



Espacios en Blanco. Revista de Educación  
ISSN: 1515-9485  
ISSN: 2313-9927  
revistaespaciosenblanco@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires  
Argentina

## Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento

**Rubio, Maria**

Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento.

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922003>

**DOI:** <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-327>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento

Guard the school order. Pedagogical frontiers in counseling work

Maria Rubio  
 Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
 so\_mari@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-327>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922003>

Recepción: 09 Junio 2021  
 Aprobación: 18 Junio 2021

### RESUMEN:

El artículo presenta resultados de una investigación cuyo objeto de estudio fue *la configuración del trabajo de los/as asesores/as pedagógicos/as*, desarrollada en el marco del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Asesoramiento Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue.

Los análisis construidos desde la pedagogía crítica, se dirigieron a conocer las tareas que realizaban y los sentidos que le adjudicaba a su trabajo un equipo de asesoras pedagógicas de la ciudad de Neuquén.

Se mostrará cómo el trabajo de asesoramiento se configura a partir de la demanda institucional de la custodia del orden escolar -adjudicando a las asesoras el rol de "comisarios"- y del reencauzamiento de la conducta de los/as estudiantes de forma rápida, cuando se desordena la cotidianidad escolar -ubicando a las asesoras bajo la figura de "atención al cliente"- . Tareas concebidas por ellas como *no pedagógicas*, produciendo una frontera pedagógica en el trabajo de asesoramiento.

**PALABRAS CLAVE:** asesoramiento pedagógico, escuela secundaria, convivencia escolar, orden escolar, conflictos.

### ABSTRACT:

This article will present the results of an investigation whose object of study was the configuration of the work of the pedagogical advisers, developed within the framework of the Final Integrative Work of the Specialization in Educational Counseling of UNComahue.

The analyzes constructed from the critical pedagogy were directed to knowing the tasks they carried out and the meanings that a team of pedagogical advisers from the city of Neuquén assigned to their work.

The purpose will be to show how the advisory work is configured from the institutional demand of the custody of the school order -awarding the advisers the role of commissioners- and the redirection of the behavior of the students quickly, when the daily school life is disordered -placing the advisers under the figure of "customer service"- . Tasks that are conceived by the advisers as non-pedagogical, producing a pedagogical frontier in the advisory work.

**KEYWORDS:** pedagogical counseling, secondary school, school coexistence, school order, conflicts.

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo mostrará resultados de una investigación que se llevó adelante como trabajo final de la Especialización en Asesoramiento Educativo dictada en la Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue. La indagación se centró en conocer *la configuración del trabajo de los/as asesores/as pedagógicos/as en una escuela secundaria del oeste neuquino en el marco de la obligatoriedad del nivel*<sup>1</sup>.

Una premisa en la construcción del problema de investigación fue concebir que, por las condiciones de trabajo que ofrece el cargo, el rol que ocupan los/as asesores/as pedagógicos/as en las escuelas secundarias de Neuquén los/as ubica en un papel central con posibilidades de articular lo colectivo, de pensar lo institucional y lo interinstitucional y, por esto, de construir acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación en este nivel.

En ese marco, la hipótesis central que orientó la indagación giró en torno a considerar la obligatoriedad de la educación secundaria como una variable importante en la configuración del trabajo de los/as asesores/as. Es decir, entendimos que la noción de la "educación secundaria como derecho" -conquistada a través de

la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006- sería un eje en la configuración del trabajo de asesoramiento escolar y que, en consecuencia, el mismo estaría dirigido a gestar prácticas que problematicen la matriz histórica de la escuela secundaria y que posibiliten la inclusión de nuevos sectores de la población en el nivel.

En el inicio de la indagación el interés estuvo puesto en las definiciones que las<sup>2</sup> asesoras construían sobre su trabajo, y las vinculaciones que ellas mismas establecían con el mandato legal de obligatoriedad de la escuela secundaria y el contexto escolar. Luego, el esfuerzo estuvo dirigido a clasificar las tareas relevadas, y, desde allí, se delinearón tensiones que aparecían configurando el trabajo de las asesoras pedagógicas. Es en esta instancia cuando comienza a evidenciarse el lugar central que ocupan en la producción y el sostenimiento del orden escolar.

El análisis que aquí se presenta, se despliega en dos líneas fundamentales que intentan mostrar el modo en que se delinea el trabajo de asesoramiento en la intersección entre mandatos diversos y significaciones sobre las propias tareas.

Una de las lecturas que se pudo construir es que el “hacer cotidiano” se despliega en el entramado de dos sentidos contradictorios: por un lado, la posibilidad de garantizar el derecho a la educación -gestando prácticas que promuevan la inclusión de la población antes excluida del nivel medio- y, por el otro, el sostenimiento del orden escolar-profundamente enraizado en la matriz expulsiva de la escuela secundaria-. Es por eso, que cobra relevancia el estudio de la convivencia escolar como un eje central en la configuración de las tareas de asesoramiento.

