

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

SEDE COMODORO RIVADAVIA



***“Concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as
estudiantes y prácticas profesionales:***

***Un estudio con profesoras y licenciadas en Ciencias de la Educación que
ejercen como Profesoras de Orientación y Tutoría (POT) en escuelas
secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia”***

Tesis de grado

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación

Tesista: Silvana Thiers

Directora de Tesis: Dra. Cristina Pereyra

Comodoro Rivadavia, Julio de 2022

Resumen

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206, cobra gran relevancia la cuestión de la obligatoriedad de la educación secundaria y el acceso de nuevos sectores sociales a ese nivel educativo. En este contexto, la figura del Profesor de Orientación y Tutoría (POT) y su rol en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes, para su permanencia en la escuela secundaria, adquiere gran protagonismo.

Dada la relevancia de este actor institucional, se realiza este estudio con el foco puesto en profesionales de Ciencias de la Educación, y se apunta a visibilizar la importancia de la formación de tales, para desempeñar el cargo de POT, considerando que dicha formación aporta herramientas teóricas desde la interdisciplina, lo cual posibilita el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes y jóvenes, en cuanto a lo pedagógico y a lo social, desde una mirada integral y compleja.

En este estudio, se considera que el POT construye su rol a partir de la interpretación que realiza en torno a las normativas ministeriales nacionales y provinciales –que intentan prescribir su tarea–, de los lineamientos institucionales y el perfil que cada escuela en particular demanda, así como también de las concepciones y expectativas que posee acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Desde esta posición, se aborda como problemática de investigación las relaciones entre las concepciones y expectativas de los/as POT acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes y las prácticas profesionales que despliegan tales agentes –que, en este estudio, son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación– en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Para ello, se realiza el análisis de entrevistas efectuadas a diferentes POT y se recurre a la lectura de documentos-normativas nacionales y provinciales que prescriben sus tareas, así como de documentos elaborados por ellas mismas, tales como las propuestas de intervención que presentan para el acceso al cargo y relatos escritos acerca de sus experiencias e intervenciones como tutoras.

Palabras clave: concepciones, POT, trayectorias, estudiantes, escuela secundaria.

Índice

Agradecimientos.....	5
Dedicatoria.....	6
Introducción.....	7
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	11
Capítulo I. Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas.....	12
I. 1. Estado del arte.....	12
I. 1. 1. Investigaciones acerca del nivel secundario: la obligatoriedad y el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de las políticas públicas.....	12
I. 1. 2. Investigaciones acerca de las prácticas de orientación y tutoría en el Nivel Secundario.....	15
I. 1. 3. Investigaciones acerca de la relación entre las prácticas de acompañamiento de Orientación y Tutoría y las trayectorias educativas de estudiantes en Secundaria.....	16
I. 2. Las orientaciones teórico-metodológicas.....	20
I. 2. 1. El Enfoque y las Estrategias de Investigación.....	20
I. 2. 2. Los referentes conceptuales.....	22
-Las concepciones docentes.....	23
- Las Trayectorias Educativas.....	24
-Las prácticas profesionales y el campo de las Ciencias de la Educación.....	26
-Las prácticas docentes.....	27
-Acerca de la Orientación y la Tutoría.....	28
-Cultura institucional y la noción de escuela.....	29
-La categoría de juventudes.....	32
- Interdisciplinariedad y sistemas complejos	32
I. 2. 3 Referentes empíricos.....	33
Capítulo II. Relaciones e implicancias entre las normativas y las definiciones acerca del “rol” del POT que construyen profesoras y licenciadas en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.....	40

II. 1. Los cruces entre las definiciones de las POT y las normativas acerca del “rol”.....	40
II. 2. Las POT al interior de las escuelas secundarias	50
Capítulo III. Las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que poseen las profesoras y licenciadas en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias.....	57
III. 1. Las concepciones de las POT que vinculan las trayectorias educativas con el origen social y cultural de los y las estudiantes.....	57
III. 2. Las concepciones y expectativas de las POT acerca de las trayectorias de los y las estudiantes: estereotipos de género y proyectos de vida.....	65
Capítulo IV. Las prácticas profesionales de profesoras y licencias en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.....	70
IV. 1. Las relaciones entre las prácticas profesionales y la formación de grado de las POT.....	70
IV. 2. La formación de grado de las POT que son profesoras y licencias en Ciencias de la Educación y su relación con una perspectiva particular del aprendizaje escolar.....	76
IV. 3. Las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y el despliegue de las prácticas como POT.....	79
Consideraciones y reflexiones finales: Hacia la construcción de las relaciones entre las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y las prácticas profesionales de las POT.....	84
Bibliografía.....	90

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que me acompañaron durante este proceso y que supieron contenerme, en momentos difíciles, con alguna palabra de aliento.

A mi familia: a mis padres, a mis abuelos, a mis hermanos, a mis hijos y a Manuel, mi incondicional compañero de vida.

A Cristina Pereyra, quien me ayudó a transitar este camino transmitiéndome su conocimiento, con inmensa predisposición y paciencia.

A todas las profesionales que aportaron su tiempo y compartieron sus experiencias, las cuales me posibilitaron realizar el trabajo de campo.

A todos ellos: ¡Muchas Gracias!

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi querido tío Beto, una víctima más del Covid-19, a quien perdí durante el proceso de elaboración de esta tesis.

Estoy segura de que estás orgulloso de mí, tío, estés donde estés.

Introducción

La problemática que abordamos en esta tesis surge a partir de una experiencia en la formación de grado, como estudiante en el marco de una práctica profesional¹, en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Dicha experiencia de formación se desarrolló en el año 2016 y nos permitió acercarnos a la figura del “Profesor Orientador Tutor” (en adelante, POT), campo profesional que hasta ese momento había sido poco explorado y conocido por quienes estábamos transitando la formación. El trabajo a realizar en esta práctica profesional tuvo como objetivo “conocer la intervención de los POT en la escuela secundaria, a través de una experiencia de acompañamiento a los mismos. También diseñar y desarrollar, en la medida de lo posible, alguna acción en el marco de dicha intervención profesional” (Coicaud y Díaz, 2016)². En este sentido, como estudiantes en formación nos aproximamos a una realidad compleja, en la que pudimos conocer el rol del POT “desde su forma de trabajo cotidiano, sus intervenciones, puntos críticos y problemáticas que van apareciendo, a fines de analizarlas, poniendo en tensión nuestro marco teórico- aportado por la formación-” (Thiers, 2016)³.

Una de las cuestiones relevantes que se desprende de la experiencia desarrollada en la práctica profesional se vincula con el conocimiento de las normativas que hacen a la función del POT, las cuales apuntan, fundamentalmente, al sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes en el nivel secundaria. En efecto, “la tutoría se configura en una estrategia clave de sostén de la escolaridad de los adolescentes, jóvenes y adultos que transitan la escuela secundaria, una estrategia de apoyo de las trayectorias escolares de los estudiantes” (Campelo et al., s.f., p. 10).

Resulta pertinente mencionar que en la provincia de Chubut la figura del POT se inicia como Maestro Orientador Tutor (MOT), desempeñándose en la atención de las necesidades de los y las estudiantes del tercer ciclo de la educación secundaria básica. Esta figura de MOT se

¹ Cátedra: Práctica Profesional II. Docentes: Claudia Coicaud y Gladis Díaz. UNPSJB, Sede Comodoro Rivadavia. Año de cursada y realización de la intervención: 2016.

² Escrito elaborado por el equipo de Cátedra de Práctica Profesional II, presentado ante las escuelas secundarias a las que se integran las pasantes, donde se explica la intencionalidad de dicha pasantía. Año 2016.

³ Trabajo Final de Práctica Profesional II. Elaborado por Silvana Thiers. Docentes: Claudia Coicaud y Gladis Díaz. UNPSJB, Sede Comodoro Rivadavia. Año de cursada y realización de la intervención: 2016.

enmarcó en la Ley Federal de Educación N°24195 del año 1993 y en el Decreto provincial N°1444 del año 1999, el cual establece que

el Docente Orientador deberá trabajar en la prevención del fracaso escolar para contribuir a la permanencia de los alumnos que históricamente quedaban excluidos del sistema educativo, tendiendo a mejorar su desempeño y lograr su bienestar en el ámbito escolar, concebido como un espacio de contención.

(1999, p. 6)

Desde los aportes de Kundt (2019) podríamos decir que la organización del trabajo del MOT

siguió la lógica de funcionamiento de las escuelas primarias: cargo de 20 horas semanales a cumplir distribuidas proporcionalmente en los cinco días de la semana, lo cual se ha diferenciado de la organización tradicional de la planta orgánica en educación secundaria para el resto de los profesores: designaciones por horas cátedras y frente a alumnos (p. 75).

Luego en el año 2008, a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional N°26206 del año 2006 y de la Ley Provincial VIII N°91 del año 2010, “las escuelas han incorporado estos cargos de [MOT] haciéndolos extensivos a todos los años de la educación secundaria” (Kundt, 2019, p. 75). A su vez, el Decreto Provincial N° 146 del año 2008 reemplazará la denominación de “maestro orientador tutor” por la “Profesor Orientador Tutor” (POT).

En particular, en la Ley de Educación Nacional N°26.206 se plantea que el Consejo Federal de Educación (CFE) debe establecer las condiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones puedan garantizar “las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (artículo 32, inc. b.).

Asimismo, en el documento denominado *Hacia un nuevo secundario en Chubut. Serie 2: Roles y funciones*, que obra como marco normativo prescribiendo la designación y las tareas que debe cumplir el POT, se establece que este cargo puede ser desempeñado por “Profesor/a disciplinar o Licenciado/a en Psicología, Psicopedagogía y Profesores, Ciencias de la

Educación, con título para el Nivel, de cuatro años o más de duración, terciario o universitario” (Dirección General de Educación Secundaria [DGES], 2008, p. 1).

Otro de los aspectos significativos que nos brindó esta aproximación a la figura del POT, desde la experiencia desarrollada en la práctica profesional, se relaciona con el conocimiento acerca de las intervenciones que esta figura institucional despliega en torno a los y las estudiantes en el nivel secundario. Esto último, también ha sido resignificado y retomado en el espacio de la cátedra de Eje de Investigación V⁴, en la que empezamos a problematizar esta temática en términos de investigación. Más precisamente, nos centramos en problematizar las relaciones entre las concepciones y expectativas que poseen los/as POT respecto a las trayectorias educativas de los/as estudiantes y las prácticas que construyen en el ejercicio de su tarea en escuelas secundarias. Otra de las dimensiones que nos interesó articular en esta problematización se vincula con el campo profesional de las ciencias de la educación, ya que este aspecto nos permitiría interrogarnos acerca de las particularidades que asumen las prácticas de los/as POT que son profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación.

A partir de estos planteos y entrecruzamientos, en esta tesis decidimos abordar como problemática de estudio las relaciones entre las concepciones y las expectativas sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes y las prácticas profesionales que construyen los/as POT que son Profesores/as y Licenciados/as en Ciencias de la Educación, en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

En torno a esta problemática surgen diversos interrogantes, los cuales guían y orientan esta investigación:

¿Cómo construyen su rol los/as POT que son profesionales en Ciencias de la Educación? ¿Qué relación establecen con las prescripciones contenidas en las normativas?

