009, se aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” (Resolución Nº 93 del Consejo Federal de Educación), que afirma la necesidad de que las jurisdicciones produzcan normativa respecto de la convivencia escolar que se ajusten a los instrumentos legales nacionales e internacionales. En Neuquén ha existido un vacío normativo a nivel provincial respecto de la convivencia en la educación secundaria y cada escuela ha seguido un rumbo bien distinto en relación al abordaje de esta cuestión (Roldan, 2015). Hasta hace pocos años la única regulación existente al respecto era el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto 150.073/43, texto ordenado en 1957). Recién en el año 2012, el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, aprobó la Resolución 1172 sobre “Acuerdos Escolares de Convivencia” y aún hoy la situación de las escuelas en la producción de los mismos es muy diversa. [↑](#footnote-ref-3)
4. De hecho, se prevé la *expulsión* dentro de los Acuerdos, lo que se contrapone con las regulaciones vigentes y con la pretensión de revisar la convivencia como una cuestión colectiva. [↑](#footnote-ref-4)