La segunda lectura que se pretende compartir en este artículo es la vinculada a la distinción que construyen las asesoras entre lo pedagógico y lo no pedagógico de su trabajo y, con esto, la frontera entre lo escolar y lo no escolar. Esta distinción se despliega, como veremos, entre actividades planificadas y evaluadas -referidas al aprendizaje y dirigidas a grupos de estudiantes- y actividades adjudicadas -para la atención de casos individualizados y emergentes-.

El escrito se estructurará en tres grandes apartados. En primer lugar, se presentarán algunas consideraciones metodológicas, mostrando las decisiones adoptadas para el trabajo de campo, como así también algunas notas sobre el trabajo de asesoramiento pedagógico en Neuquén. En el segundo apartado se compartirán algunas líneas conceptuales y el marco normativo de la convivencia en la escuela secundaria obligatoria que permiten sustentar el análisis sobre el papel que la misma adopta en el trabajo de asesoramiento. En una tercera instancia, se abordará la configuración del trabajo de asesoramiento como custodios del orden escolar, mostrando cómo ese rol se asume a partir de la frontera pedagógica que las asesoras construyen sobre su trabajo. A continuación, se desarrollará la estrategia que las asesoras producen para reconfigurar su labor cotidiana: la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia, y por último se compartirán algunas lecturas a modo de cierre.

## DECISIONES METODOLÓGICAS

La unidad de análisis seleccionada intencionalmente se compone por un equipo de asesoras pedagógicas que trabajan en una escuela secundaria ubicada en el sector oeste de la Ciudad Capital de Neuquén.

Para la recolección de datos empíricos se seleccionaron como técnicas de investigación el relevamiento documental, entrevistas semi estructuradas y una observación participante. Durante el año 2016, se relevó y sistematizó la normativa provincial y nacional vinculada con el origen y el devenir del cargo de “asesor pedagógico”, así como aquella que regula la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En el nivel institucional, se realizó un relevamiento de los documentos escolares que permitieron un acercamiento a algunas definiciones institucionales en las que había trabajado el equipo de asesoras pedagógicas.

Las entrevistas se realizaron en el año 2017. Se comenzó con una entrevista grupal a las dos asesoras pedagógicas de la escuela para conocer las tareas que llevaban adelante como equipo, y luego, se desarrollaron entrevistas individuales a cada una de ellas. Del primer análisis, surgió la dimensión de la Convivencia Escolar como un eje central del trabajo de asesoramiento. Esto implicó la realización de otra entrevista grupal y la observación participante en una Jornada Institucional dedicada a la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

La selección de la escuela se realizó en base a un criterio intencional cuyo eje central fue la ubicación geográfica de la escuela en relación con la población que atiende. Importa decir que este trabajo no se centró en un análisis institucional de la escuela, sino en un abordaje de los discursos de las asesoras entrevistadas.

El análisis del trabajo de las asesoras pedagógicas supuso no sólo una mirada sobre los documentos escritos que norman sus funciones y las actividades que realizan en ese marco sino también, y especialmente, sobre aquellos sentidos que los sujetos construyen sobre sus propias prácticas. Se entiende, en este abordaje, que esos sentidos conjugan matrices históricas sobre la institución y la función en la que se desempeñan, con trayectorias personales y tienen efectos en la configuración del propio trabajo.

## ACERCA DEL TRABAJO DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN NEUQUÉN

El campo del asesoramiento pedagógico ha sido estudiado desde la perspectiva institucional y constructivista (Monereo y Solè, 1999; Monereo y Pozo, 2005; Ventura, 2008; De La Vega, 2009) centrando la mirada en los modos de intervención de los/as asesores como analistas institucionales (Lopez Yañez, 1997) que actúan ante cada problema que se les plantea y en los vínculos que construyen entre asesores y asesorados/as (Nicastro y Andreozzi, 2003).

En Neuquén, se crea el cargo de asesor pedagógico mediante la Resolución N° 248/80 firmada por el Ing. Aldo Gustavo José Pagano, el Interventor de Facto del Consejo Provincial de Educación (CPE). En la letra de esta normativa, se puede leer que se le asigna como tareas el seguimiento individual de los/as estudiantes y el apoyo técnico a los sectores de la escuela. La investigación de Senz (2007), realizada desde la perspectiva institucional, señala que tanto el rol como la reflexión sobre las prácticas de asesoramiento han sido delineadas por el colectivo de asesores/as en espacios autogestionados, dejando clara la ausencia de la política estatal en estas definiciones, como así también en la gestación de espacios de formación continua. En este sentido, en cada escuela los/as asesores negocian las implicancias de su propio rol.

A diferencia de otras provincias, en Neuquén cada institución de ni secundario tiene al menos un asesor/a a por turno y la carga horaria es de 30 hs., siendo 36 hs. cátedras el máximo de horas que posee un docente en nivel medio. Para el acceso a este trabajo se privilegia un perfil con formación en Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Psicopedagogía, Profesorado en Psicología.