¿Cuáles son las relaciones que establecen los/as POT que son profesionales en Ciencias de la Educación entre la formación de grado y su práctica profesional? ¿Cuáles son los aportes de la formación de grado a la construcción del rol del tutor?

⁴ La cátedra Eje de Investigación V corresponde al 5° año de la carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Docentes: Mónica Olbrich y Cristina Pereyra. Año de cursada y elaboración del proyecto: 2019.

¿Cuáles son las concepciones y expectativas del POT respecto de las trayectorias educativas de los y las estudiantes? ¿Cómo se relacionan dichas concepciones y expectativas con la construcción de sus prácticas profesionales?

Tal como planteamos en párrafos anteriores, para indagar en torno a esta problemática realizamos este estudio en el entrecruzamiento de los campos de las Ciencias de la Educación y las prácticas profesionales, y también desde los aportes de la sociología de la educación.

Desde un enfoque de investigación cualitativa, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas (virtuales), análisis de documentos (proyectos de las POT y normativas jurisdiccionales de Provincia y de Nación) y también análisis de relatos escritos, a fin de recuperar los “decires” de estas actoras institucionales, en relación con su práctica profesional.

Es importante resaltar que las profesionales seleccionadas para llevar adelante este estudio son todas mujeres y Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación, dado que son profesionales habilitadas para ejercer este cargo, conforme a lo planteado en la normativa nacional y provincial. También se considera que la formación integral de estas profesionales puede aportar importantes cuestiones para poder pensar en intervenciones de manera interdisciplinaria y compleja (Müller, 1999; García, 2011).

Dichas profesionales seleccionadas se desempeñan como POT, en diferentes escuelas secundarias de gestión pública, de Comodoro Rivadavia, en distintos momentos definidos entre los años 2008 y 2018. En este recorte temporal, se evidencia la transición y las transformaciones de la figura de MOT a POT, y se observan las distintas trayectorias de estas profesionales en su tránsito por la carrera de Ciencias de la Educación, en diferentes épocas, en la universidad local.

Los objetivos que guían esta investigación son los siguientes:

Objetivo General

- Analizar las relaciones entre las concepciones y las expectativas sobre las trayectorias educativas de los y las estudiantes y las prácticas profesionales que construyen las POT que son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Objetivos Específicos

- Conocer las definiciones que construyen acerca de su “rol” y la relación que establecen con las prescripciones contenidas en las normativas, las POT que son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.
- Analizar las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que construyen las POT que son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.
- Describir las prácticas profesionales que despliegan las POT que son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Capítulo I. Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas.

I. 1. Estado del Arte

En este apartado presentamos diversos estudios e investigaciones relacionadas a la temática investigada (ponencias, proyectos e informes de investigación), llevados a cabo en diferentes provincias de nuestro país.

En primer lugar, mencionamos investigaciones que focalizan en la obligatoriedad de la educación secundaria y el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de las políticas públicas. En segundo lugar, nos referimos a estudios que abordan, específicamente, a la Orientación y Tutoría en el nivel secundario. Por último, describimos algunas investigaciones que centran el análisis en las relaciones entre las prácticas de acompañamiento de orientación y tutoría y las trayectorias educativas de estudiantes en la educación secundaria. Tales estudios e investigaciones serán desarrollados a continuación.

I. 1. 1. Investigaciones acerca del nivel secundario: la obligatoriedad y el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de las políticas públicas.

A nivel nacional, se pueden encontrar diversas investigaciones referidas a las tutorías y trayectorias educativas de estudiantes y su relación con las políticas nacionales y jurisdiccionales del nivel secundario.

Una de estas investigaciones es la que realizan las autoras Ana Copes y Beatriz Fernández (2016) presentada en el informe *“La tutoría en la Educación Secundaria. Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional”*. Esta investigación pertenece al área de investigación del Ministerio de Educación de la Nación y se desarrolla en tres provincias distintas –Corrientes, La Rioja y Misiones, las cuales se encuentran nucleadas en torno a la Red Federal de Investigación Educativa. El trabajo de campo se realiza entre los años 2013 y 2014, y se centra “en el estudio de las tutorías que se implementaron en el marco del Plan de Mejora Institucional (Plan de Mejora Institucional), siendo este uno de sus instrumentos fundamentales de la política educativa referente al nivel Secundario en los últimos años” (Copes y Fernández, 2016, p. 5).

El objetivo general de la investigación realizada en el marco de la Red fue analizar las características que asume la implementación de tutorías en el contexto del PMI en escuelas secundarias seleccionadas de las tres provincias argentinas citadas anteriormente, su papel en las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa. Los objetivos específicos fueron: caracterizar las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre tutorías en el marco del PMI, la/s forma/s en que las escuelas se apropian de las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre tutorías, las distintas modalidades de implementación en diferentes escuelas Secundarias, conocer las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el trabajo de la tutoría en las escuelas y analizar las percepciones de alumnos, docentes y directivos acerca de los logros, dificultades y desafíos de las tutorías que se implementan en sus respectivas escuelas y su incidencia en la modificación de las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa (Copes y Fernández, 2016).

Entre las conclusiones a las que se arriba en este trabajo, se sostiene la importancia de la tutoría y su introducción en el PMI como una forma de colaborar en la resolución de problemas detectados en las trayectorias de los y las estudiantes. Asimismo, se plantean como cuestiones a profundizar, desde la investigación educativa, las experiencias positivas sobre tutorías que se están llevando a cabo en las escuelas de nuestro país, no sólo en el marco del PMI, y propone ahondar en las necesarias articulaciones con otras figuras y acciones institucionales. Además, se señala la necesidad de que la función de los tutores se transforme, con mayor significatividad, en “un bagaje permanente de cada docente en su actividad cotidiana en las instituciones” (Copes y Fernández, 2016, 20).

Otra de las investigaciones que recuperamos, es aquella que se presenta en la ponencia “*Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la ciudad de Buenos Aires*”, elaborada por Valeria Dabenigno, Rosario Austral, Silvina Larripa y Yamila Goldenstein Jalif en el año 2013.

En esta ponencia, se parte de considerar el complejo escenario que desde el año 2006 se ha comenzado a impulsar desde los ministerios de educación nacional y local (Ciudad de Buenos Aires) en torno a las diferentes políticas de apoyo y fortalecimiento de la escolaridad secundaria. Entre ellas, se destaca la expansión de las tutorías (de existencia previa, pero de alcance más acotado), concebidas como estrategia de acompañamiento de la escolaridad, que resultaría clave para una perdurable inclusión educativa y que permiten el seguimiento individual y grupal de la escolaridad desde una mirada integral (Dabenigno, et al., 2013).

Esta ponencia explora los modos en que la política de tutorías se despliega y recrea en el trabajo de los tutores del primer año de estudios de un grupo de instituciones educativas concretas. Conceptualmente, las tutorías se analizan como expresión de los modos en que las escuelas llevan a la acción y traducen la política pública (enfoques de "policy enactment") (Dabenigno, et al., 2013).

La investigación en la que se inscribe esta ponencia aborda a las tutorías como el modo en que las escuelas traducen la política pública de la obligatoriedad de la educación secundaria y se basan en el análisis de documentos de política educativa sobre tutorías y de testimonios de docentes (tutores, coordinadores de tutores, directivos, etc.). Este estudio se desarrolla entre los años 2012 y 2013 y se lleva a cabo con un grupo de 11 escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Tiene como objetivo general analizar cómo se conciben y despliegan las iniciativas institucionales dirigidas a promover la retención y a apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de primer año del nivel medio. Se parte de considerar que las tutorías constituyen un dispositivo central y de amplia difusión entre las iniciativas institucionales halladas en las escuelas en estudio.

El enfoque de investigación se orienta desde un diseño cualitativo basado en el método del estudio de casos, el cual permite integrar diferentes técnicas de recolección y producción de datos, materiales empíricos y "voces" de actores escolares, con el fin de conocer en profundidad a qué tipo de caso corresponden las instituciones elegidas, en tanto "El alto contenido descriptivo de este tipo de abordaje permite mostrar la complejidad de cada caso e historizar y contextualizar los hechos bajo análisis" (Coller, 2000, como se citó en Dabenigno et al., 2013, p. 4).

Entre las conclusiones de estudio se señala que la "traducción" de las políticas de tutorías no es literal, sino dependiente de los lineamientos institucionales que las encuadran, de los tutores que las "actúan", de los emergentes cotidianos que las redefinen y de los programas con que se financian (Dabenigno et al., 2013). Por esto afirman que

"es quizás la tutoría uno de los espacios más sensibles a la realidad escolar y social, puesto que es justamente allí donde la escuela -a través del tutor- se hace "todo oídos" a aquello que acontece dentro y más allá del ámbito escolar. En este sentido, la cotidianidad propone a las prácticas tutoriales un "n" no siempre anticipable" (Dabenigno et al., 2013, p. 15)

Por último, esta investigación se propone profundizar, en futuros trabajos, “el análisis en torno a las tensiones, los despliegues y repliegues de la política de tutorías en cada una de las instituciones que están siendo estudiadas” (Dabenigno et al., 2013, p. 15).

I. 1. 2. Investigaciones acerca de las prácticas de Orientación y Tutoría en el Nivel Secundario.

En este apartado, nos interesara presentar algunas investigaciones que son específicas sobre las prácticas de Orientación y Tutoría en el Nivel Secundario realizadas en el contexto local de la provincia del Chubut.

En el marco de un Proyecto de investigación denominado “Educación Secundaria: Nuevos Roles”, elaborado de manera interinstitucional, a través de los Institutos de Formación Docente N° 809 y N° 804 de la ciudad de Esquel, Chubut, las autoras Corina Milán, Mariela Masaccese, Maximiliano Masquijo y Analía Ansa presentan un Informe de Investigación, al que denominan *El rol del POT*. Esta investigación se desarrolla en el año 2015 y se propone abordar “¿Cómo se configura el rol del POT a partir de las demandas sociales a la escuela secundaria y la nueva conflictividad social-escolar?” (Milán et al., 2015, p. 2).

Esta investigación se lleva a cabo en tres escuelas secundarias de la ciudad de Esquel. Se emplea a la entrevista semiestructurada como el principal instrumento de recolección de la información, lo cual les posibilita acercarse al conocimiento de las creencias, percepciones y expectativas que tienen los diferentes actores institucionales acerca de la figura del POT.

Algunas de las reflexiones a las que se arriba en este trabajo se vinculan con la precariedad laboral, material y simbólica, desde donde se sostiene el rol del POT. Otro de los aspectos señalados es la escasez de investigaciones sobre la temática abordada, a lo que se plantea que no existen análisis sobre las tensiones, dificultades o “paradojas consustanciales” al rol del POT (Milán et al., 2015, p. 36). Se puede observar que esta investigación visibiliza una problemática novedosa y urgente, aportando ideas sobre una faceta de la educación, de la que estos investigadores forman parte.

Por otro lado, en el contexto de la ciudad de Comodoro Rivadavia, también es posible encontrar investigaciones referidas al rol del tutor en las escuelas secundarias.

