

9

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año V - Marzo 2024 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- LUCIANA MACHADO Y GISELA MOSCHINI

Los espacios de Asesorías Pedagógicas. Un análisis desde la materialidad hacia la convivencia escolar

The Educational Consulting spaces. An analysis from spaces materiality to school life

Los espacios de Asesorías Pedagógicas. Un análisis desde la materialidad hacia la convivencia escolar

*The Educational Consulting spaces. An analysis from spaces
materiality to school life*

LUCIANA MACHADO* Y GISELA MOSCHINI**

Recibido
28|11|23

Aceptado
21|02|24

Artículos
científicos

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo acercar un análisis que permite pensar la Asesoría Pedagógica desde el concepto de espacios escolares, en articulación con los modos en que las escuelas tramitan diferentes conflictos asociados a la convivencia. La investigación se realizó desde un abordaje cualitativo, a partir del estudio comparativo de casos abordado en dos proyectos que se llevaron a cabo de forma paralela (PISAC II y PIC 152). A partir del análisis de entrevistas realizadas en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Neuquén, nuestro estudio procuró identificar tensiones y articulaciones entre la materialidad del espacio -atendiendo a la ubicación y características de las Asesorías Pedagógicas en cada una de las escuelas estudiadas-y la convivencia escolar.

El abordaje metodológico y conceptual recupera los aportes del giro espacial, desde el cual se discute la noción del espacio como contenedor de las prácticas sociales y como un elemento dado. El análisis pretende mostrar algunas aristas del vínculo entre el espacio escolar y la dimensión de la convivencia, entendiendo que algunas de ellas se revelan en la definición que hacen las escuelas acerca de lo que consideran conflictivo, y de los mecanismos que ponen en funcionamiento para

* Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Primaria. Docente de grado en el área de Pedagogía y docente posgrado en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), UNCo, donde además codirige el Doctorado en Educación. El trabajo de investigación se centra en la convivencia en las escuelas secundarias, focalizando actualmente en la articulación entre espacios y cuerpos en la escuela. ORCID N° 0009-0002-5052-3363. Correo electrónico: lucianamachado719@gmail.com

** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Prof. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Docente e investigadora de la UNCo, en el área de Pedagogía y Seminario de Sexualidades, cuerpos y problemáticas de género en educación. El trabajo de investigación se focaliza en el estudio de la educación sexual integral, la convivencia escolar, corporalidades y espacialidades en escuelas secundarias. ORCID N° 0009-0002-0669-8967. Correo electrónico: giselamoschini@gmail.com

tramitarlo. Estas dimensiones resultan fundamentales para pensar la configuración del orden escolar en vínculo con los espacios, tanto en su materialidad como en su construcción simbólica.

Palabras clave: Asesoría Pedagógica, espacios escolares, edificio escolar, convivencia escolar.

ABSTRACT

This article aims to provide an analysis that allows us to think about Educational Consulting from the concept of school spaces, in articulation with the ways in which schools process different conflicts associated with school life. This research is framed in a qualitative approach, based on the comparative study of cases addressed in two projects that were carried out in parallel (PISAC II y PIC 152). The analysis is based on interviews carried out in three public secondary schools in the city of Neuquén. Our study sought to identify tensions and relations between the materiality of the space - taking into account the location and the characteristics of the Educational Consultor office in each of the schools studied -, and the school life. The methodological and conceptual approach recovers the contributions of the spatial turn, from which the notion of space as a container of social practices and as a given element is discussed. The analysis aims to show some aspects of the link between the school space and school life, understanding that some of them are revealed in the definition that schools make about what they consider conflictive, and the mechanisms they put into operation to process it. These dimensions are fundamental to think about the configuration of the school order in relation to spaces, both in its materiality and in its symbolic construction.

Key words: Educational Consulting, scholar spaces, material space, school life.

Introducción

En el presente artículo procuramos acercar un análisis que permite pensar la Asesoría Pedagógica (AP) desde el concepto de espacios, específicamente de espacios escolares, en articulación con los modos en que las escuelas tramitan diferentes conflictos asociados a la convivencia. En este trabajo se muestran resultados de los primeros análisis de dos proyectos de investigación que tienen por objetivo, a modo general, indagar acerca de los usos de los espacios escolares, atendiendo al cruce entre Pedagogía y Arquitectura: PISAC II¹ entre diferentes Universidades Nacionales y el proyecto de investigación C152² de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Para realizar este análisis partimos de pensar el espacio como una identidad inacabada que no preexiste a las relaciones sociales, sino que es producto de las mismas. Así, el espacio escolar puede ser considerado como efecto de una intervención pedagógica (Serra, 2018). Esta espacialidad implica una materialidad que participa en la construcción de lo escolar y que contribuye de distintos modos a la configuración y concreción del proyecto pedagógico y, específicamente, de las tareas de lxs asesorxs pedagógicxs³ vinculadas a la convivencia escolar.

Así, nuestro análisis partirá de considerar, por un lado, la materialidad del espacio atendiendo a la ubicación de las AP en cada una de las escuelas estudiadas. Por otro, lo que señalan lxs asesorxs pedagógicxs en relación a la convivencia escolar y sus intervenciones en la tramitación de los conflictos. Por último, procuraremos acercar posibles tensiones y articulaciones entre la materialidad del espacio y la convivencia escolar.