En esta provincia, la obligatoriedad de la escuela secundaria se legisla a partir de la sanción de la Ley N° 2302 del año 2000 (Artículo 23.1) y se incorpora en la Carta Magna Provincial en el año 2005 (Artículo 110 Inciso a). Sin embargo, estas definiciones no tuvieron impacto en la modificación del cargo y las tareas de los/as asesores<sup>3</sup>. Es recién en el año 2011, con la sanción de la Resolución del CPE N° 1062<sup>4</sup>, que se modifica el trabajo de asesoramiento. Puede pensarse que estos cambios están estrechamente vinculados con la regulación de la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional (L.E.N N° 26.206). En esta resolución se puede vislumbrar un viraje en las tareas asignadas a los/as asesores pedagógicos vinculado al trabajo con los/as estudiantes, pero también con los/as docentes, otros/as miembros de la escuela y la conformación de redes con otras instituciones.

## ACERCA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La convivencia escolar es abordada, en el marco de este trabajo, a través de la noción de orden, entendido como producto de las disputas realizadas en un tiempo y espacio concretos, y por lo tanto contingente. Este planteo recupera los aportes de Laclau y Mouffe (2004) al pensar la institución de lo social a través de la noción de hegemonía. Esto permite leer al orden como un conjunto de prácticas sedimentadas que ocultan su origen naturalizándose pero que contienen también el germen de aquellas que pueden desafiar este orden, las prácticas contrahegemónicas. En otros términos, diríamos que el orden tiene un carácter contingente y precario ya que se constituye a partir de la “domesticación” -siempre temporal- del conflicto (Antelo, 1999). En esta perspectiva la dimensión del conflicto es inherente a la condición humana y, por ende, a cualquier forma de ordenamiento social (Mouffe, 2007). Entonces, la convivencia escolar es entendida como los modos en que las escuelas tramitan lo que irrumpe y que se configura como un conflicto en pos de producir un orden.

La convivencia escolar aparece como una de las dimensiones centrales en la revisión de la escuela secundaria y se ha vuelto objeto de análisis e intervención especialmente en las últimas décadas.

Múltiples investigaciones actuales han abordado la temática haciendo énfasis en distintas dimensiones: la tramitación de conflictos y la construcción de las normas (Litichever y Nuñez, 2005; da Silva, Machado y Roldan, 2017); las formas de participación (Machado, 2013; Nuñez, 2013; Nuñez, Litichever y Fridman, 2019); la autoridad pedagógica (Hernández, 2007; 2013); el vínculo intergeneracional (Southwell, 2012; 2020), entre otras.

En relación con el tratamiento de la convivencia en la escuela secundaria, Litichever (2013) sostiene que entre las últimas décadas del siglo XX y las primeras de este siglo, viene operando un proceso de cambio desde el modelo de ‘disciplina’ -que hace foco en la evaluación de las conductas individuales y la vigilancia- hacia el modelo de ‘convivencia’ -centrado en los vínculos entre sujetos y nuevos modos de entender y resolver los conflictos-. En este proceso, la obligatoriedad del nivel secundario puede entenderse como un hito fundamental en la revisión del orden escolar ya que vuelve legal la entrada de sectores sociales antes relegados y hace que la mirada se vuelva sobre la escuela.

En este marco cabe señalar la diversidad de leyes y resoluciones que han impulsado la revisión de los regímenes disciplinarios en las escuelas. En este punto, se destaca el trabajo de Dussel (2005) sobre el proceso de revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el contexto de una profunda crisis de la política posterior al año 2001.

En relación con la legislación que aborda aspectos vinculados a la convivencia en el Nivel Secundario neuquino, diversos trabajos (Machado y Roldan, 2007; Roldan, 2011; 2013; 2015; Machado, 2015) muestran que ha existido un vacío normativo a nivel provincial respecto de esta temática en la educación secundaria y cada escuela ha seguido un rumbo bien distinto en relación con el abordaje de esta cuestión.

En el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución N° 1619) y, desde entonces se comienza a trabajar con las diferentes jurisdicciones en la construcción de normativa relativa a la convivencia<sup>5</sup>. En el 2009, se aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” (Resolución N° 93 del Consejo Federal de Educación) en el que la convivencia aparece como una de las dimensiones a ser revisada.

En la provincia de Neuquén, es recién en el año 2012 que el Consejo Provincial de Educación, aprobó la Resolución N° 1172 sobre “Acuerdos Escolares de Convivencia”<sup>6</sup> que establece criterios y principios para el abordaje de la convivencia y reconoce “la competencia de las instituciones educativas para elaborar sus propios acuerdos de convivencia, con la participación de todos sus actores, en un proceso que no deberá exceder el período escolar 2012” (Art. N° 3). Al año siguiente, se aprueba la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad social en las Instituciones Educativas (Ley 26892/13). Sin embargo, el escenario de las producciones escolares en Neuquén respecto a la convivencia continúa siendo aún hoy muy diverso<sup>7</sup>.