Una de ellas es la tesis elaborada por Carlos Vergel (2019), para obtener el título de grado en la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de la Patagonia

“San Juan Bosco”. Esta tesis se titula *El trabajo del Profesor de Orientación y Tutoría en Escuelas Secundarias de Comodoro Rivadavia. Tensiones entre lo prescripto y las demandas institucionales*. La investigación en la que se inscribe esta tesis, apunta a indagar las continuidades y rupturas entre las regulaciones referidas al trabajo del Profesor de Orientación y Tutoría y su devenir en tres escuelas secundarias de gestión pública, en Comodoro Rivadavia, situadas en distintas zonas del ejido municipal de la ciudad.

En el desarrollo de dicha tesis, también se profundiza en el trabajo pedagógico y socioeducativo que los POT desarrollan con los y las estudiantes para el sostenimiento y fortalecimiento de la escolaridad. Asimismo, se apunta a conocer el vínculo que establecen los POT con los demás actores institucionales, visualizando las representaciones que los mismos tienen acerca de su trabajo dentro de la escuela secundaria.

El aporte de tal estudio radica en el planteo de una nueva mirada acerca de cómo pensar la intervención del POT en la escuela secundaria, teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva este cargo y el compromiso que contribuye a mejorar la realidad educativa de los y las estudiantes, como así también las prácticas que se construyen en cada institución.

En cuanto a lo metodológico, dicha investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos como instrumentos de recolección de información en tres escuelas secundarias de gestión pública, de Comodoro Rivadavia.

I. 1. 3. Investigaciones acerca de la relación entre las prácticas de acompañamiento de Orientación y Tutoría y las trayectorias educativas de estudiantes en escuelas secundarias.

En este apartado presentamos algunas investigaciones que se centran en la relación que existe entre las prácticas de acompañamiento de Orientación y Tutoría y las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias.

En la investigación denominada *La escuela media en riesgo: ¿tutores al rescate?*, que dirige Graciela Krichesky (2009), para la organización “Cimientos”, se busca “indagar las características de distintas estrategias de apoyo a la escolaridad vigentes en las escuelas medias del país” (p. 10). Asimismo, se apunta a “identificar en las diversas formas de apoyo a la escolaridad buenas prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes del nivel medio” (Krichesky, 2009, p.10).

Dicha investigación tiene, como unidad de análisis, cuatro programas que incluyen estrategias de apoyo a la escolaridad: el Programa de Becas escolares de la Fundación Cimientos, el Programa Nacional Aprender Enseñando, el Programa de Tutorías de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Programa de Tutorías Provinciales.

Se trata de una investigación de tipo descriptiva que se inscribe en una metodología cualitativa, cuya finalidad se fundamenta en estos términos:

Su diseño y metodología se han inscripto en una lógica cualitativa, desde la cual se asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos, en este caso los alumnos, directivos, docentes y figuras de apoyo a la escolaridad, en la construcción del mundo social. La valoración de las experiencias subjetivas se encuentra anclada en la concepción de la realidad como múltiple y divergente. (Krichesky, 2009, p. 71)

En cuanto a los instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación, se aborda el objeto de estudio a través de tres tipos de acercamiento, que se diferencian por la profundidad de su alcance. En un primer momento, se realiza un “análisis de artefactos”, es decir, de los documentos y reglamentaciones que fundamentan y norman las distintas propuestas de tutoría. En segundo término, se aplica una encuesta a los y las estudiantes para indagar en sus percepciones acerca de los programas de los que participan, a partir de la cual se realiza un análisis descriptivo de las estrategias de apoyo a la escolaridad en estudio. Esta encuesta se realiza de forma autoadministrada a un grupo de 175 jóvenes. En un tercer momento, a partir de grupos focales y entrevistas, se profundiza en algunos de los puntos tratados en la encuesta y en las percepciones de diversos actores escolares (estudiantes, docentes, tutores, equipo directivo, padres), respecto del funcionamiento y el sentido de la tutoría en la escuela.

Si bien existen otros estudios que relevan, a nivel nacional, acciones que apuntan a favorecer la inclusión de los y las estudiantes en la escuela, la novedad de esta investigación radica en su forma de sistematizar las estrategias de apoyo a la escolaridad, tomando como eje el acompañamiento al estudiante, y en cómo valoran o significan estas acciones, tanto jóvenes, como docentes y familias.

Por otra parte, las autoras Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) analizan las nociones y las ideas que se relacionan con los sistemas de acompañamiento en las situaciones de aprendizaje, con el fin de trabajar con las trayectorias reales de los y las estudiantes y de

intensificar sus aprendizajes. Estas investigadoras hacen referencia a tres experiencias contextualizadas en Buenos Aires (dos de investigación y extensión y otra de intervención profesional-psicoeducativa), en las cuales desarrollan conceptos para pensar los acompañamientos al aprendizaje escolar como sistemas de actividad.

El primer relato que se describe en dicha investigación, trata del acompañamiento en la tarea de enseñanza a un equipo docente perteneciente a un Centro Básico Ocupacional (CBO), preocupado por sostener y potenciar las trayectorias escolares de sus estudiantes. A estos centros, asiste una población de jóvenes estudiantes con historias de escolarización muy diversas, en la provincia de Buenos Aires. La intervención se realiza a partir de la convocatoria de un grupo de profesores, ante la incertidumbre del funcionamiento del CBO y la preocupación por recuperar el sentido pedagógico de sus prácticas. A fin de entrar en diálogo con el equipo docente y directivo y elaborar en conjunto un plan de acción respetando su historia institucional, se utilizan relatos escritos por profesores, que dan cuenta de sus intervenciones y dilemas a la hora de planificar, organizar la clase y acompañar el aprendizaje de los y las jóvenes. Dichos relatos son leídos y compartidos colectivamente, con la finalidad de resignificar sus prácticas.

La segunda experiencia narra las reflexiones, producto de una investigación en torno a los espacios de tutorías en Nivel Secundario. En esta investigación, se recupera la palabra de los actores que participan de la experiencia –directores, docentes y estudiantes–, desde una perspectiva situacional, que entiende el proceso formativo como una construcción, como una responsabilidad conjunta que crea y que construye significados compartidos.

La tercera experiencia desarrolla una propuesta de acompañamiento escolar a la situación de aprendizaje de los y las estudiantes de una escuela de Nivel Primario. Esta experiencia ilustra la necesidad de pensar y crear nuevos formatos de actividad, es decir, sistemas de acompañamiento que puedan alojar a los sujetos que interpelan la cotidianidad del aula y, con ello, repensar la representación del estudiante.

Estas tres experiencias investigadas aportan conceptos que guardan relación con la noción de acompañamiento a los aprendizajes escolares. Las nociones de mediación, apoyos específicos, participación, aprendizaje situado e interacciones aparecen en todas las experiencias, como puntos de contacto, y sirven para pensar un esquema o sistema de acompañamiento.

En tales experiencias, el acompañamiento se propone como una apuesta a correr la mirada estigmatizante de los estudiantes o, en ocasiones, de quienes enseñan, por lo cual, las autoras plantean que un sistema de acompañamiento se constituye en un espacio simbólico, donde pueden surgir nuevas miradas y donde estudiantes y docentes pueden posicionarse en forma diferente.

Por otro lado, en su libro *El estigma del fracaso escolar*, Patricia Maddonni (2014) presenta una investigación que busca develar las distintas visiones de los jóvenes sobre “las discontinuidades en la escolaridad y los efectos que desencadenaron en sus vidas” (p.16), así como también “comprender los contextos múltiples que constituyen el mundo social de los sujetos y las redes de los sujetos que los atraviesan” (p.16). Esta autora intenta desentrañar indicios para entender una iniciativa educativa que, en el marco de una política de inclusión, recibe nuevamente a adolescentes y jóvenes que quieren recuperar sus ganas de estudiar. Este libro es fruto de una investigación centrada en relatos de jóvenes. La intención es contraponer dichos relatos, en una escuela que se presenta como diferente, a las narrativas que circulan sobre el derrumbe de la escuela pública, en particular, de la escuela secundaria.

Es importante mencionar que esta investigación se realiza desde una convergencia entre la perspectiva de los estudios socioculturales y la etnografía de tradición antropológica. Se toma la experiencia como un acto singular y cotidiano, y, a la vez, como categoría teórica constitutiva de la subjetividad. Se parte del análisis de las historias y trayectorias escolares de los y las estudiantes, distinguiendo las características de una determinada política educativa y del proyecto escolar que viabilizó la vuelta a la escuela. Asimismo, se tienen en cuenta tanto los fundamentos de las políticas de reingreso –inclusión y concreción–, como la singularidad y la heterogeneidad de las historias de vida de jóvenes que retoman la escuela.

Dicha investigación abre la discusión acerca de las oportunidades de novedad sobre las escuelas secundarias de hoy, y plantea la necesidad de generar un cambio en el mundo escolar que procure:

trazar otra institucionalidad, que amplíe los márgenes de acción y participación de todos los sujetos educativos que se resitúe frente a una divergencia en las formas de acceder al conocimiento, a una diversidad de contextos educativos por donde transitan niños, adolescentes y jóvenes. (Maddonni, 2014, p. 17)

I. 2. Las Orientaciones y resoluciones teórico-metodológicas

En este apartado presentamos las orientaciones teórico - metodológicas desde las cuales orientamos nuestra investigación. En primer lugar, presentamos el enfoque y las estrategias investigación. En segundo lugar, los referentes teóricos en los que sostiene la presente investigación, y por el otro, los referentes empíricos que exponen con quiénes y dónde se nuestra investigación realiza este estudio.

I.2.1. El Enfoque y las Estrategias de Investigación

Para la elaboración de esta tesis, llevamos a cabo una investigación de tipo cualitativa, concebida como un enfoque que se caracteriza por ser “pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (Marshall y Rossman, 1999, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26). En tal sentido, implica una aproximación al estudio de los procesos sociales.

En efecto, para los autores mencionados, el proceso de investigación cualitativa supone lo siguiente:

- a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio,
- b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Marshall y Rossman, 1999, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006, p.26).

Por su parte, trauss y Corbin (1990, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) señalan que los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son:

- los datos –cuyas fuentes más comunes son (...) la entrevista y la observación–
- ; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales (p. 29).

Asimismo, para Miles y Huberman (1994, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) “los datos deben guardar relación con la pregunta de investigación, deben ser recolectados de manera intencional y ser recogidos en situaciones naturales” (p. 29). Además, otros autores agregan que “los datos deben ser ricos y enfatizar la experiencia de las personas

y el significado que le otorguen en sus vidas a procesos, sucesos y estructuras” (Miles y Huberman, 1994, como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29).

El trabajo de campo, para esta investigación, se desarrolla entre principios del 2020 y finales del 2021, y se inscribe en contextos de pandemia por COVID-19. En efecto, como medidas gubernamentales ante dicha situación, el Poder Ejecutivo decreta:

A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” en los términos indicados en el presente decreto. La misma regirá desde el 20 hasta el 31 de marzo inclusive del corriente año, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considere necesario en atención a la situación epidemiológica. (Decreto DNU 297/20, 2020, Artículo 1)

Esta situación decretada en el año 2020 se extiende hasta transcurrido el año 2021, lo cual dificulta los encuentros presenciales para poder realizar entrevistas y observaciones en las escuelas secundarias en las cuales las POT –de nuestro estudio- despliegan sus prácticas profesionales.