Aproximaciones conceptuales: espacios, convivencia y asesoramiento pedagógico

El abordaje metodológico y conceptual recupera los aportes del giro espacial, desde el cual se discute la noción del espacio como contenedor de las prácticas sociales y como un elemento dado. Recurrimos a una perspectiva antiesencialista del espacio que, incluso en la consideración de su materialidad, no puede entenderse como un dato a priori (Massey, 2005). Nos referimos

¹ Este PISAC se denominó “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (período marzo a diciembre de 2022). La investigación se desarrolló conjuntamente con investigadorxs de Universidades Nacionales: Comahue, General Sarmiento, Córdoba, Litoral y Rosario. Se planteó un estudio comparativo de casos, siguiendo un abordaje cualitativo. Se seleccionaron 15 escuelas secundarias urbanas de gestión estatal agrupadas en las regiones de Gran Buenos Aires: Villa de Mayo y San Miguel; Centro: ciudades de Rosario, Córdoba y Santa Fe y Patagonia: ciudad de Neuquén.

² “Espacialidades en la escuela secundaria: corporalidades, discursos y materialidades en la producción del orden escolar”. Período 2021-2024. (FaCE-UNCo).

³ El empleo de la X es un modo –entre otras opciones– de denunciar el lenguaje sexista y señalar que el uso del masculino gramatical excluye e invisibiliza identidades disidentes.

a espacialidad -en contraposición a la acepción naturalista- para mostrar el modo en que las relaciones sociales operan en su producción. Este planteo nos permite pensar en categorías analíticas que posibiliten identificar y describir relaciones entre las formas escolares y los usos -traducciones, reinterpretaciones y transformaciones- del espacio escolar que hacen lxs actorxs (Serra, Serra, Castro, Trlin y Machado, 2022, p.4).

El análisis pretende mostrar algunas aristas del compromiso que mantiene el espacio escolar con la dimensión de la convivencia, entendiendo que algunas de ellas se revelan en la definición que hacen las escuelas acerca de lo que consideran conflictivo, y de los mecanismos que ponen en funcionamiento para tramitarlo. Estas dimensiones resultan fundamentales para pensar la configuración del orden escolar en vínculo con los espacios, tanto en su materialidad como en su construcción simbólica. Esta indagación acerca del espacio escolar implica sostener que éste es producido en su uso, muchas veces excediendo la intencionalidad inicial y/o la materialidad del edificio o, en este caso particular, del espacio asignado para el funcionamiento de la asesoría pedagógica.

Partimos del supuesto de que la escuela, en este caso la secundaria, es uno de los espacios –si no es el único– que habilita el contacto sistemático y cotidiano con otrxs en un espacio público, en pos de la construcción de lo común (Machado, 2013, p. 18). Entendemos por convivencia escolar el espacio y tiempo en el que se generan los lazos sociales en el entorno escolar y a los sistemas de regulación de la vida institucional (Korinfeld, 2013, p. 155). En este marco, la definición de convivencia que pretendemos abordar excede los límites que le impone la violencia, para pensar en cómo las escuelas tramitan disímiles conflictos de cara a un orden escolar deseado.

Si bien en las últimas décadas se han procurado generar políticas tendientes a la inclusión educativa, el escenario de las producciones escolares respecto a la convivencia continúa siendo aún hoy muy diverso. Tal como se afirma en análisis realizados en una investigación anterior⁴ sobre legislación y regulaciones del ámbito nacional y provincial en relación a la convivencia escolar⁵ en las últimas décadas, estas buscan desanudar los sentidos

⁴ PI 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.” Directora: Dra. Soledad Roldan, Codirectora: Dra. Luciana Machado. Se recuperan aquí datos analizados en el Informe Final (2020).

⁵ Ley Nacional n.º 26.892 del año 2013 (Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad social en las Instituciones Educativas) y la Resolución n.º 1172 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (CPE) para la confección de acuerdos escolares de convivencia. Un antecedente de estas regulaciones lo constituyen los Cuadernillos sobre Convivencia Escolar elaborados en el marco del Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004) del Ministerio de Educación de la Nación, en los cuales se puede observar la presencia de discursos jurídicos y psicológicos desde el abordaje de la mediación.

que reducen la convivencia a la violencia o problemas entre pares para abarcar las articulaciones entre género, clase, etnia, migración.

Específicamente en la provincia de Neuquén, en el año 2018 se aprobaron las Regulaciones Político-Pedagógicas en el marco del primer Diseño Curricular para el nivel secundario de la provincia (Res. 1463 de 2018)⁶. En esta nueva normativa se comienza a problematizar la noción de convivencia y conflicto a la que antes se hacía referencia. Esto puede analizarse acercándonos a una comprensión del conflicto como una dimensión inherente a cualquier orden social y, por lo tanto, imposible de erradicar.

En este contexto, partimos de la premisa que el asesoramiento pedagógico constituye uno de los espacios por excelencia en el cual se tramitan diferentes conflictos asociados a la convivencia. En una investigación reciente, se muestra cómo la configuración del trabajo de lxs asesores se realiza bajo el principio de la custodia del orden escolar. Tarea adjudicada y asumida por los equipos de asesoramiento al punto de que resulta la ordenadora de su agenda cotidiana (Rubio y Martínez, 2019; Rubio, 2022). Cabe decir, que históricamente en la provincia de Neuquén el trabajo de asesoramiento se ha asumido con diversos sentidos, debido a la falta de claridad del rol en términos normativos⁷.

Reconociendo que el campo del asesoramiento pedagógico ha sido estudiado en general desde trabajos que recuperan la perspectiva institucional (López Yáñez, 1997; Nicastro y Andreozzi, 2003) nuestra intención es hacer énfasis en las dimensiones pedagógicas de ese espacio, acentuando la implicancia de la dimensión material en la producción de los mismos.