Estos procesos dan cuenta de la importancia que ha asumido la convivencia a partir de la instauración de la obligatoriedad de la escuela secundaria, como una dimensión que debe ser revisada ya que está implicada con las matrices excluyentes de la escuela secundaria. En este marco, en el trabajo de las asesoras pedagógicas adopta un protagonismo que será objeto de análisis en los próximos apartados.

#### ENTRE “LA COMISARÍA” Y LA “ATENCIÓN AL CLIENTE”: LA TAREA DE CUSTODIAR EL ORDEN ESCOLAR COMO UNA CUESTIÓN NO PEDAGÓGICA DEL TRABAJO DE ASESORAMIENTO

En este apartado se presentará la clasificación de las tareas relevadas que se construyó para conocer el trabajo de las asesoras pedagógicas, poniendo el esfuerzo en mostrar cómo la labor cotidiana de ellas se organiza en torno al sostenimiento del orden escolar. Y también se ahondará en el modo en que las asesoras ubican a esas tareas vinculadas a la convivencia escolar como lo “no pedagógico” de su trabajo.

Una primera clasificación en este abordaje remite a la distinción construida entre aquellas tareas que las asesoras planifican -como la ambientación de primero o el proyecto de integración de los cuartos años- y aquellas que emergen y que deben atender. Sobre estas últimas las asesoras explicitaron que les resulta muy complejo planificar tareas pertinentes al área que ocupan, debido a que entienden que son “el comodín de ciertas situaciones” (A2<sup>8</sup>), “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 diarios pareciera percibirse como tarea no pertinente al área.

También señalaron que aquellas tareas que planifican -y que consideran específicas del trabajo de asesoramiento- se ven, generalmente, obstaculizadas por las que les demanda la institución. Sobre estas últimas, se construyó una segunda clasificación en función de las expectativas y/o concepciones que otros/as miembros institucionales tienen respecto de la tarea del sector. Se distinguen en este grupo las actividades que exigen una rápida resolución y aquellas que se vinculan con el sostenimiento del orden escolar. Sobre el primer agrupamiento las expectativas del cuerpo docente en relación con el trabajo de las asesoras giran en torno a la “inmediatez”: “Pasa algo y ahí nomás que actuamos un poco más sin pensar. Quieren el YA de la asesoría y no es tan fácil” (A2). Por otro lado, en una agrupación que suele yuxtaponerse con la anterior, se destacan labores vinculadas al sostenimiento del orden escolar que ubican a las asesoras en un papel protagónico: “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).

Como puede apreciarse, en ambas clasificaciones, es posible encontrar dimensiones vinculadas al abordaje de la convivencia: resolución de conflictos interpersonales y control de las conductas. Tanto en las tareas planificadas como en la atención de emergentes y en las funciones que otros/as les adjudican, las asesoras asumen un papel fundamental en el sostenimiento del orden.

Interesa decir que ese rol de *custodios del orden* adquiere tal fuerza que se constituye en el organizador de su trabajo cotidiano. Este aspecto muestra un modo de abordaje de la convivencia escolar en el marco de la educación secundaria como derecho.

Al respecto, cabe decir que desde sus orígenes la escuela secundaria estructura un orden vinculado al formato escolar, cuyos rasgos, según diversas investigaciones, son el carácter selectivo y elitista (Southwell, 2008). Es, entonces, la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario la que promueve el debate respecto de los modos de garantizar los tramos del derecho a la educación: ingreso, permanencia, egreso y recurrencia. Cobra relevancia en ese marco la problematización de la convivencia escolar como aspecto central que ha operado en las dinámicas de exclusión de la escuela secundaria. La misma abarca tanto la revisión de los modos de “vivir con” otro/as adentro de la escuela, como la normativa que encuadra esas prácticas. Al respecto, Roldan (2013) sostiene que:



El proceso de masificación de la escuela media en Argentina constituye en sí mismo un cuestionamiento a este orden ya que la escuela tiene la obligación de albergar a sectores -antes relegados- que ponen en tensión las pautas culturales propuestas por la escuela (p. 180).

Se parte del supuesto, entonces, de que la obligatoriedad del nivel medio visibiliza el carácter político del orden escolar, obligando, en un contexto diferente al del origen de la escuela secundaria, a que los elementos que constituyen el formato escolar y la finalidad de la tarea educativa del nivel se rearticulen de otra manera (Roldan, 2013). Así es que la pretensión de universalizar el nivel secundario constituye en sí misma un conflicto que las escuelas tramitan de formas diferentes.

En este contexto, interesa decir que el equipo de asesoramiento pedagógico entrevistado entiende al trabajo de revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), que recientemente se ha comenzado a desarrollar en la escuela, como la solución a la demanda que reciben de atención a emergentes (en general relacionados con problemas vinculares entre distintos agentes educativos). Al respecto una de ellas sostiene: “queremos esclarecer las regulaciones en convivencia dentro de la escuela que por ahí no son muy claras ... y, de hecho, muchas veces terminamos resolviendo primero temas de convivencia para, después abocarnos a lo pedagógico” (A2).