Por esto, las estrategias de construcción de la información que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación son: entrevistas semiestructuradas -virtuales- a las POT, lectura y análisis de documentos -proyectos presentados por las tutoras para el acceso al cargo, normativas jurisdiccionales del Ministerio de Educación de la Provincia y de la Nación- y análisis de los relatos escritos por las POT acerca de “su hacer en las escuelas”.

Consideramos importante recurrir a dichas estrategias de investigación con el fin de poder acercarnos a los “decires” de las POT acerca de sus prácticas y sus intervenciones, sus concepciones sobre los y las estudiantes y la manera en que construyen su rol en diferentes escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia.

Las entrevistas a las POT se realizaron de forma virtual, mediante intercambios a través de audios y de videollamadas de WhatsApp.

Respecto a la lectura de los proyectos elaborados por las POT, los cuales les permiten acceder a dichos cargos en las instituciones, también fueron enviados de manera virtual por las propias POT. Consideramos que su análisis aporta importantes elementos acerca de las

concepciones que poseen estas sujetas respecto de su rol y el de los y las estudiantes, como así también acerca de las particularidades de las instituciones en las cuales trabajan. Asimismo, sostenemos que estos proyectos muestran los distintos marcos teóricos y conceptuales desde los cuales estas POT refieren sus prácticas, la interpretación que las mismas realizan de las normativas ministeriales e institucionales vigentes y de las diversas intervenciones y recorridos laborales que poseen en instituciones educativas. Estos elementos son de suma importancia a la hora de generar propuestas y proponer intervenciones como POT.

Los relatos escritos por las tutoras, respecto de su hacer como POT, igualmente fueron enviados de manera virtual. Los mismos representan un significativo insumo para esta investigación, ya que aportan cuestiones relevantes con respecto a las intervenciones que realiza esta figura institucional en su práctica cotidiana, como así también a las cuestiones que ponen en juego en su hacer laboral, en términos de aquello que significan como relevante de sus propias prácticas y que valoran de manera consciente para compartir en una escritura que se expresa a modo de relato.

El análisis de documentos, tales como las normativas jurisdiccionales del Ministerio de la Provincia y de Nación, permite conocer la cuestión prescriptiva respecto de la tarea del POT y visualizar la relación entre la función que efectivamente cumplen dichos/as actores/as institucionales y el marco legal de referencia para la construcción del rol.

I. 2. 2. Los Referentes Conceptuales

En esta tesis, consideramos que los referentes teóricos aluden al cuerpo conceptual, que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar. En palabras de Achilli (2005): “Tales referentes con los que se construye determinada direccionalidad teórica orientan el proceso de investigación y va otorgando coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio” (p. 51).

De esta manera, los referentes conceptuales considerados son: las concepciones docentes, las trayectorias educativas, las prácticas profesionales y el campo de las Ciencias de la Educación, las prácticas docentes, la orientación y la tutoría, la cultura institucional y la noción de escuela, la categoría de “juventudes” y las nociones de interdisciplinariedad y sistemas complejos.

A continuación, exponemos, brevemente, estos referentes conceptuales que son considerados claves para el desarrollo de esta investigación.

Las Concepciones Docentes

En este estudio, se hace referencia a la categoría de “concepciones docentes”, en tanto se entiende que el/la POT despliega su hacer cotidiano en contextos de aulas y de escuelas, lo cual acerca su práctica profesional a un “hacer docente”.

Por esto, consideramos necesario estudiar las concepciones docentes, ya que, tal como señala Teresa Torrealba (2004), en el salón de clases, tienen lugar prácticas construidas en el “complejo entramado de formación y práctica profesional” (p.78), donde es posible reconocer que subyacen distintas teorías o retazos de ellas. En este proceso, los y las docentes elaboran sus propias teorías implícitas sobre “los aspectos más significativos de la educación en general y los distintos dominios en particular” (Torrealba, 2004 p. 78).

Al respecto, Kaplan (1997, como se citó en Torrealba, 2004) sostiene lo siguiente:

La formación supuestamente científica queda separada de la práctica educativa (...) al permanecer en el exterior a la formación y la práctica docente. Los maestros, a pesar de que recuerden fragmentos de textos científicos leídos o escuchados en su formación básica “resisten” justamente por su exterioridad e insisten en sus representaciones sociales. La resistencia en este caso no se refiere a un compromiso activo en defensa de sus juicios, sino a la permanencia de los juicios explícitos y su eficacia simbólica de refuerzo en la distinción social (p. 79)

Resulta necesario aclarar que, en esta tesis, se entiende a las teorías implícitas desde los aportes de Kaplan (1997, como se citó en Torrealba, 2004), quien las considera como “constituidas por presuposiciones de carácter general sobre relaciones causales, pero sin que el sujeto sea totalmente consciente de estas presuposiciones ni de los principios de distinción social que le están momentáneamente ocultos a la conciencia social cotidiana” (p.76).

De igual modo, se concibe el sentido común de los y las maestras desde los aportes de la misma autora, quien sostiene que este se constituye “como un entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales” (Kaplan, 1997, como se citó en Torrealba, 2004, p. 76). Se trata de una estructura compleja constituida por distintas categorías de elementos, cuya articulación se reconoce por su eficacia en la práctica pedagógica. Estas categorías aparecen como no sabidas, es decir, como no conscientes para el portador de tal conocimiento.

Torrealba (2004) señala que es necesario resituar la reflexión sobre la práctica y afirmar la necesidad de vigilancia epistemológica que favorezca el ejercicio crítico sobre los instrumentos y teorías que sustentan la práctica docente. En tal sentido, esta autora hace referencia a la importancia de profundizar la investigación psicológica sobre el cambio conceptual (Torrealba, 2004, p. 79). Asimismo, plantea que el problema del sentido común de las y los maestros merece ser pensado como problema epistemológico, ya que surge de los desarrollos conceptuales y experimentales de la investigación psicológica, aunque no se agota en esta (Torrealba, 2004, p. 79). Por otro lado, se pregunta acerca de qué modo intervenir en los procesos de formación profesional, y si las teorías implícitas o de sentido común operan como obstáculo epistemológico (Torrealba, 2004, p. 79).

Por último, para Torrealba (2004) es imprescindible saber respecto de qué se está hablando y desde dónde se habla cuando se hace referencia al “sentido común”, al analizar problemáticas tales como el fracaso escolar - también se podría pensar para las trayectorias educativas-, sobre todo, “si estas concepciones, en tanto construcciones sociales, constituyen una ‘visión del mundo’ que opera de modo eficaz en relación a los destinos educativos desiguales en los niños según su clase social” (p. 67).

Las Trayectorias Educativas

En esta tesis, el concepto de “trayectorias educativas” se entiende en el sentido planteado por la autora Laura Santillán (2008), desde la articulación con las distintas dimensiones de la vida social, entre ellas, la vida material, política e histórica de los contextos cotidianos de pertenencia de niños, niñas y jóvenes. Esto es, en contraposición a otras concepciones que restringen las trayectorias educativas de los niños, las niñas y los y las jóvenes de sectores subalternos, como recorridos aislados o solo ligados al mundo “familiar” (cultural-afectivo de “origen”), es decir, en términos de “experiencias a-relacionales o bien ceñidas a la capacidad (individual) de ‘empoderamiento’ y/o ‘resiliencia’ de los niños” (Santillán, 2008, p. 125).

En palabras de esta autora:

las experiencias y trayectorias educativas de muchos niños y niñas en los barrios populares se configuran en el marco de tramas relacionales de intervención social que sobresalen, entre otras cuestiones, porque articulan complejamente a distintos actores sociales y políticos (la escuela, las familias, ONGs, organizaciones barriales), cuya emergencia se vincula con procesos

específicos de conflictividad social y recomposición de las formas políticas y organizativas de los territorios de pertenencia de los chicos. (Santillán, 2008, p. 125)

Desde el posicionamiento asumido en esta tesis, se concibe a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en un sentido amplio, que no se reduce solo al paso de los y las estudiantes por la escuela, sino que se relaciona con otros ámbitos del contexto social, con otras instituciones sociales donde participan estos/as.

En tal sentido, se puede observar que Maddonni (2014) propone una concepción similar a la de Santillán (2008), a la hora de hacer referencia a la trayectoria, ya que considera la trayectoria educativa, de vida, como una cuestión más amplia, en la cual “se inscribe y se cruza” (p. 30) la trayectoria escolar. Maddonni (2014) plantea que la trayectoria no es una suma de acontecimientos, sino el resultado de un “entramado experiencial”. Es decir, que no es posible explicar la trayectoria escolar por fuera de la experiencia, en la que los sujetos accionan y se apropian de diferentes prácticas sociales, al poner en juego deseos e intereses, aun cuando se trate de espacios sociales regulados, como la escuela. Para Maddonni (2014) hablar de trayectoria es poner en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización. En palabras de la autora: “significa hacer visibles a los adolescentes y jóvenes en la institución escolar-educativa, teniendo en cuenta que la trayectoria siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos” (Maddonni, 2014, p. 30).

Por su parte, Nicastro y Greco (2012) también nos aportan al concebir las trayectorias de una manera compleja, en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, sin sostener linealidades. Se trata de un itinerario en situación. En efecto, para estas autoras, una trayectoria es un camino que se recorre, se construye y que implica a sujetos en situación de acompañamiento. En este sentido, como postula Chalmers (1995, como se citó en Nicastro y Greco, 2012, p. 24), una mirada oblicua atravesará ese recorrido. Cuando se piensa la trayectoria en relación con la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío y los otros tiempos son aspectos posibles (Nicastro y Greco, 2012, p. 23 - 24). En palabras de las autoras:

La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones, una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las

expresiones de esa trayectoria, más allá de quien ocupe ese lugar (Nicastro y Greco, 2012, p. 24)

En efecto, tal como sostienen Nicastro y Greco “una trayectoria que se lee por fuera del movimiento propio del interjuego entre presente, pasado y futuro, podría entenderse como la expresión de tres escenas que juegan de manera prácticamente independiente” (2012, p. 27).