Abordajes metodológicos y descripción de la muestra de escuelas

Tanto en PISAC II como en el proyecto de FaCE se realizó un estudio comparativo de casos situado y colectivo, siguiendo un abordaje cualitativo (Vasilachis, 1993). Para la selección de casos se consideró la variabilidad en los siguientes criterios: escuelas públicas urbanas,

⁶ El Diseño Curricular fue aprobado por Resoluciones n.º 1463 de 2018 (Marco General y Ciclo Básico Común); n.º 1044/19, n.º 104 de 2019, n.º 1046 de 2019 (Ciclos: Secundaria Orientada, Técnica y Educación de Jóvenes y Adultos), n.º 1763 de 2019 (Res. Complementaria). Actualmente, el proceso se encuentra en etapa de co-formación de lxs docentes y primeros tramos de la implementación.

⁷ El cargo de asesora pedagógica no fue incluido en el Estatuto del Docente (Ley Nacional n.º 14.473), por lo que su origen se remonta, en la provincia de Neuquén, al año 1980 en el que se sanciona la resolución del CPE n.º 248. En esta, se norman dos funciones para lxs asesores, que años más tarde son modificadas mediante resolución del CPE n.º 1062 de 2011, aunque, como sostienen Rubio y Martínez (2019), el trabajo se torna difuso al adjudicárseles más de 50 tareas. Recientemente, se han revisado las funciones y características laborales de los equipos de asesoramiento vinculándolos con otros espacios como preceptoría (denominada Coordinación Pedagógica) y biblioteca, a través de Resolución del CPE n.º 1268 de 2021 referida al Diseño Curricular de la escuela secundaria Neuquina.

modalidad, antigüedad edilicia, matrícula y características de su población. En el proyecto de investigación de la XXX que se suscitó en paralelo, utilizamos la muestra de escuelas de PISAC solo en la ciudad de Neuquén. Se recurrió tanto a fuentes primarias como secundarias y se realizaron entrevistas semiestructuradas a equipos directivos, asesores pedagógicos, auxiliares de servicio, preceptores, profesores, integrantes de cooperadoras y centros de estudiantes, a la par de encuestas a estudiantes del anteúltimo año de escolaridad. Se relevaron normativas y planos y se llevaron a cabo observaciones durante los recreos, el ingreso y egreso de cada turno.

Si bien este trabajo se orienta específicamente a los espacios escolares que ocupa la asesoría pedagógica en las tres escuelas seleccionadas, creemos necesario caracterizar brevemente cada una de las escuelas para luego especificar el espacio material que ocupan las AP en cada una de ellas.

La escuela que denominamos A se creó en 1943 como Escuela Técnica de Oficios de Neuquén, en el año 1947 pasa a ser Escuela Profesional de Mujeres con una inclusión de Bachillerato Común y hasta tercer año del Magisterio Superior. En 1955 se creó el Departamento de Aplicación y el nivel inicial. El edificio en que funciona actualmente está emplazado en el centro de la ciudad de Neuquén y fue construido en 1969, momento desde el cual fue compartido con el nivel primario, como departamento de aplicación. El nivel secundario tiene una matrícula de 768 estudiantes que provienen de distintos barrios de la ciudad y de localidades vecinas. La escuela secundaria ocupa el segundo y tercer piso del edificio, a los que se accede únicamente por escalera y cuyos pasillos balconean hacia la planta baja. La AP actualmente está ubicada en el primer piso, a mitad de uno de los pasillos, al lado de la biblioteca. En ese mismo piso encontramos aulas, preceptoría y dirección.

La escuela denominada B se ubica en el sector Oeste de la ciudad de Neuquén. Se creó en 2004, como anexo de una escuela técnica. Funcionó en un galpón hasta el año 2007. Su edificio actual fue inaugurado en 2007, tiene una matrícula de 714 estudiantes. La modalidad es orientada. Este edificio está proyectado en dos pisos. La AP actualmente se ubica en la planta baja, en el ala correspondiente al sector de oficinas contiguas a la dirección y secretaría. En el otro lateral y pasillo se disponen las aulas y espacio de preceptoría.

La escuela C es de modalidad técnica, se creó en 2006 y funcionó hasta el año 2017 en un edificio precario (de una ex empresa) que se complementaba con trailers. En el año 2018 se mudaron al edificio actual, ubicado en el Suroeste de la ciudad. Actualmente cuenta con una matrícula de 857 estudiantes. Al igual que en los casos anteriores, este edificio tiene dos pisos en los que solo funciona esta escuela. La AP está ubicada en el primer piso, en el cual también se ubican algunas oficinas como dirección y sala de profesores, aulas de clases teóricas, laboratorio y talleres del Ciclo Superior.

Para nuestro análisis nos centraremos en las entrevistas realizadas a lxs asesorxs pedagógicxs de estas tres escuelas. En la Escuela A se realizó una entrevista al asesor pedagógico del turno mañana, con algunas intervenciones de la Asesora del mismo turno. En la B, se entrevistó al asesor pedagógico del turno mañana y en la C se entrevistaron, por un lado, a las dos Asesoras del turno mañana y, por otro, a la Asesora del turno tarde. Cabe aclarar que la composición de cada equipo varía por escuela en función del total de turnos y de la matrícula.

Construcciones espaciales de la asesoría pedagógica

Cabe destacar que en todas las entrevistas analizadas se hace mención a la necesidad de disponer de espacios materiales particulares para poder desarrollar la tarea. Sostenemos que las relaciones entre proyectos arquitectónicos (aspectos materiales) y propuestas pedagógicas (aspectos simbólicos) no resultan lineales y, en esos vínculos, se inscriben nuestras preguntas (Cabrera, Serra y Trlin, 2014).

Algunos interrogantes que nos realizamos a partir de la lectura de las entrevistas tienen que ver con la disposición de los espacios y las disputas en torno a ellos; qué habilita y qué impide su ubicación; cómo definen lxs asesorxs los espacios en que desarrollan sus tareas. Para ello, en este apartado nos proponemos analizar la materialidad de los espacios de las AP, teniendo en cuenta las tensiones surgidas en torno a sus ubicaciones actuales, así como los traslados a las que se vieron sometidas.