Cabe destacar en la cita la frontera pedagógica que la asesora impone a su propio trabajo separando aquellas tareas que ella misma clasifica como “pedagógicas” y aquellas tareas “no pedagógicas” que realiza porque el resto de la institución se lo demanda. En este último grupo ubica el abordaje de la convivencia escolar, lo cual se constituyó en un punto interesante para el análisis. Esta cuestión es central para leer la definición de la convivencia, una dimensión que, como dijimos anteriormente, se ha tornado objeto de revisión en relación con la obligatoriedad de la educación secundaria.

Las tareas vinculadas a la convivencia escolar se concentran, según las asesoras, en la mediación en los vínculos entre estudiantes; estudiantes y docentes; familias y docentes. Esto permite detenerse en la definición que construyen sobre lo que implica la convivencia escolar: problemáticas ligadas a conflictos interpersonales de orden individual.

En ese sentido es que sostienen que un trabajo planificado podría contribuir a disminuir los emergentes cotidianos y a evitar ciertos conflictos: “nos pasa en la convivencia del aula que, si nosotros tuviéramos un poco más de tiempo para laburar con los pibes, con talleres, habría un montón de problemas que no se desatarían ... digamos, no te cae el problema” (A2).

Subyace en esta idea, la noción de *prevención* y el conflicto como algo anticipable, deseable de ser evitado. En este punto, la tarea de revisión de los AEC adquiere relevancia y se ubica como la posibilidad de reconfigurar el trabajo que las asesoras pedagógicas realizan cotidianamente en la institución: “también que los docentes se involucren en esto de las AEC, que las conozcan. Por ahí muchas respuestas pueden estar dentro de los AEC y ellos mismos pueden resolver situaciones, sin tener que llegar a la asesoría” (A1).

La revisión de los AEC se presenta entonces como la oportunidad de ubicar nuevos responsables de “custodiar” el orden escolar, permitiendo que las asesoras se desliguen de esa tarea. En ese sentido, se refuerza la noción de conflicto como disfuncionalidad, como indeseable, posible de prevenirse, y en definitiva lo que se debate es un nuevo orden -unívoco- que distribuya el trabajo de un modo diferente, pero sostenido en los mismos núcleos de sentidos.

Importa decir, entonces, que no parece cuestionarse el supuesto de ordenamiento moderno de las conductas que la escuela ha producido históricamente, sino que el interés parece ser debatir quiénes serán los/as responsables de llevar adelante la tarea de “custodiarlo”.

Otro modo en que las asesoras refieren a las tareas “no pedagógicas” de su trabajo es el siguiente:

Si fueran claros los AEC nos podríamos centrar más en lo pedagógico, netamente en lo pedagógico, con problemas en aprendizaje. Porque nuestro papel pasa a ser eso lo de la atención al cliente, después lo otro es de psicóloga y de asistente social, de paso y nunca nos sentamos a pensar esta situación pedagógica (A2).

La figura de *atención al cliente* evidencia nuevamente el mandato de sostenimiento del orden escolar en el sentido de responder a demandas que otros/as hacen en un plano “individual”, como clientes. El carácter “no pedagógico” adjudicado a estas funciones, se refuerza en el supuesto acerca de los saberes “expertos” que ellas poseerían. Este núcleo de sentido adquiere relevancia en tanto las propias asesoras asumen tal mandato. Así, frente a la pregunta de cuáles serían los conocimientos que consideran debería poseer un asesor, ellas expresan que, si tuvieran más saberes acerca de “leyes y psicología”, estarían provistas de más herramientas para anticipar y prevenir emergentes. Resulta importante destacar esta tensión entre el intento de combatir un mandato adjudicado en la institución, y la lectura de necesidad de asumir ese mandato con herramientas teóricas que pertenecen a otros campos de conocimiento.

Respecto de las funciones de la escuela, una de las asesoras sostiene: “o sea, son dos los propósitos: la escuela como un lugar para vincularse, desarrollar toda la parte social, y otro de no perder de vista el propósito pedagógico que tiene en cuenta la concepción de aprendizaje” (A2). Nuevamente encontramos la frontera pedagógica, pero esta vez relacionada a las tareas escolares. Es decir, “la escuela como un lugar para vincularse” respondería a una tarea “no pedagógica”, quedando “lo pedagógico” asociado al aprendizaje. En este punto cabe la pregunta: ¿de qué se ocupa la pedagogía? El pedagogo Brailovsky (2018) sostiene:

La pedagogía supone un recorrido, una serie de reflexiones acerca de la educación, y especialmente la educación que sucede adentro de la escuela ... y es imprescindible para los educadores porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, dicen y se piensan en la escuela (p. 4).

De este modo, la pedagogía invita a los/as educadores/as a problematizar los supuestos que sostienen sus acciones, poniendo en debate los discursos que históricamente han dotado de sentido a lo escolar. En este punto, entendemos que la construcción del orden escolar, la convivencia, la disciplina, la tramitación de los conflictos, pueden pensarse en términos pedagógicos. En este marco:

(...) considerar la convivencia como una cuestión pedagógica, comprometida con la producción de subjetividades y saberes. Esta lectura pretende recuperar las dimensiones de la política y lo político que permiten ponderar el papel de las relaciones de fuerzas como inherentes a la producción de cualquier forma de ordenamiento (Roldan, 2019).