Las prácticas profesionales y el campo de las ciencias de la Educación

Partimos de entender a las prácticas de los y las profesionales en Ciencias de la Educación, tal como las conciben las autoras Villa, Pedersoli y Martín (2009). Esto es, no como aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas consolidadas, sino como “prácticas sociales”. Es decir, como “un conjunto de haceres dotados de sentidos, construidos entre la intersección con los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determinada acción” (Villa et al., 2009, p. 5)

Para estas autoras, las prácticas profesionales se constituyen en “un conjunto de esquemas de saber y hacer que se ponen en juego en diferentes espacios sociales que, a su vez, reconforman esos esquemas” (Villa et al., 2009, p. 6). En lo que respecta, específicamente, a las prácticas de los y las profesionales en Ciencias de la Educación, las mismas autoras agregan:

La profesionalidad de las Ciencias de la Educación se constituye entonces en un repertorio de prácticas concretas que realizan profesionales concretos en ámbitos determinados, (...) en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por su trayectoria singular, historia de vida, biografía y formas de socialización profesional. (Villa et al., 2009, p. 6)

En consonancia con los aportes de Tardif (2000), estas autoras prefieren hacer referencia a las prácticas profesionales no en un sentido abstracto, sino como:

las estrategias que los sujetos concretos despliegan para resolver los problemas que la realidad demanda, entendiendo que tales estrategias se sitúan a mitad de camino entre la trayectoria personal de los sujetos y los esquemas de percepción constituidos por la formación académica de los mismos y las situaciones presentes en cada realidad laboralmente construida (Villa et al., 2009, p. 6)

Desde un posicionamiento crítico, estas mismas autoras sostienen:

Las prácticas sociales de los profesionales en Ciencias de la Educación serán interpretadas como prácticas socialmente construidas, contextualizadas socio-históricamente, cargadas de valores, intenciones, por lo cual no pueden analizarse solo desde la ejecución técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que las determinan (Villa et al., 2009: 6)

A estos posicionamientos respecto a entender las prácticas profesionales, podríamos aportarle una noción de campo en su especificidad de las Ciencias de la Educación. Las autoras Villa, Pedersoli y Martín (2009) entienden el campo profesional de las Ciencias de la Educación como aquel que no reconoce especificidad disciplinar, y lo caracterizan como “de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional y la diversidad” (p.4), en el sentido de las dificultades que existen para definir los ámbitos de especialización. Asimismo, estas autoras agregan lo siguiente:

el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar, dar cuenta de la diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. (Villa et al., 2009, p. 4)

Para estas autoras, “cuando el pedagogo asume procesos de formación docente, tareas de asesoramiento institucional, diseño curricular, capacitación laboral, de educación popular, entre otras” (Villa et al., 2009, p. 4) está desarrollando una práctica apoyada en “un discurso que traduce supuestos epistemológicos acerca de su trabajo, del desarrollo de la profesión y la profesionalidad” (Villa et al., 2009, p. 4).

Las prácticas docentes

En esta tesis, se hace referencia a la categoría de “práctica docente”, dado que la figura del/la POT está impregnada por un “hacer docente” y que se despliegan en ámbitos escolares tales como las aulas y los distintos espacios de las escuelas. A su vez muchos/as que se desempeñan en el cargo de POT se auto perciben como docentes y/o lo son desde sus formaciones de base.

Desde los aportes de la autora Achilli (1986), se entiende, aquí, la práctica docente como el trabajo que el/la docente realiza de manera cotidiana, en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, y que tiene un significado, tanto para el propio maestro/a como para la sociedad. Si bien este trabajo se define por la práctica pedagógica –que se desarrolla en el contexto del aula y está centrada en el enseñar y el aprender, en la relación maestro-conocimiento-alumno–, va mucho más allá de ella, ya que involucra “una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, 1986, p. 6). Esto tiene que ver con cuestiones burocráticas, tareas encomendadas por la institución para recaudar fondos, reuniones de personal con los directivos, preparación de actos, control de los recreos, etc.

Para esta misma autora, estas actividades que el docente realiza “fuera” del aula son vividas de manera “agobiante” y “perturban” la práctica pedagógica, al producir un distanciamiento de la misma. En palabras de la autora: “Esta red burocrática está montada como un mecanismo de control que se ejerce sobre la práctica pedagógica, a partir de que no se tiene confianza (¿científica?) en ella” (Achilli, 1986, p. 8).

Además de esta red burocrática que subyace a la práctica docente, según sostiene Achilli (1986), existen otros aspectos que configuran al maestro como a un trabajador con características particulares. Estos son: los que tienen que ver con su inserción en una organización jerárquica, los relacionados con su formación (capacitación) como profesional, las condiciones de su trabajo que indican una desjerarquización laboral, y las demandas y valoraciones que la comunidad y el mismo maestro hacen de la práctica docente, que “conforman una significación social y particular conflictiva de ese quehacer” (Achilli, 1986, p. 8).

Acerca de la Orientación y la Tutoría

Partimos de considerar de manera fundamental definir aspectos que son constitutivos de la figura del/la POT, en términos de procesos que se vinculan con la orientación y la tutoría, para lo cual resulta pertinente retomar los aportes de la autora Patricia Viel (2009). Esta autora concibe la tutoría como una estrategia institucional de acompañamiento a los y las jóvenes, mientras transitan la escolaridad secundaria. El y la docente en su rol de POT debe ser reconocido, desde la institución, como referente adulto/a de los y las jóvenes que desarrolla tareas específicas de orientación escolar. En palabras de la autora: “constituirse como referente implica ser reconocido como un adulto con autoridad y con posibilidades de orientarlos, guiarlos y ayudarlos” (Viel, 2009, p. 35). Se trata de un/a docente que fomenta actividades que

tienen que ver con “la integración de los jóvenes a la escuela y al grupo de pares, su fortalecimiento como estudiantes secundarios y la participación social y comunitaria de los mismos” (Viel, 2009, p. 35).

Por otra parte, Graciela Krichesky (2009) menciona que la figura del tutor “ha sido objeto de diversos análisis que caracterizan al rol desde distintas perspectivas” (p.13), y presenta una revisión de las que considera como las principales conceptualizaciones sobre el tutor. Para esta autora, entre las muchas y distintas funciones y/o tareas asignadas, se espera que el tutor se desempeñe colaborando en la resolución de las problemáticas que atraviesan a la escuela media hoy, tales como el bajo rendimiento y el abandono escolar. En palabras de la autora: “Más específicamente, se distinguen, entre los roles asignados: a) el pedagógico; b) el mediador con otros actores escolares y la familia” (Krichesky, 2009: 15).

En coherencia con tales planteos de Krichesky (2009), la autora Patricia Viel afirma que “El tutor desarrolla sus tareas atendiendo las dimensiones académica y social de la escolaridad (...). Ambas (...) representan una díada de complementariedad” (2009, p. 39).

Resulta importante mencionar que, en este trabajo, se concibe el rol del POT en la misma línea en que lo entienden las autoras recién mencionadas. Es decir, como un rol que tiene que ver con lo pedagógico y con lo social, cuestiones, estas, que no son para nada excluyentes sino complementarias.

Cultura institucional y la noción de Escuela

En este estudio, se considera imprescindible hacer referencia a la categoría de “cultura institucional”, dado que no resulta posible pensar en la función del POT en la escuela, si no se tiene en cuenta el contexto particular donde despliega sus prácticas profesionales.

Desde los aportes de las autoras Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), la cultura institucional se constituye por los rasgos de identidad y señas particulares que le son propios. En palabras de estas autoras:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio et al., 1994, p. 35)

Frigerio et al., (1994) retoman los aportes de Brunet, Brassard y Corriveau (1991) para afirmar que en la cultura institucional “se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (p.36). Asimismo, vinculan la cultura con los modelos de gestión de las instituciones educativas, y agregan que dichos modelos de gestión resultan de la articulación de la propuesta del directivo y del ajuste con el resto de los miembros de la institución (Frigerio et al., 1994, p. 38).

Por su parte, Dirié, Fernández y Landau (2015), a partir de los aportes de Viñao (2002) y de los autores Méndez de Faria Filho, Goncalves, Vidal y Paulino (2004), consideran que el concepto de cultura escolar es utilizado como categoría de análisis para interpretar el devenir en la escuela (p. 22). En efecto, desde la concepción de estos autores, la cultura escolar se define como:

El conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar, las conductas a inculcar y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos. Estas normas y prácticas se encuentran vinculadas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). (Viñao, 2002; Méndez de Faria Filho, Goncalves, Vidal y Paulino, 2004, como se citó en Dirié et al., 2015, p. 22)

Por otra parte, la autora Graciela Frigerio (2004) al hacer referencia a las instituciones educativas y a las escuelas, señala que “la educación constituye un ‘campo complejo y problemático’, ya que lo que sucede en ‘ese territorio’ tiene un efecto en otros espacios y futuros tiempos” (p. 131). Para esta autora, las instituciones encargadas de tramitar el enigma de la subjetividad se constituyen en un “componente insoslayable de la construcción social y en coproductoras de subjetividad” (Frigerio, 2004, p. 131).

Para Frigerio (2004), las instituciones del educar hacen de la relación con el conocimiento su objeto, y de crear condiciones para el tejido social, su meta. Es por ello que la educación excede lo escolar y lo curricular, sostiene esta autora, quien caracteriza la institución educativa como una institución “específica, compleja, multidimensional, pluri e interdisciplinaria, intercultural, intermediaria e integradora” (Frigerio, 2004, p. 132). Asimismo, concibe la escuela pública y al educador, como “aquel sujeto que se para frente a

las profecías de fracaso y les dice ‘no’. La educación es, entonces, el lugar donde se resiste y se irrumpe” (Frigerio, 2004, p. 132).

Desde los aportes de Kaplan (2006) “pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables” (p.38) significa superar las funciones que se le han adjudicado. Para esta autora, esto no implica posicionarse desde el optimismo pedagógico o desde una perspectiva meritocrática, sino que se debe tener en cuenta que, junto con las funciones de reproducción del orden social, “la escuela tiene un papel de producción de lo social” (Kaplan, 2006: 38). Además, señala que, aún en contextos de crisis profundas, la escuela representa un lugar de encuentro y puede representar una oportunidad para promover e intervenir sobre trayectorias que pueden convertirse en alternativas para algunos alumnos y para sus familias. En palabras de la autora, la escuela tiene la capacidad de “producir un terreno poderoso para la resistencia cultural y la revolución simbólica” (Kaplan, 2006, p. 40). Esta autora agrega que: “Uno de los desafíos principales consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables” (Kaplan, 2006, p. 41).

Asimismo, la autora Silvia Schlemenson concibe la escuela en estos términos:

La escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños, y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.

Con el ingreso del niño a la escolaridad, se constituye un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su vida afectiva. (1996: 51)

En tal sentido, resulta pertinente retomar los aportes de Maddonni (2004), quien señala que la escuela puede pensarse como “un contexto de formalización que delimita, distribuye, direcciona y estructura el desarrollo humano” (p. 31). Desde la perspectiva de esta autora, se destierra la idea de que a determinadas posiciones de origen social corresponden solo ciertos puntos de llegada, ya que, “en el escenario escolar, se evidencian quiebres y rupturas y también continuidades que dan cuenta de la diversidad de vidas futuras” (Maddonni, 2004: 31).

La categoría de Juventudes

En esta tesis, se considera pertinente hablar de “juventudes” y no de “adolescencias”, en consonancia con los aportes de Kantor (2008), para quien el concepto de juventud “está más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales (...), mientras que el de *adolescencia* remite a asuntos de índole psicológica” (p. 19). En efecto, según considera esta autora:

adolescencia remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que *juventud* habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser. (Kantor, 2008, p. 19)

La categoría “adolescencia” está asociada a lo escolar y tiene una estrecha relación con el surgimiento de la escuela secundaria, razón por la cual no resulta casual que en las escuelas circule este tipo de discursos vinculados a la “adolescencia” como categoría y que esta sea reproducida por los propios docentes.

Para Kantor, “*juventud* representa a lo extraescolar, es decir, lo que se valora, lo que se pretende considerar, mientras que –o debido a que– *adolescencia* se asocia a la escuela, es decir, lo que se cuestiona, lo que se interpela” (2008, p. 20).