Ubicación material: tensiones y disputas

Los espacios materiales en los que se encuentran actualmente las AP de las escuelas A y C presentan algunas similitudes. Ambas se localizan en el primer piso del edificio, tienen una ventana que da hacia el pasillo por donde se transita para el ingreso a aulas (escuela A) o talleres (escuela C)⁸. La primera, tiene la ventana con algunos carteles, pero eso no impide la vista ni desde afuera ni desde adentro. Es más, según pudimos apreciar durante la entrevista, colabora en la observación de lo que transcurre en los pasillos o de quién golpea la puerta. En esta escuela, durante el turno mañana, encontramos un asesor y una asesora. El asesor se ubica en la 'antesala' que da al pasillo y la asesora tras la puerta, en la sala posterior.

⁸ Si bien existe en la planta baja un ala específica para el dictado de talleres que requieren el empleo de maquinaria ruidosa como carpintería y soldadura del ciclo básico, únicamente el taller de electricidad del ciclo básico funciona en planta alta junto a los talleres específicos del ciclo superior, correspondientes a la orientación Programación.

Por su parte, la ventana de la escuela C, se observa tapada por papeles blancos, impidiendo la visión hacia el exterior. Ambas AP tienen espacios que podríamos denominar como ‘antesala’ de otro de mayores dimensiones. Al igual que en la escuela A, al ingresar se observa una oficina dividida en dos salas por un panel de durlock. En la AP de la escuela C registramos una particularidad y es que en la señalética que tenía el edificio ‘nuevo’, se denominaba a ese espacio como Gabinete Psicopedagógico, nombre plasmado en dos carteles (uno negro y otro azul) que dicen lo mismo. En ambos se encuentra tachada la palabra ‘psico’. Esto puede leerse como un intento de las AP de ‘correrse’ del lugar de atención psicológica, haciendo énfasis en el aspecto pedagógico de la asesoría⁹.

En la C, tanto el pasillo como la antesala cumplen la función de recepción: hay sillas (donadas por el Banco de la Provincia de Neuquén), imitando un lugar de espera de banco o de consultorio médico y, pasando la puerta vidriada, una mesa con dos sillas y un armario (en las observaciones se registró que ingresan estudiantes a sacar o dejar objetos). En ese espacio se suele recibir a lxs estudiantes o a las familias. Del otro lado de la primera oficina, sin puerta divisoria, se ingresa a la otra sala en la que se ubican dos escritorios y dos mesas pequeñas (una con computadora y otra con utensilios para infusiones), una silla para cada asesora (son tres distribuidas en tres turnos) y un armario con candado. Los escritorios de las asesoras estaban ubicados sobre salidas de cables y cable canal (están ahí porque el espacio original estaba pensado para que funcione el taller de electricidad). Esa sala, está habitada¹⁰ por las asesoras ya que allí tienen objetos personales, sus notebooks, sus mates.

Nosotros no habíamos elegido esto. No ustedes se cambian acá... y bueno nos mudamos acá, pero nosotras eran donde nos ponían imagínate que allá [se refiere al edificio anterior] teníamos una cosita así [gesto] cualquier oficina nos venía bien.

Si bien la asesoría debería estar abajo porque las aulas de teoría están abajo, no había espacio [risas]. Estábamos acá al lado y nos pasaron a este, no podemos estar abajo porque no hay espacio. Igual los chicos vienen, saben que la asesoría está acá, tenemos mucho vínculo entonces vienen. (Asesora pedagógica, turno tarde, escuela C)

⁹ Una línea de indagación que se puede desprender de esta nominación del espacio material destinado a la Asesoría Pedagógica es el devenir del rol y sus diferencias con el gabinete psicopedagógico. La palabra gabinete tiene diversas acepciones que creemos pueden ser retomadas para analizar distinciones y continuidades en las tareas de lxs asesorxs en vínculo con la convivencia escolar.

¹⁰ Retomamos aquí el concepto de ‘habitar’ que Castro y Serra (2019) recuperan de Lefebvre quien plantea que “habitar, para un individuo o para un grupo, es apropiarse de algo. Apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio. Habitar es apropiarse del espacio, el conflicto entre apropiación y constreñimiento es permanente en todos los niveles.” (p. 191)

Las preguntas por la disposición de los espacios, en este caso, dónde se localizan las AP; los significados asociados a qué habilita y qué impide su ubicación; qué sentidos se le imprimen al espacio material y quiénes deciden esas ubicaciones, no se resignifica del mismo modo por todos los asesores. Por ejemplo, para la del Turno Tarde de la escuela C, la ubicación se expresa más como una conquista en relación a la posibilidad de estabilidad ya que los estudiantes las buscan más allá del espacio físico en que se encuentre. Sin embargo, las del Turno Mañana de la misma escuela, encuentran su ubicación como una dificultad para el desarrollo de la tarea y del vínculo con otros actores institucionales con los que se trabaja en conjunto:

[...] quizás estamos en un lugar que no es el adecuado en el trabajo de la asesoría, estamos como arriba, medio afuera del trabajo de la cercanía con la preceptoría que ... estamos trabajando en conjunto continuamente y más cercanos a los alumnos. (Asesora pedagógica, turno mañana, escuela C)

Por otro lado, para el asesor de la escuela B implica una pertenencia,

Ella [refiere a una directora anterior a la actual gestión] hizo la gestión, que necesitaba un espacio. Generó este espacio y el de preceptoría ... Mi presencia más visible, me ubican, es otra, no sé si ponerle la palabra identidad, pero sí es ser parte. (Asesor pedagógico, escuela B)