Desde esta perspectiva, la frontera que las asesoras construyen sobre las “tareas pedagógicas” y las tareas “no pedagógicas” que diariamente realizan en la escuela, se sustenta en una mirada que restringe la convivencia escolar a la atención de demandas individuales e individualizantes respecto de problemas interpersonales.

## LA REVISIÓN DE LOS AEC EN LA PRODUCCIÓN DEL ORDEN ESCOLAR: TENSIONES EN LA DEFINICIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

En este apartado se mostrará el lugar que asume la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) como un modo de reconfigurar el trabajo de asesoramiento que permitiría desarmar su lugar de “comisario del orden” y de “atención al cliente”.

En la escuela en la que se desempeñan las asesoras, los AEC se construyeron en el año 2014. Es importante destacar que las asesoras no participaron de este proceso porque aún no formaban parte de la institución. Sin embargo, elaboran un relato sobre esa construcción en base a los intercambios mantenidos con los/as docentes, especialmente a partir del trabajo de revisión de los AEC que ponen en marcha en el año 2017.

Para llevar adelante esta tarea se privilegió el espacio de las Jornadas Institucionales, en las que se pusieron en discusión los AEC del 2014, la Ley de Educación Sexual Integral, los “prejuicios” que portan los/as docentes, y se abordó la temática de “valores y contra valores para la convivencia escolar”<sup>9</sup>.

Interesa decir que el documento de los AEC del año 2014, según las entrevistadas, fue el resultado de una serie de encuestas aplicadas a los/as estudiantes y las familias, en este último caso, a través del cuaderno de comunicaciones. Al respecto una de las asesoras sostiene que “en el primer encuentro este año, hablaban de



lo apresurado que fue el proceso porque había que dar una respuesta a la resolución que pedía la construcción de las AEC” (A2).

Sobre el contenido de esos AEC las asesoras afirman que: “básicamente es un listado de las cosas que los chicos no pueden hacer y los docentes también tendrían que tener las reglas de ellos, porque también conviven con los chicos. ¿Qué reglas hay para los profes?” (A1). De este modo, evidencian que los/as estudiantes son los sujetos de las regulaciones formalizadas en los AEC. Este aspecto resulta de interés en tanto da cuenta de los núcleos de sentido históricos que han sido parte de la propia constitución de la escuela secundaria y que se sostienen en los tradicionales reglamentos de convivencia que pretendían regular la conducta de los/as jóvenes.

Dussel (2005) analiza esa tesis y afirma que estas ideas devienen de un modo particular de concebir la autoridad en el vínculo pedagógico, propio del discurso pedagógico moderno, que la liga al autoritarismo:

La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que solo los débiles son objetos de la regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que debe ser sometido a discusión y a negociación (Dussel, 2005, p. 1114).

Respecto del modo en que se regulan esas conductas otra asesora expresa:

Las sanciones siguen siendo punitivas, no son formativas. Después el pibe ingresa y el único aprendizaje es no voy a hacer una macana porque este mal, sino que no le voy a pegar porque me van a suspender cinco días...

Queda como algo bien técnico y los AEC pierden el sentido de lo pedagógico ahí. Porque no está clara una posición con respecto a qué entendemos por aprendizaje, y ahí se desprenderían un montón de cosas que se tendrían que generar para una situación de aprendizaje, que tendrían que estar claras en el acuerdo de convivencia y no lo están (A2).

En esta cita puede apreciarse una tensión respecto de los desarrollos del apartado anterior de este artículo, constituida por la asunción, de parte de las asesoras, de la convivencia escolar como problemática pedagógica, al reconocer la necesidad de un debate pedagógico respecto del sentido formativo de las sanciones. Importa marcar este aspecto ya que da cuenta de la complejidad de la traducción de las normas legales en el espacio de lo escolar, y los múltiples debates e interpretaciones que se construyen en las prácticas cotidianas para dar respuesta a esas regulaciones. Es decir que, frente a la pregunta sobre las sanciones, el relato de las asesoras cuestiona el sentido educativo o no de las mismas. Sin embargo, cuando se consulta sobre aquellas tareas que realizan cotidianamente y que consideran que no son pedagógicas, refieren a su intervención en la resolución de conflictos interpersonales -en los que cabe una definición acerca de las sanciones-. Litichever, Machado, Núñez, Roldan y Stagno (2008) afirman que estas tensiones dan cuenta del impacto de la nueva legislación en la arena institucional permeada por prácticas culturales históricas en el nivel secundario:

Las nuevas leyes buscan generar importantes cambios en el día a día de las escuelas, se proponen modificar los vínculos que se construyen promoviendo relaciones más democráticas. Pero estas leyes se encuentran con culturas escolares particulares con las cuales van a dialogar de diferentes maneras y, al igual que toda reforma o innovación, serán reapropiada por la institución sufriendo modificaciones (p. 113).