Es importante destacar que esta autora se refiere a las adolescencias y a los jóvenes en plural, en tanto:

las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los *datos duros* de origen, que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas, por la gente. (Kantor, 2008, p. 22)

Esta misma autora, a partir de los aportes de Diker (2003), señala que el plural (adolescencias y juventudes) “no constituye una opción estilística ni descriptiva, sino de una opción teórica que confronta con el singular en la medida en que este remite a la existencia de un sujeto natural y, consecuentemente, a identidades fijas y homogéneas” (Kantor, 2008, p. 24).

Interdisciplinariedad y Sistemas Complejos

En esta tesis, se entiende la complejidad en el sentido que le atribuye el autor Rolando García (2011), quien la concibe en estos términos:

La complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de sus elementos (o subsistemas) que lo componen y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad la característica determinante de un sistema complejo es la *interdefinibilidad* y mutua dependencia de las *funciones* que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. (p. 66)

Según plantea este autor, esa característica determinante “excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos” (García, 2011, p. 67).

Para García (2011), un sistema complejo requiere un tipo de estudio interdisciplinario. En sus palabras: “las características de los sistemas complejos no sólo establecen la necesidad de estudiarlos con una metodología adecuada, de carácter interdisciplinario, sino que determinan en buena medida, cuáles son las condiciones que debe reunir dicha metodología” (García, 2011, p. 67). El autor entiende como metodología adecuada aquella que “debe servir como instrumento de análisis de los procesos que tienen lugar en un sistema complejo y que explican su comportamiento y evolución como *totalidad organizada*” (García, 2011, p. 67).

Por otro lado, la autora Marina Müller (1999) entiende que hay interdisciplinariedad “cuando las interacciones de dos o más materias llevan a la creación de una disciplina original, la cual no puede ser reducida a las disciplinas generadoras” (p. 24).

Para esta autora, en la interdisciplina, “la cooperación de varias disciplinas lleva a las interacciones reales, hay una reciprocidad de intercambios y mutuo enriquecimiento” (Müller, 1999, p. 24).

I. 2. 3. Los referentes empíricos

La noción de “referentes empíricos” alude al recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal –o de otro tipo– desde el que se construye la base documental de la investigación (Achilli, 2005, p. 53). A su vez, la base documental “Supone definir, desde determinados criterios, el espacio/universo de la información empírica” (Achilli, 2005, p. 53), y refiere al dónde y con quiénes se realiza el estudio.

Este estudio se realiza en la intersección entre el campo de las Ciencias de la Educación y el campo de las Prácticas Profesionales, por lo cual se decide entrevistar a profesionales de

la carrera, que ejercen como POT en escuelas secundarias de gestión pública, de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Dichas profesionales aportan sus experiencias, relatos escritos y proyectos para el acceso al cargo, los cuales representan importantes insumos para el posterior análisis.

Es importante mencionar que las entrevistas semiestructuradas se realizaron de manera virtual (dado el contexto de pandemia por COVID-19), y que las sujetas de estudio son seis Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación, que despliegan sus prácticas profesionales como POT, entre los años 2008 y 2018, en escuelas secundarias de gestión pública, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, tal como ya se mencionó.

Cabe resaltar y aclarar que se hace referencia a este conjunto de profesionales como “sujetas”, en femenino, dado que todas son mujeres y se autoperciben como tales. Sus edades rondan entre los 34 y los 58 años. La mayoría es oriunda de la ciudad de Comodoro Rivadavia, excepto dos de ellas, que son nacidas en otras ciudades.

Por otra parte, es necesario mencionar que dichas profesionales entrevistadas son egresadas de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Patagonia “San Juan Bosco”, sede Comodoro Rivadavia, y que llevaron a cabo sus estudios en diferentes períodos de tiempo, lo cual también puede mostrar los distintos momentos que ha transitado la carrera. Al respecto, cabe destacar que dos de las entrevistadas pudieron vivenciar la evolución de la figura de MOT a POT, ya que se encontraban ejerciendo dicho cargo en ese momento.

También, se considera relevante mencionar que las escuelas donde desempeñan sus funciones como POT estas profesionales, se encuentran emplazadas en distintos barrios de la ciudad. Lo cual se considera pertinente caracterizar, a continuación, teniendo en cuenta que “el contexto no solo rodea a las instituciones y a los sujetos, sino que los constituye y los atraviesa” (Nakache, 2004, p.179).

Desde los aportes de Bachiller (2019), “Según el último Censo Nacional realizado en 2010, Comodoro Rivadavia tiene 175916 habitantes; esta ciudad se localiza en el sur de la provincia de Chubut, y representa el epicentro de la zona hidrocarburífera conocida como Golfo de San Jorge” (p. 512).

Otras cuestiones importantes que señala este autor, respecto de esta ciudad, son que “La producción de petróleo determina la vida social local” (Bachiller, 2019, p. 512) y que “las

desigualdades (sociales) se expresan en los modos de acceso a la vivienda” (Bachiller, 2019, p. 509). También refiere a la existencia del “desacople entre los ingresos salariales y las jerarquías simbólicas” (Bachiller, 2019, p. 509).

Resulta relevante este dato, con respecto al desigual acceso a la vivienda y al territorio entre los habitantes del suelo comodorense, ya que, en el relato de las POT, se evidencian estas cuestiones como problemáticas que viven algunos estudiantes (peleas por el territorio, no poder pasar de un barrio a otro, situaciones de discriminación por el hecho de vivir en terreno usurpado, etcétera). Esto se puede ver reflejado en algunas entrevistas, como en el siguiente fragmento:

teníamos problemáticas que tenían que ver con chicos que tenían problemas de asentamiento (...) incluso con problemáticas bastante fuertes que tenían que ver con poder cruzar de un barrio a otro (...) que son problemáticas que estaban fuera de la escuela, pero afectaban la trayectoria de los estudiantes. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 2-3).

A efectos de poder identificar a cada una de las POT entrevistadas y resguardar su identidad, se considera necesario mencionarlas haciendo referencia al orden en el cual fueron entrevistadas, esto es, como: POT 1, POT 2, POT 3, POT 4, POT 5 y POT 6, respectivamente.

Del mismo modo, se considera pertinente denominar con letras a las escuelas secundarias donde estas docentes desarrollan sus prácticas profesionales (Escuela A, Escuela B, Escuela C, etc.), en tanto resulta importante que las mismas permanezcan en el anonimato, por cuestiones éticas que hacen a la práctica de investigación.

Para comenzar con la caracterización de las profesionales, la POT 1 tiene 50 años de edad y es oriunda de la ciudad de Caleta Olivia (Santa Cruz). Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, en el año 2018. Desempeñó funciones, primero como MOT y luego como POT, es decir que esta profesional pudo vivenciar los cambios de este cargo institucional.

Esta docente ejerció el cargo de POT en dos escuelas secundarias, desde el año 2004 al 2019. Una de las instituciones donde trabaja, la Escuela A, es una escuela secundaria técnica ubicada en zona centro de la ciudad, que tiene tres orientaciones: Técnico en Producción, Técnico en Servicio y Electrónica y Técnico Electromecánica. Esta POT conoce dichas orientaciones, ya que trabaja en 4º año, en el inicio del ciclo orientado. Por otro lado, esta

profesional cumple funciones en la Escuela B, que es una escuela secundaria de zona sur de la ciudad, con orientación en Administración de Empresas. En esta escuela trabaja en el ciclo básico, en 2° y 3° año. Desde el año 2020, se encuentra bajo licencia en sus cargos de POT, debido a que cumple funciones como docente en nivel terciario, en dos institutos de formación docente. Esta POT realizó un posgrado en Educación y Contexto.

Por otro lado, la POT 2 tiene 58 años de edad y es oriunda de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en el año 1991, en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, sede Comodoro Rivadavia. Realizó dos posgrados: Especialización en Pedagogía de la Formación (Universidad Nacional de La Plata) y Especialización en Investigación Educativa (Universidad del Comahue).

Esta profesional llevó a cabo su práctica profesional como MOT, desde el año 2002 al 2007, en dos escuelas de zona norte de la ciudad (una de EGB 3 y otra de Polimodal), ya que el cargo era compartido. Ambas instituciones (consideradas Escuela D y Escuela E, para este estudio) son escuelas de gestión pública. Se puede observar que esta docente vivenció parte de la transformación o evolución de esta figura institucional, es decir, el paso de MOT a POT. Actualmente, se encuentra jubilada desde el año 2017.

Por su parte, la POT 3 tiene 42 años de edad y es oriunda de la ciudad de Rawson (Chubut). Posee dos títulos universitarios: es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en el año 2004, y es Licenciada en Comunicación Social, recibida en el año 2014. Obtuvo ambos títulos en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, sede Comodoro Rivadavia. Realizó diversas capacitaciones y posgrados, entre ellos: Especialización en currículum y prácticas escolares (FLACSO), Especialización en Educación y Derechos Humanos (Nuestra Escuela) y obtuvo un postítulo universitario en “Actualización académica en Educación. Orientación: Prácticas docentes, organizaciones y contextos”. También es Locutora Nacional.

Esta profesional cumple funciones como POT en la Escuela C, de educación secundaria, ubicada en zona sur de la ciudad, desde el año 2011 al 2015. Actualmente, se desempeña como profesora en Institutos de Formación Docente y continúa formándose, por lo que se halla cursando el Profesorado en Historia en la universidad local.

La POT 4 tiene 34 años y es oriunda de Comodoro Rivadavia. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en la Universidad Nacional de la Patagonia

“San Juan Bosco”, en el año 2017. Realizó una Diplomatura Superior en Gestión Educativa (FLACSO), una Especialización en ESI (Educación Sexual Integral) (UDA) y una Diplomatura en Feminismo (Universidad Nacional de Jujuy).

Esta docente se desempeñó en el cargo de POT desde el año 2012 al 2018, en dos escuelas secundarias (Escuela F y Escuela G) de zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia. La orientación de la Escuela F es Tecnicatura en Equipos e Instalaciones Electromecánicas y la escuela G tiene orientación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esta POT cumple sus funciones en el ciclo orientado de estas instituciones. Actualmente, trabaja como docente en dos instituciones: una escuela secundaria de gestión privada, dependiente de Nación, y una escuela de gestión pública. También se encuentra trabajando en un cargo, como Congresal, en ATECH.

La POT 5 es oriunda de la ciudad de Comodoro Rivadavia y tiene 34 años de edad. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, en el año 2012. Realizó la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y diversas capacitaciones, entre ellas: “La ESI en la escuela: un derecho, un desafío. Un camino por recorrer” (INFOD), “Itinerarios de la enseñanza. Sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno” (INFOD) y “La intervención educativa en situaciones complejas en las escuelas” (INFOD).

Esta profesional, cumple funciones como POT desde el año 2012 hasta la actualidad, en la Escuela H, de educación secundaria, emplazada en la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Se trata de una institución de gestión pública, con orientación técnica en Equipos e Instalaciones Electromecánicas. Esta POT se desempeña en el ciclo orientado de esta institución educativa. Actualmente, es docente en un instituto terciario de formación docente y en la universidad local. También trabaja como docente en una escuela secundaria de gestión privada.