Estos análisis permiten sostener que la distribución de los espacios escolares se produce como un locus de poder, reconociendo de este modo su capacidad performativa. La demanda de un espacio material propicio para ejercer ciertas tareas es indisoluble de la función de asesoramiento. Es decir, no solo se mira como objeto icónico el espacio de AP sino también los sentidos asociados a sus usos y, al hablar de éstos se define la función misma del asesoramiento. Esto se puede ver en la referencia que realiza el AP de la escuela B, en tanto su ubicación actual habilita el paso de los estudiantes y, con ello, la posibilidad de un vínculo cercano con estudiantes: "Hoy no hay mucha circulación, pero otros días van, vienen, entran saludan, dan un beso, si puedo convidar mate o si tengo algo para comer, es como un acercamiento." (Asesor pedagógico, escuela B)

Para el AP de la escuela A, la ubicación es estratégica en tanto permite mayor cercanía con el Ciclo Básico, con los estudiantes de menor edad y que requieren mayor atención y acompañamiento. En este caso, la ubicación material sería clave para las funciones de la AP:

Un tiempo funcionó arriba pero ahí no tenemos estufa, aparte lo más cerca del ciclo básico es este piso. El ciclo básico es el que más requiere trabajo de asesoría, los del ciclo superior lo manejan diferente, los más chicos necesitan más acompañamiento. (Asesor pedagógico, escuela A)

De 'ranchitos' y 'sucuchos': definiciones de los espacios de AP

Historizar los conceptos, las prácticas y las huellas arquitectónicas, nos permite deconstruir las relaciones pedagógicas (Caruso y Dussel, 1996) y, con ellas, los espacios de AP. En este sentido, si retomamos la idea de que los espacios se construyen a partir de la acción de los sujetos, las huellas que van marcando los espacios asignados y ocupados por las AP dan cuenta de la multiplicidad de sentidos de su función y los vínculos institucionales.

Cuando llegamos a este espacio, había hasta más luz, las paredes blancas. Allá [refiere al edificio anterior] nos habían hecho una piecita cuatro por cuatro de asesoría bajo el techo del tinglado, o sea que no teníamos luz, no teníamos nada y ahí nos manteníamos, pero éramos felices en el ranchito. Ahora estamos acá y nada, en el cambio empezás a notar te afanaban los escritorios, empezás a ver cosas de las personas que no las veías allá. (Asesora pedagógica, turno tarde, escuela C)

En este caso, la mudanza al edificio nuevo, evidenció en la escuela C disputas y tensiones por los espacios y mobiliario, como señalamos en el apartado anterior. La apropiación de un espacio más amplio que el que tenía la AP en el edificio anterior implicó negociaciones con distintos sectores y docentes que motivaron varios movimientos de la AP. Se manifiesta así una preferencia por un espacio sin tensiones aún en condiciones materiales adversas, ante uno que implica disputas y, en algún sentido, ausencia de reconocimiento de la relevancia de la AP. Estos movimientos de las AP nos invitan a preguntarnos de qué modos el espacio escolar se entrama con la relevancia de las funciones que ejercen quienes trabajan en las instituciones.

Algo similar podemos analizar en relación a la escuela B:

Donde estoy ahora, no era la asesoría. La asesoría estaba donde era la sala de profesores. Ahí arranqué a la noche, luego pasé a la mañana. Me sacan de allí y me llevan a una salita de dos por dos, eso te va dando pautas del lugar de importancia que tiene esto [golpea la mesa] este espacio. Me sacan de un lugar donde era más visible, esto no estaba todo abierto, esto no existía. Existían sólo las partes de hierro. Esto entrabas y era un gran salón, asesoría, vice, dire y secretaría y esto un gran salón, nada más. Me sacan de allí y me llevan a otro espacio. No es que me lleven a mí, llevan el sector de Asesoría a otro lugar que después te muestro. Luego, ahí estuve un par de años. (Asesor pedagógico, escuela B).

Si bien en esta cita el asesor explicita un vínculo claro entre visibilidad y valoración del espacio de AP, sostenemos que esa relación entre los espacios materiales y los espacios simbólicos de la función de las AP es compleja. Estos movimientos por los espacios materiales dentro del edificio permiten observar el lugar físico y simbólico que, desde las distintas gestiones

se le otorgan a la AP. Claro que la materialidad tiene unos límites concretos, pero las distintas posibilidades que se han construido en torno a las locaciones de las AP, podrían dar cuenta no sólo de la importancia que se da a las distintas funciones y la accesibilidad al espacio (de estudiantes, de docentes), sino además la ubicación en la relación con el resto de lxs docentes.

Aun cuando podríamos hipotetizar que la locación alejada o cercana al equipo directivo -por ejemplo- a las aulas o a las preceptorías (por nombrar algunos otros), estaría señalando los vínculos institucionales y la relevancia de la AP en el caso de la escuela C se observa que el rol y el lugar simbólico de la AP fue construido y afianzado en el edificio anterior, por lo cual -según la entrevistada del turno tarde- su ubicación no tiene un efecto desvalorizador de su tarea, sino por el contrario.