En síntesis, las asesoras pedagógicas critican los Acuerdos Escolares de Convivencia elaborados en el año 2014, debido a que entienden que los mismos no producen el efecto de ordenar las conductas en el interior de la institución. Por un lado, porque sólo presentan lo que no pueden realizar los/as estudiantes, desde una perspectiva punitiva, y por otro lado porque no fueron construidos participativamente, por lo que no se los conoce.

La consecuencia de esa situación es que frente a cada conflicto de convivencia que emerge en la escuela no haya claridad sobre cómo actuar. Esto, refuerza la dinámica institucional que identifica que quienes deben asumir la tarea de definir las acciones a seguir sean las asesoras. Y a su vez se refuerza una concepción del conflicto como cuestión individual, ya que el trabajo de las asesoras es reencauzar las conductas individuales. Es decir que la premisa sería que el orden está dado y lo único que puede ponerlo en cuestión es el

comportamiento de los/as estudiantes. Lo cual también refuerza la concepción del trabajo de asesoramiento como de “comisario del orden”.

#### A MODO DE CIERRE: LA CONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DE LAS ASESORAS PEDAGÓGICAS COMO PILAR DEL ORDEN ESCOLAR

En este artículo se analizó la configuración del trabajo de las asesoras pedagógicas, fuertemente atravesado por las demandas y mandatos respecto de la disciplina, la atención de “casos individuales” y emergentes. Estos aspectos suelen enlazarse ubicando a las asesoras como “comisarios del orden escolar”. Esta conceptualización deriva de una frontera -construida por ellas mismas- que discrimina *lo pedagógico* de su labor de *lo no pedagógico*, ubicando a la tarea de custodiar en este último grupo y considerándola, sin embargo, como articuladora de su agenda diaria.

En relación con la frontera pedagógica del trabajo de asesoramiento, las entrevistadas señalan que realizan tareas vinculadas al aprendizaje, dirigidas a grupos de estudiantes, planificadas y evaluadas, y que esas constituyen *lo pedagógico* de su labor. Sin embargo, explicitan que en la escuela se les adjudica y demanda la atención de casos individualizados y emergentes que irrumpen, desordenando la cotidianidad escolar. En general son situaciones relacionadas a problemas interpersonales, y que ellas ubican como la dimensión *no pedagógica* de su trabajo.

Del relevamiento de tareas que realizan a diario, se deriva que la dimensión *no pedagógica* es la que ordena su agenda y, en consecuencia, a la que más tiempo le dedican. En función de esto, las asesoras proponen la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia como una estrategia de reconfiguración de su propio trabajo, a partir de adjudicar la tarea de custodiar el orden escolar a otros/as, para despojarse de la función de “atención al cliente” y su lugar como “comisarios del orden”.

La frontera pedagógica en el trabajo de asesoramiento resulta de interés en tanto el discurso de las asesoras se asienta en una concepción de la convivencia escolar restringida solo a la atención de los problemas vinculares entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva, se ubica al orden escolar como universal y ahistórico, eliminando su dimensión política, en tanto se concibe a los conflictos como indeseables y anticipables. Así es que emerge la utopía de un orden libre de conflictos, en el que cada quien “haga lo que le corresponde” y de ese modo sostenga la convivencia. Este punto da sentido a la figura de las asesoras como de “atención al cliente” que pone de relieve el hecho de que ante cada situación conflictiva la escuela demande la inmediatez de la asesoría para reencauzar las conductas de los/as estudiantes, que son quienes se ubican en el lugar de generar problemas.

Este recorrido evidencia las matrices y sentidos que se tejen en la configuración del trabajo de asesoramiento. Y adquiere relevancia, en este marco, la revisión de la convivencia escolar como una cuestión a ser discutida y abordada por todos/as, alejándose de la idea de que existan figuras que puedan asegurarse de eliminar la conflictividad. Es decir, repensando el orden escolar en su sentido político.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *Revista Deceducando 4*. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-lapedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- da Silva, L.; Machado, L. y Roldan, S. (2017). Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa*, 2(48), 65-73.
- De La Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- 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 (27), 1109-1121.
- Hernández, A. (2007). Relaciones de autoridad. Visiones de autoridad de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial LEA.
- Hernández, A. (2013). Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En A. Hernández y S. Martínez (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 217-244), Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, (23).
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldan, A. S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela. *Última Década*, 28, 93-121.
- Litichever, L. (2013). De la disciplina a la convivencia. *El Monitor. Ministerio de Educación de la Nación*. 31.
- Lopez Yanez, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. M. García y J. López Yanez. (coord.), *Asesoramiento Curricular organizacional en educación* (pp. 83-110) Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Machado, L. y Roldan, S. (abril 2007). En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática. *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue*, Río Negro, Argentina.
- Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A. y Martínez, S. (Comps.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 217- 244). Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Machado, L. (2015). Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana. (Tesis Doctoral FLACSO sin publicar).
- Moschini, G. (2014). Políticas de fortalecimiento a la escolarización secundaria. Algunas notas sobre la implementación de los planes de mejora institucional en la provincia de Neuquén. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en formación. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE)- FILO- UBA 25, 26 y 27 de noviembre. ISBN 978-987-3617-61-4.
- Monereo, C. y Solé I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Monereo, C. y Pozo, J.I., (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Madrid, España: Editorial Grao.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (comps.) (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Proyecto de Investigación (2017). 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 (C124) Facultad de Ciencias de la Educación UNComahue. Directora: Dra. Hernández Adriana, Codirectora: Dra. Roldan Soledad. Período 2017-2020.
- Roldan, S. (2011). Las normas en la producción del espacio escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 177-195.