Por último, la POT 6 es nacida en la ciudad de Comodoro Rivadavia y tiene 37 años de edad. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, recibida en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, en el año 2010. Despliega sus prácticas profesionales como POT desde el año 2009 al año 2016, en dos escuelas secundarias técnicas públicas de esta ciudad: la primera, ubicada en zona norte, donde confluyen distintos barrios, y la segunda, en zona centro. Participó en el *IX Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*, como expositora, con el trabajo “Construyendo pertenencia desde

la virtualidad” (UNSL). Asimismo, asistió a simposios y jornadas afines a su profesión y realizó diversas capacitaciones, entre ellas: “Formación y sensibilización en géneros y sexualidades para docentes y no docentes” (UNPSJB) y “Propuestas alternativas para una evaluación auténtica mediada por tecnologías” (UNPSJB); así como también, completó el Curso de Actualización de Posgrado “Prácticas de Escritura en la Educación Superior” (UTN) y realizó distintos cursos y seminarios, por ejemplo: “Producción de Accesibilidad en Educación Superior” (UNPSJB) y “Prácticas de Evaluación en entornos virtuales de aprendizajes” (UTN – UCD - UNPSJB).

Actualmente, esta profesional se desempeña como docente en la UNPSJB, en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Asimismo, cumple funciones en el ISFD N° 807, de esta ciudad.

El recorte temporal, en el cual estas profesionales ejercieron sus prácticas como POT, está comprendido en la década que va desde el año 2008 al 2018. En este período considerado, se evidencian fuertes transformaciones en el plano normativo, respecto de la figura del POT, lo cual también se visibiliza en los relatos de las profesionales. Las normativas de referencia han sido elaboradas tanto a nivel nacional como provincial, entre ellas, los documentos: *Hacia un nuevo secundario en Chubut. Serie 2: Roles y Funciones* (2008), *Roles y funciones* (2019) (documento borrador, elaborado a nivel provincial, que prescribe las funciones del POT), la Ley Federal N° 24.195, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, Decreto Provincial N° 146/08 y Decreto Provincial N° 1444/99.

Además, se considera como normativas aquellas producidas por las escuelas en las que estas profesionales ejercen su rol como POT. Tal es el caso de los lineamientos institucionales para acceder al cargo, los cuales no solo orientan decisiones a nivel de escuela, sino que también están atravesados y regidos por las normativas nacionales y provinciales mencionadas anteriormente. Dichos lineamientos, relevados en esta tesis, tienen que ver con lo que cada escuela solicita en relación con el rol del tutor, en cuanto al perfil del profesional que desean para trabajar en esa comunidad educativa en particular, por lo cual, cada aspirante al cargo debe tenerlos en cuenta a la hora de realizar y presentar el proyecto o propuesta para acceder al mismo.

Por otro lado, se recuperan los proyectos elaborados por las POT para acceder a los cargos. Estos fueron producidos por las tutoras en distintos años y responden a formatos y marcos teóricos diversos.

Por último, se analizan los escritos realizados por las propias POT, los cuales fueron elaborados a partir de una consigna generada en el marco de este estudio y especialmente para esta investigación, que tuvo como objetivo la escritura de un relato “acerca de su hacer en las escuelas”, donde estas profesionales narraron algunas de sus intervenciones como tutoras en las escuelas donde trabajaron en el período considerado.

Capítulo II. Relaciones e implicancias entre las normativas y las definiciones acerca del “rol” del POT que construyen profesoras y licenciadas en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

En este capítulo abordamos las relaciones que despliegan las POT de nuestro estudio entre las definiciones que poseen acerca del “rol” del POT y las normativas vigentes, y también las implicancias que estas definiciones asumen en los contextos escolares.

Para ello, recuperamos algunos dichos de los relatos acerca de sus prácticas, extractos de las entrevistas y proyectos de tutoría realizados por las mismas para el acceso al cargo. A su vez, retomamos las normativas vigentes que a nivel provincial y nacional intentan prescribir las funciones del POT en las escuelas secundarias. También, dentro de estas prescripciones incluimos los planteos acerca de las regulaciones que establecen las instituciones educativas del nivel secundario para el ingreso al cargo del POT.

A continuación, en primer lugar, esbozamos los cruces que establecen las POT, quienes son profesionales en ciencias de la educación, entre los modos en el que conciben la tarea del POT y las normativas.

En segundo lugar, mencionamos las implicancias que adquieren las definiciones acerca del “rol” que construyen las POT en el contexto particular de la escuela.

II. 1. *Los cruces entre las definiciones de las POT y las normativas acerca del “rol”.*

Para iniciar este apartado, resulta importante señalar que la noción de trayectorias escolares cobra gran relevancia a partir la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, LEN), sancionada en el año 2006, la cual establece el acompañamiento a las trayectorias escolares de los y las jóvenes en la educación secundaria, como una estrategia de la tutoría.

Esta cuestión resulta coherente en un contexto donde la inclusión, la permanencia y la obligatoriedad de los y las jóvenes en el sistema educativo se encuentran como temas principales de la agenda. Esto puede visualizarse en el artículo 16° de dicha Ley, en el que se plantea, como responsabilidad del Ministerio Nacional y de las jurisdicciones, asegurar:

el cumplimiento a la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los

requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (LEN, 2006, Art. 16)

A su vez, esta norma plantea que el Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE) debe establecer las condiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones puedan garantizar “Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (LEN, 2006, Art. 32, inc. b).

En este sentido, en las entrevistas realizadas, relatos escritos y proyectos elaborados por las profesionales en ciencias de la educación que despliegan sus prácticas como POT en escuelas secundarias, se puede visualizar el conocimiento que poseen respecto de lo que establece la LEN, en lo relacionado al acompañamiento de las trayectorias educativas, como parte constitutiva de su rol. Así lo refiere una de las entrevistadas: “la función del POT es el acompañamiento en las trayectorias educativas... y esto... es lo que está escrito (...) Y esto es acompañado y enmarcado dentro de la Ley Nacional y dentro de la Ley Provincial” (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 2).

En relación con el mismo tema, la POT 4 agrega: “La función del POT es básicamente las trayectorias continuas y discontinuas de cada estudiante (...) el POT diseña estrategias, trayectos alternativos, brinda información a las familias, también acompaña y asiste a los docentes (...) brindándole todo tipo de estrategias” (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, P 1).

Al respecto, existen documentos elaborados a nivel nacional y provincial, en los que se establece la configuración del “rol” del tutor en las escuelas secundarias, donde este agente despliega sus prácticas profesionales y construye sus intervenciones.

Antes de introducirnos en dichas normativas, resulta pertinente retomar los aportes de algunos autores que pueden contribuir al acercamiento a una definición del rol del POT.

Como ya se mencionó en páginas anteriores, Graciela Krichesky (2009) señala que la figura del tutor “ha sido objeto de diversos análisis que caracterizan al rol desde distintas perspectivas” (p.13), y presenta una revisión de las que considera como las principales conceptualizaciones sobre el tutor.

De modo que, según considera esta autora, entre las muchas y distintas funciones y/o tareas asignadas, se espera que el tutor se desempeñe colaborando en la resolución de las problemáticas que atraviesan hoy la escuela media, como el bajo rendimiento y el abandono escolar. Dicho en sus propios términos: “Más específicamente, se distinguen, entre los roles asignados: a) el pedagógico; b) el mediador con otros actores escolares y la familia”. (Krichesky, 2009, p. 15).

En los relatos escritos y aportados por las POT, aparecen definiciones acerca de su rol, vinculadas a lo pedagógico y a lo social, las cuales presentan puntos de encuentro con los aspectos mencionados por Krichesky (2009). Esto se puede visualizar en algunos pasajes, como en el que sigue, escrito por la POT 1:

La situación económica y social en la que crecen nos obliga a trabajar más, a darle más escuelas, tal como dice Gabriel Noel. Porque es así, el que no tiene educación merece más escuela, merece más tiempo, merece el recurso y la atención y contención necesaria para permanecer y terminar la escuela. (POT 1, relato escrito, 26/08/2020, p. 1)

Asimismo, la POT 6 expresa en un fragmento de su relato: “Hoy quiero mencionar a Joaquín, un niño de 13 años que ingresó a 1° año de secundaria y a las pocas semanas ya comenzamos con un trabajo de acompañamiento tanto en lo pedagógico como en lo personal”. (POT 6, relato escrito, 10/08/2021, p. 1)

Incluso en los proyectos de acceso al cargo de POT, se puede ver reflejadas definiciones acerca del rol, que ponen en relación lo pedagógico y lo social:

La acción tutorial es entendida como una estrategia de acompañamiento, cuidado y orientación a los estudiantes para que puedan: aprovechar al máximo sus posibilidades de formación en la institución escolar, concluir sus estudios en el nivel y ampliar sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo. (Proyecto para el acceso al cargo. POT 5, 10/08/2021, p.1).

En coherencia con los planteos de Krichesky (2009), la autora Patricia Viel (2009) afirma que “El tutor desarrolla sus tareas atendiendo las dimensiones académica y social de la escolaridad (...). Ambas (...) representan una díada de complementariedad” (p. 39). Esta autora entiende la tutoría como “una estrategia institucional de acompañamiento a los jóvenes

mientras transita la escolaridad secundaria” (Viel, 2009, p. 35), y sostiene que su rol implica ser reconocido, desde la institución, como referente adulto de los jóvenes que desarrolla tareas específicas de orientación escolar. Se trata de un docente que fomenta actividades que tienen que ver con “la integración de los jóvenes a la escuela y al grupo de pares, su fortalecimiento como estudiantes secundarios y la participación social y comunitaria de los mismos” (Viel, 2009, p. 35). Para esta autora, “constituirse como referente implica ser reconocido como un adulto con autoridad y con posibilidades de orientarlos, guiarlos y ayudarlos” (Viel, 2009, p. 35).

Es importante mencionar que, en esta tesis, se concibe el rol del POT en la misma línea en que lo entienden las autoras mencionadas. Es decir, se lo considera un rol que tiene que ver con lo pedagógico y con lo social, y que estas cuestiones no son para nada excluyentes sino complementarias.

En cuanto a las normativas que refieren el rol del POT, se encuentran documentos elaborados a nivel nacional y provincial, que guardan una correspondencia entre sí, donde se alude a la tarea de esta figura institucional y a las prácticas que despliega en el nivel secundario.

Así, desde el Ministerio de Educación Nacional, en el documento denominado *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*, se establece que “la tutoría se configura en una estrategia clave de sostén de la escolaridad de los adolescentes, jóvenes y adultos que transitan la escuela secundaria, una estrategia de apoyo de las trayectorias escolares de los estudiantes” (Campelo et al., s.f., p. 10).

Desde este marco normativo nacional, se plantean dos dimensiones de la tarea del tutor: la “académica” y la “vincular”. El tutor debe trabajar en un plano pedagógico, ocupándose de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, pero además debe atender a problemáticas psicosociales e institucionales, que aparecen en el proceso de escolarización.