“Sucucho” y “rancho” son dos formas en que tanto lxs AP de la escuela B como de la C describen el espacio anterior que ocupaban. Con estas denominaciones, se refieren a dimensiones pequeñas, ubicaciones oscuras, sin circulación de aire. Sin embargo, en la escuela C se resalta que a pesar de esas falencias (“faltaba el aire, porque era un lugar oscuro, poco ventilado”) “eran felices”, contraponiendo esto a los modos en que se desarrollaron disputas por el espacio que actualmente ocupan. Así, la materialidad (y con ella el confort) en esta escuela estarían en un segundo plano en relación a los conflictos suscitados. La tarea de la AP ocurre, para esta Asesora, más allá de las condiciones materiales o a pesar de ellas. Sin embargo, al Asesor de la escuela B, la materialidad no le resulta indiferente:

[...] en realidad, la sala de profesores era todo esto, este gran salón, se pensó ‘para qué usar acá saquémoslo de allá, lo mandamos a C (se menciona) al sucucho, lo que era asesoría lo convertimos en sala de profes y esto queda un poco más deshabitado’ porque en realidad había tránsito ... si hubiese seguido en el sucucho hubiese presentado una nota, realmente ... ahora la Jefa de Preceptores ocupa ese lugar ... Pero era difícil, no sólo era difícil sino alejado. Tal vez podría haber yo iniciado un pedido de cambio pero I. [Directora] en ese entonces dijo ‘vos no podés estar ahí’. (Asesor pedagógico, escuela B)

Hemos notado que, si bien la materialidad del espacio regula de alguna manera las posiciones de las AP, estas regulaciones no están exentas de disputas, tensiones, negociaciones y acuerdos. Parafraseando a Silvia Serra (2018) la ubicación de las AP puede estar mostrando de modo silencioso su relevancia en la institución, ahora, cuáles son sus potencias y sus límites en relación a las AP. Algunas de las aristas que integran esta complejidad son las que desplegamos en el apartado que sigue.

La asesoría como espacio de escucha y confianza: entre la intimidad y lo común

En este apartado intentamos señalar algunas tensiones entre el espacio físico y simbólico de las AP. Podemos identificar en los relatos la importancia de contar con un espacio acondicionado para propiciar el encuentro y diálogo entre AP, familias y estudiantes. Esta necesidad expresa cierta vinculación entre las condiciones materiales del espacio de AP (la percepción respecto a la ubicación, amplitud, comodidad, acústica, iluminación, ventilación, olores, calidez, calefacción o refrigeración) y la producción de un microespacio íntimo de escucha respetuosa.

En primer lugar, para analizar esta conexión procuramos señalar las funciones que efectivamente realizan lxs AP más allá de las que se detallan en las normativas. A partir de aquello que se destaca en las entrevistas, la atención de urgencias asociadas a la convivencia y situaciones no previstas aparecen como una recurrencia. Rubio y Martínez (2019) apelan a la metáfora de “atención al cliente” para describir este punto. Sin omitir que estas urgencias constituyen una responsabilidad institucional necesaria en lo que atañe a la convivencia escolar, podemos reconocer una tensión entre las intenciones o expectativas ligadas al aspecto prescriptivo de la tarea (el asesoramiento y acompañamiento académico y pedagógico) y las posibilidades reales de actuación que imprimen estos emergentes, de las que se deriva la importancia de adoptar un modo de abordaje integral:

La asesoría en todas las escuelas que yo estuve siempre tiene una suerte de status re importante porque se sabe que estamos abordando un montón de emergentes que muchas veces o les corresponden a otros cargos o somos los que abordamos en forma integral algunas cuestiones y no de modo administrativo ... El trabajo además que hacemos es integral porque generamos espacios de escucha y las cosas que cuentan son tremendas, muy fuertes. (Asesor pedagógico, escuela A)

Esta cita permite señalar cierto desplazamiento de la función pedagógica hacia la atención de emergentes que, si bien remiten al acompañamiento a las trayectorias escolares, exceden ampliamente la tarea de apoyo escolar. Un efecto implica relegar o posponer proyectos pedagógicos de cara a intervenir ante estas situaciones disruptivas del orden escolar. En ese sentido, lxs asesorxs pedagógicxs se posicionan como quienes, al menos en las escuelas trabajadas, atienden cuestiones vinculadas al sostenimiento del orden y, por ello, a la tramitación de conflictos. Generalmente, los sentidos construidos respecto a los conflictos se asocian a cuestiones personales de lxs estudiantes y/o de sus familias, que dislocan el orden cotidiano de la escuela (violencias familiares, estudiantes transgénero, ex-alumnxs que venden drogas frente a la escuela, consumo de estupefacientes, peleas físicas y agravios verbales). Asimismo, se señala insistentemente que, superada la pandemia, fue necesario volver a trabajar los vínculos y los modos de relacionarse. Como afirma el asesor de la escuela B “La escuela es

una caja de resonancia (...) Está fuerte la violencia. ¿Qué pasó? Creo que son secuelas del encierro que tuvimos. Nos encerraron un año [refiere a la pandemia]”.

De esta forma, los contactos violentos, las demostraciones afectuosas -adjetivadas como inapropiadas-, la exposición de los cuerpos y los escraches en redes estallan en el espacio y tiempo escolar, perfilándose como situaciones a contener, abordar, regular, cuidar y hasta sancionar sin atentar contra el derecho a la educación. Resultan elocuentes alusiones del estilo “se amenazan en las redes y arman un lío de la nada” (Asesor Pedagógico, escuela A) o “se dispone que el chico no venga por un tiempo, no corre falta. Interviene preceptoría mandando los trabajos para que el chico no pierda ritmo y luego se los revincula” (Asesor Pedagógico, escuela B)¹¹. En síntesis, la pandemia emerge como un momento de quiebre, anudado al aumento o mayor visibilidad de episodios ligados a la salud, cuadros de ansiedad, discusiones entre compañerxs y agresiones autoinfligidas, a partir de los cuales desde asesoría se interviene apelando al empleo de herramientas de mediación y derivación a otras instituciones. En tanto los conflictos enumerados remiten a peleas o situaciones violentas, resulta oportuno mencionar, desde la postura teórica que sostenemos, que estos lejos de reducirse a problemas interpersonales o vinculares, expresan relaciones sociales y la intersección entre dimensiones de clase, género, sexualidades y marcadores corporales.