- Roldan, S. (2013). La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En A. Hernández y S. Martínez. (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 217-244). Río Negro, Argentina: Ed. Publifadecs.
- Roldan, S. (2015). La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén. (Tesis Doctoral FLACSO sin publicar).
- Roldan, S. (2019). Un edificio para el privilegio. El "prestigio" en la producción de las fronteras escolares. XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía "En torno a la pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad". FaCE- UNComahue. 26 y 27 de septiembre de 2019.
- Senz, K. A. (2007). La identidad Profesional del Asesor Pedagógico en la Provincia de Neuquén. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (dir.) (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista Curriculum y formación de profesorado* 12 (1), 1-14.

## NOTAS

- 1 El Trabajo de Integración Final de cierre de la Especialización en Asesoramiento Educativo, cuya autoría es de María Rubio y Edith Martínez y fue dirigido por la Dra. Soledad Roldan, se aprobó en el año 2019. Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación de la FCE UNCOMA "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" (C 124). Directora: Dra. Hernandez, A. Codirectora: Roldan, S.
- 2 Se utilizará el pronombre "la/s" a lo largo del trabajo debido a que las entrevistadas fueron asesoras pedagógicas.
- 3 De acuerdo con la documentación relevada a partir de la creación del cargo de "asesor pedagógico" las únicas modificaciones realizadas a la normativa que lo regula han tenido que ver con la competencia de títulos para su ejercicio (Decreto N° 0395/88, Resolución N° 1878/98, Resolución N° 1654/99) pero no han modificado las funciones prescriptas para el asesoramiento pedagógico.
- 4 Esta resolución establece como funciones de los/as asesores "a) Colaborar en 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 y participar en la elaboración, ejecución y evaluación de la planificación institucional (o PEI) c) Asesorar y acompañar en los aspectos técnicos pedagógicos 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". (Res CPE 1062/11) Estas funciones se despliegan en 71 tareas que se estipulan como responsabilidad de los/as asesores: la orientación de estudiantes desde el ingreso al egreso; coordinación de acciones tendientes a la retención de estudiantes en la escuela; la orientación y asistencia a los docentes sobre proyectos y actividades de temas específicos, según marco legal vigente (Ley de Educación Sexual, Protocolo de prevención de abuso para niños, niñas y adolescentes, etc.); la sugerencia de estrategias innovadoras en los aspectos disciplinares, entre otras.
- 5 En este marco se elaboran, a nivel nacional, los cuadernillos sobre Convivencia Escolar.
- 6 Hasta ese momento la única regulación existente al respecto era el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto N° 150.073/43, texto ordenado en 1957). Esta normativa nacional era la única en la provincia que abordaba diversos aspectos de la disciplina (Cap. IV, art. 197-206), junto a una cantidad de otros aspectos vinculados con el funcionamiento de las escuelas medias (Roldan, 2015).
- 7 Los documentos que formalizan normas de convivencia en las escuelas son muy variados y algunas instituciones carecen de los mismos. Algunas escuelas no poseen documentos que formalicen normas de convivencia, otras han comenzado el proceso de construcción o revisión de estas, con dinámicas de participación muy diferentes. En algunos casos, la revisión de reglamentos y acuerdos de convivencia comenzó en el marco de proyectos institucionales específicos. Un relevamiento realizado en el año 2014 muestra que un 27% de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por las escuelas de la provincia de Neuquén, propone actividades para la gestión de la convivencia (Moschini, 2014)

- 8 Con el propósito de resguardar la identidad de las asesoras entrevistadas se identificarán sus relatos con las siglas A1: asesora 1 y A2: asesora 2.
- 9 Esta forma de abordaje de la convivencia escolar, que remite a los valores y contravalores como modo de eliminación de lo político, constituyó una línea de análisis en el TIF. Al respecto cabe decir que desde la perspectiva teórica de la pedagogía crítica se entiende que “los valores” remiten a un ideal de universalidad cuando se introducen en el debate sobre las normas que, se supone, producirán cierto ordenamiento en un espacio concreto como la escuela. Esto quiere decir que se sostienen sobre el supuesto de que son compartidos por todos/as los/as que la habitan y, por lo tanto, se los ubica como indiscutibles y se los sacraliza.