Sí, este es el espacio donde se cocina todo... Ahora hemos adquirido ritmo, experiencia en esto. Qué hacemos con horas libres, no sé, pero cuando se agarran a trompadas te digo todo lo que tengo que hacer: ¡llamaste a la policía, Sí!, ¿llamaste a la madre? ¡Sí! (Asesor pedagógico, escuela B)

El discurso de la autogestión emocional de cara a “cambiar comportamientos” tiende a invadir el discurso escolar apostando a la mediación como “herramienta de resolución de conflictos”. Así nos cuenta la asesora de la escuela C “Nosotras trabajamos, desde la asesoría, a través de la búsqueda del diálogo en todas las situaciones, de la mediación en los conflictos, de poner el diálogo como una herramienta válida para resolver estos problemas”. De la información relevada podemos decir que se generan múltiples reuniones entre estudiantes involucrados en peleas y sus familias, primando cierta protocolización y judicialización de las relaciones escolares selladas en actas y acuerdos; a lo cual se suma la espectacularización fogueada por las redes sociales (Moschini, 2023) y la apelación a sanciones reparadoras tendientes a promover instancias de autoreflexión (Moschini y Martínez, 2020)¹².

¹¹ Esta superposición del discurso jurídico al escolar apelando a palabras como re-vincular puede constituir un objeto de análisis a profundizar en futuras producciones.

¹² Desde las últimas décadas asistimos a un cambio de paradigma, denominado por Litichever (2013) de la disciplina a la convivencia, que se traduce en un compendio de leyes y resoluciones como la confección

Mediar, dialogar, escuchar, conversar y acordar resultan palabras gráficas para describir el accionar de AP. La necesidad de crear un ambiente propicio de cuidado para charlar cuestiones íntimas, pero comunes, como se anticipó, aparece de modo recurrente. Así, la dimensión física del espacio reviste un carácter relevante, hasta tornarse un requisito para la tarea garantizar un clima de privacidad y confianza para trabajar con familias y/o estudiantes.

La accesibilidad al espacio de AP, tanto desde las posibilidades físicas de circulación como la disponibilidad de asesorxs, es percibida en ocasiones como la habilitación para que el contacto con estudiantes tenga lugar,

Charlamos mucho con los chicos... Y también para consensuar cuando hay conflictos este es como un lugar neutral donde se puedan escuchar las voces y poder llegar a acuerdos a cambio de comportamientos a través del compromiso digamos ¿no?, y la asesoría interviene en estas situaciones, el cuidado lo hacemos entre todos. (Asesora pedagógica, turno tarde, escuela C)

Si bien parte de las tareas de asesoramiento ocurren en un espacio específico de encierro entre asesorxs, estudiantes, docentes y familias, no se reducen a este ámbito haciéndose extensiva a los pasillos, aulas o incluso al exterior de la escuela. Podemos visualizar así un doble juego entre el adentro y afuera escolar, intra y extramuros, desde el cual se conjugan lo personal y lo común, la escucha íntima y el trabajo en red con otras instituciones. En este sentido, podemos decir que no existe una linealidad o un acoplamiento entre espacio material -físico- y el espacio simbólico (Serra, 2018). Así sostenemos que “El espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que éstos sugieren” (Castro y Serra, 2019, p. 183). Aquí podemos introducir como una variable constitutiva de los espacios escolares las relaciones de poder, los modos en que estas relaciones van configurando esos espacios, otorgándoles sentidos más allá de su materialidad.

Por ahí vamos al aula nosotras, son momentos que usamos para charlar, para reflexionar ... lo bueno es que vienen y tienen la confianza de venir a charlar, vienen a pedir un preservativo...la otra vez vinieron con el tema de la pastillita del día después... nos hicimos un stock, le pedimos al hospital (Asesora pedagógica, turno tarde, escuela C)

de Acuerdos Escolares de Convivencia. Los acuerdos, a diferencia de los reglamentos, suponen procesos de reflexión, debate y consenso, alterando el diagrama institucional de posiciones fijas y rígidas entre educadores y estudiantes al configurarse, estos últimos, no sólo sujetxs de regulación, sino también piezas claves de consulta, participación y negociación en la construcción de normas (Moschini y Martínez, 2020).

También se menciona la necesidad de contar con el acompañamiento de otras instituciones y con instancias de formación continua¹³. Nuevamente aquí se piensa en un abordaje integral que contemple la atención de aspectos personales y el trabajo interinstitucional, pero que no acabe por convertir a las escuelas en espacios terapéuticos cuando su función estriba en educar¹⁴. De este modo, la convivencia colectiva se trabaja, además, en vínculo y desde el afuera escolar, produciéndose así una espacialidad diferente. Este afuera se define tanto en la articulación con otras instituciones (Ministerios, hospitales, Salas de salud, Consejo Provincial de Educación), así como en salidas programadas (Museo de Bellas Artes, caminatas en la barda, Feria del libro, olimpiadas).

Yo trabajo mucho con la salita para que me ayuden en las intervenciones psicológicas... A ver, este espacio es Asesoría Pedagógica. Hoy como que, si tengo que hacer una torta, el 70 por ciento se ocupan en cuestiones que tiene que ver con la salud mental, problemas en la casa, violencia. (Asesor pedagógico, escuela B)

Se trabaja con el alumno y con la familia. Yo decía que A. [nombra a otra AP] es psicóloga y yo digo 'los psicólogos nunca funcionaron en la asesoría porque piensan que hacen terapia'. Entonces yo le digo a A. Acá esto es más rápido hay que trabajar con el pibe y con la familia más por los casos que hay a la noche de psicosis de ansiedad, de esquizofrenia. Detectar la situación y trabajar enseguida con salud mental y todo eso. (Asesora pedagógica, turno tarde, escuela C)

Nos interesa recuperar aquí el concepto de conjunto escolar que propone Chiuriazzi (2007) "que considera el edificio y también las áreas exteriores, internas y externas al predio, los vacíos, los límites y las fronteras." (Castro y Serra, 2019, p. 182). Esta categoría nos invita a pensar en los umbrales como espacios otros, como pasajes hacia otras posibilidades, como el caso de las AP. Hemos notado que también construyen su espacio de intervención fuera de la escuela mediante salidas escolares. Éstas se proponen como proyectos para trabajar la convivencia siendo, muchas veces, las AP los espacios encargados de llevarlos adelante. Así, el conjunto escolar nos invita a pensar en los espacios escolares más allá del umbral que separa el adentro y el afuera del edificio, para incluir prácticas que se producen en otros espacios y que se planifican para que sus efectos puedan pensarse y producirse en el adentro.

¹³ Programas ejecutados desde Ministerios o desde el Consejo Provincial de Educación.

¹⁴ En este punto, la Ley n.º 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) viene traccionando para incluir un abordaje integral de la salud y la sexualidad, desde la perspectiva de género.

Conclusiones

En este artículo procuramos realizar algunas articulaciones que creemos posibles y necesarias en torno a los espacios de la Asesoría Pedagógica. En este sentido, la compleja articulación entre las dimensiones material y simbólica, nos permitió profundizar la mirada acerca de cómo ese espacio se va construyendo en cada una de las escuelas analizadas.

Por un lado, la ubicación de cada espacio de asesoría, sus mudanzas al interior del edificio y entre edificios, dan cuenta de las disputas por la apropiación y usos de los espacios. Recuperamos así la pregunta por los límites y las potencialidades de la materialidad para pensar las funciones y las intervenciones de lxs asesorxs pedagógicos. Hemos visto que en estos espacios se ponen en tensión las relaciones de poder que se tejen y entraman para construir la visibilidad de un espacio escolar que se modula entre el corrimiento de las tareas o acciones consideradas pedagógicas y la intervención ante situaciones de violencia y problemas personales.

Por otro lado, en los tres espacios de AP indagados, la intervención ante conflictos y emergentes- centrados en la convivencia- se enuncian como las tareas en las que lxs asesorxs destinan la mayor cantidad del tiempo. Al respecto nos parece relevante señalar que el tratamiento de estos conflictos se percibe como un modo de desplazar la dimensión pedagógica de la tarea. En este sentido, las preguntas realizadas durante las entrevistas, buscaron abordar la convivencia escolar desde una multiplicidad de dimensiones (género, étnicas, etarias, clase, pedagógicas); sin embargo, esa noción de conflicto ligada exclusivamente a la violencia y enredos interpersonales, eran siempre el punto de referencia. Sin duda, este constituye un dato que necesita de un análisis acerca de qué modos las construcciones de los órdenes escolares - en su contingencia y precariedad- hoy vuelven a necesitar una mirada que recupere lo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, R.; Serra, M.S. y Trlin, M. (coord.). (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos*. Universidad Nacional del Litoral.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Castro, A. y Serra, M. F. (2019). Espacio escolar y utopía universalizadora. *Perfiles Educativos*, 43(171), 178-195. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Castro, A.; Serra, M. S.; Machado, L.; Trlin, M. y Serra, J.C. (2022). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas en tres regiones argentinas* [Ponencia]. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. Sociedad de Investigación y Enseñanza de Historia de la Educación (SAIEHE).
- Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Del Estante.
- Korinfeld, D. (2013). Transmisión y prácticas institucionales. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 51 - 67). Paidós.
- Ley Nacional n.º 14.473 (1958). Estatuto del Docente. 27 de septiembre de 1958.
- Ley Nacional n.º 26.892 (2013). Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad social en las Instituciones Educativas. 11 de septiembre de 2013.
- Litichever, L. (2013). De la disciplina a la convivencia. *El Monitor*, 31. Ministerio de Educación.
- Lopez Yañez, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. M. Garcia y J. López Yañez. (Coord.), *Asesoramiento Curricular organizacional en educación* (pp. 62-80). Ariel.
- Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 217-244). Publifadecs.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Paidós.

- Moschini, G. y Martínez, E. (2020). La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas. *Entramados, Educación y Sociedad*, 7(8), 106 -120.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4560>
- Moschini, G (2023). *Educación Sexual ¿integral? Un Estudio sobre Proyectos Escolares en Escuelas Secundarias Neuquinas* [Tesis doctoral en etapa de evaluación]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- Proyecto de Investigación C124 (2020). *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*. Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Resolución n.º 1172 de 2012. [Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén] Confección de acuerdos escolares de convivencia. 5 de julio de 2012.
- Resolución n° 1697 de 2015 [Consejo Provincial de Educación del Neuquén]. Conformación de la mesa curricular y a la construcción del diseño curricular. 14 de septiembre de 2015
- Resolución n° 1463 de 2018. [Consejo Provincial de Educación del Neuquén]. Diseño Curricular Jurisdiccional nivel Secundario -ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo. 24 de octubre de 2018.
- Resolución n° 1381 de 2022. [Consejo Provincial de Educación del Neuquén]. Aprueba el documento Conocimientos y Saberes para el Ciclo Básico Común y enlace Pedagógico Interciclo. 4 de noviembre de 2022
- Rubio, M. (2022). Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32), 8-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922003>
- Rubio, M. y Martínez, E. (2019). *El trabajo de asesoramiento pedagógico frente a los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria* [Trabajo final integrador no publicado] Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, 3(4), 36-43.
https://issuu.com/psicologiaunr/docs/critica_iv_-_version_simple-lite
- Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

confluenciadesaberesface@gmail.com