Desde esta misma perspectiva, el documento oficial elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, denominado *Hacia un nuevo secundario en Chubut. Serie 2: Roles y funciones* (2008), encuentra en el POT un actor indispensable dentro de la escuela, para contribuir al sostenimiento y acompañamiento de la trayectoria de los y las estudiantes. Desde esta normativa, se asignan dos “roles” fundamentales a la figura del POT: en primer lugar, el “rol pedagógico”, referido “al apoyo en los espacios curriculares, en los quehaceres escolares de los alumnos, e implementando estrategias para la prevención del

fracaso escolar y el abandono” (DGES, 2008, p. 4); en segundo lugar, el “rol de facilitador”, “que implica la posibilidad de ‘intervenir’ con los otros actores escolares o extraescolares, de ser un referente para los alumnos y brindar apoyo en conflictos” (DGES, 2008, p. 4). Según se plantea en este documento, “Para lograr que se involucren en la función de facilitador, la ‘implicación’ del tutor respecto del trabajo con los alumnos deviene un aspecto clave” (DGES, 2008, p. 4).

Dichas normativas también establecen las condiciones para el acceso al cargo de POT, formas de trabajo, cursos a cargo y designación, señalando que, entre otras cuestiones, cada institución posee sus lineamientos a la hora de definir el perfil del profesional que solicita, y que la elección del tutor se realizará en conjunto con otros agentes institucionales:

Para la cobertura se realizará un llamado abierto, con la presentación de Proyecto de trabajo según los lineamientos solicitados por el Colegio. Presentación de Perfil profesional, *Curriculum Vitae* y entrevista personal del postulante, para ser evaluado por una comisión integrada por un representante del equipo directivo, un representante del cuerpo de profesores, preceptores y del equipo de tutores, esta comisión expedirá una orden de mérito. El supervisor evaluará lo actuado y designará al Profesor Orientador Tutor. La designación será por un término lectivo y se renueva según evaluación de desempeño realizada por el Equipo directivo del Colegio. (DGES, 2008, p. 1 - 2)

Cabe advertir que el hecho de que cada institución pueda elegir el perfil del tutor de acuerdo a sus lineamientos conlleva el riesgo de que la elección del tutor se realice de manera arbitraria o injusta.

En relación con esta cuestión, las profesionales en ciencias de la educación que se desempeñan como POT señalan que existen injusticias con respecto al acceso al cargo de POT, ya que muchas veces la elección del tutor se realiza por “acomodo” o “afinidad” con algún postulante y no atendiendo a lo que establece la normativa. La POT 3 se refiere a este hecho, con estas palabras:

cada escuela elige al tutor que quiere y muchas veces los tutores son elegidos porque son conocidos, porque son familiares, porque son amigos, y en otros casos porque... no sé... arbitrariamente se le ocurre al directivo que el tutor tiene que tener cierto perfil, eso también (...) Me ha pasado también de

presentar proyecto en una escuela xxxx, donde yo siendo de Ciencias de la Educación, teniendo experiencia en docencia en el nivel medio, con dos títulos universitarios, el tutor que quedó fue un Licenciado en Economía, entonces vos decís cuál es el criterio. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 9)

En lo relacionado a tales injusticias, algunas de las tutoras manifiestan haber adoptado una postura crítica y haberse resistido, a través de la presentación de reclamos por las vías correspondientes, aunque sin encontrar solución ante la queja. Así lo manifiesta la POT recién referida: “igual yo pedí, eso que se pide cuando, no me sale la palabra...que se revise la situación y no pasó nada, absolutamente nada” (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 9).

En este sentido, se considera pertinente resignificar los aportes de Diana Hirsch y Victoria Rio (2015), autoras que retoman de Henry Giroux, la categoría de resistencia. En efecto, estas señalan que “la idea de resistencia (de sujeto que resiste a) plantea un espacio de mediación entre los sujetos (poder de agencia) y las estructuras de dominación” (Hirsch y Rio, 2015, p. 77).

Estas autoras mencionan que, para los teóricos de la resistencia, “la escuela puede ser un espacio de transformación, ‘más allá’ de las determinantes sociales y el papel reproductivista que tiene la escuela” (Hirsch y Rio, 2015, p. 83). Asimismo, hacen referencia a “la capacidad que pueden tener alumnos y docentes a resistir a la cultura dominante o a la reproducción social que impone la escuela” (Hirsch y Rio, 2015, p. 83).

Desde esta perspectiva, podemos considerar ciertas resistencias que sostienen las POT en cuanto a las lógicas injustas que se ponen en juego respecto al hecho de que cada institución pueda elegir el perfil del tutor de acuerdo a sus propios lineamientos. También, advertimos definiciones acerca del “rol” del POT que construyen estas tutoras respecto a las formas de acceso al cargo de dicha figura.

Volviendo a lo indagado en las entrevistas realizadas, otra cuestión que plantean las POT y que expone algunos aspectos que hacen a las definiciones que construyen estas sujetas en torno “rol”, refiere a la inestabilidad laboral en los cargos de POT. Esto es así, ya que se trata de cargos “no nombrados”, a los que se accede mediante la presentación de un proyecto con una duración de dos años. Luego, estos cargos pueden ser publicados nuevamente por el equipo directivo para ser cubiertos. Así lo expresa la POT 4: “cuando uno presenta su proyecto y ese proyecto gana, tiene una vigencia de dos años ¿sí? Justamente porque es un cargo que no

está nombrado y que encima pertenece a la primaria, no pertenece a la secundaria” (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, 8).

Se puede afirmar que la mencionada inestabilidad laboral forma parte de las definiciones que construyen las POT en torno al “rol” y que hacen a cuestiones administrativas. No obstante, consideramos que esta situación atenta contra el sostenimiento de las trayectorias escolares como estrategia de la tutoría, ya que difícilmente se pueden sostener dichas trayectorias sin la construcción de vínculos con las y los docentes, los y las estudiantes y los proyectos a largo plazo, tal como lo plantea esta misma tutora entrevistada:

uno construye vínculos con las familias, con los estudiantes, inclusive buenas relaciones laborales con los docentes que ya te entienden, que ya saben cómo trabajas y cómo ayudas a los estudiantes y a ellos mismos, dándoles muchas herramientas y estrategias para dar clases para que todos y todas puedan aprender, y el equipo directivo, al tener vigencia de dos años, te publica las horas, te publica el cargo, entonces, todo lo que construiste se viene abajo porque otra vez tenés que concursar. (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, p. 8)

Asimismo, las POT entrevistadas mencionan, en sus relatos, que el hecho de que la selección del cargo de tutor se realice, muchas veces, de manera injusta y arbitraria genera la pérdida de espacios de trabajo para los Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación que despliegan sus prácticas en escuelas secundarias. Así lo manifiesta la POT 3, en entrevista: “Y para nosotras que somos de Ciencias de la Educación decía... y bueno... un lugar más que se pierde” (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 9).

Esto se refleja, igualmente, en el siguiente fragmento de discurso, que la POT 2 emitió, vía mail, para complementar lo ya referido en el relato escrito de su autoría: “Esta es una crítica que yo la sostengo y pienso que el Departamento de Ciencias debería considerar más que nada por la incumbencia del rol y los espacios laborales que hoy los graduados no tienen en la Provincia” (POT 2, comunicación electrónica, 25/05/2021).

También se señala, en los relatos, la necesidad de preservar los espacios de Orientación y Tutoría para los Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, dado que estos cuentan con la formación necesaria para desempeñar el cargo y que no ocurre lo mismo con otros profesionales que ocupan esos lugares. Así lo manifiesta la POT 2, en un pasaje de su comunicación por mail:

Pienso que el Rol del Tutor (...) es para el profesional en Ciencias de la Educación. Es un espacio institucional que no hay que abandonar. (...) en mis últimos años trabajé en el Secundario. Y la verdad que ese lugar de POT lo ocupaban los Profesores de Educación Física o los Lic (o estudiantes avanzados) en Trabajo Social. Y te puedo seguir contando de estudiantes de profesorado que hacían todo lo contrario a aquello que nosotras “las 1eras tutoras” no queríamos y es sacar a los estudiantes del aula o hacer devoluciones con un criterio psicológico totalmente fuera de contexto sin atender a la subjetividad y al derecho del sujeto que aprende. (POT 2, comunicación electrónica, 25/05/2021)

Al respecto, la POT 1 refiere en entrevista:

sé muy bien que se desprofesionaliza esto, porque tanto en la Ley como en las últimas paritarias, (...) dicen que cualquier docente de nivel puede ser POT pero de alguna manera, (...) a esos profesionales docentes es como que siempre les falta algo, por así decir, que el Licenciado en Ciencias de la Educación si lo tiene. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020: 3 y 4)

En este sentido, Villa, Pedersoli y Martín (2009) hacen referencia al campo ocupacional de los Licenciados en Ciencias de la Educación. Señalan que la “forma escolar” ha sido, en general, la receptora de estos profesionales, y, “de alguna manera, ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado” (Villa et al., 2009, p. 3). Asimismo, según plantean las autoras:

la reestructuración de otros campos profesionales que pugnan por posiciones de dominio y hegemonía en el campo escolar (psicólogos, psicopedagogos, relacionistas humanos, especialistas en contenidos y en disciplinas escolares) han desplazado a los Profesores en Ciencias de la Educación de los espacios de docencia y asesoramiento, esto es, de los tradicionales ámbitos laborales. (Villa et al., 2009, p. 3)

Estas autoras observan que a esto se le suma los cambios de las demandas educativas y la emergencia de nuevos actores que demandan por diferentes formas de educación. Tal situación ha hecho surgir nuevos roles ocupacionales, con competencias que se encuentran en proceso de construcción. En palabras de las autoras:

el desarrollo de los espacios educativos no formales, el asesoramiento pedagógico a instituciones y actores de diversa índole, la intencionalidad educativa de los espacios recreativos, culturales y sociales; la integración de equipos técnicos ministeriales, la formación en ámbitos de trabajo, la educación virtual, entre otros, han hecho surgir roles cada vez más alejados de la forma escolar. La problemática del adulto que aprende en contextos laborales, la formación permanente para el empleo –y aún para el desempleo– y los nuevos contextos virtuales (mediados por las tecnologías de la comunicación e información), representan nuevas configuraciones de trabajo profesional de las Ciencias de la Educación que, de alguna manera, interpelan la constitución clásica del campo pedagógico y sus contingencias ocupacionales. (Villa et al., 2009, p. 3-4)

Las tutoras también señalan, en entrevista, que el título del profesional en Ciencias de la Educación se encuentra, de algún modo, desvalorizado en la escuela secundaria:

A veces quedás, a veces no, por más que tengas el título de Nivel. En este caso, ser Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, lo que se ve, digamos, es que ha perdido el peso en el Nivel Secundario y sigue manteniendo estabilidad en cuanto a lo laboral y muchas otras cosas, en el Nivel Superior, pero continúa en arenas movedizas nuestro título en Educación Secundaria. (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, p. 8)

Otra cuestión respecto a las definiciones del rol y que se puede visualizar en los relatos de las Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación que se desempeñan como POT en escuelas secundarias, es que tienen un mayor número de cursos y estudiantes a cargo que los planteados en la normativa. Así lo refiere la entrevistada N° 5: “en realidad serían tres cursos, pero estamos sobredemandados en la mayoría de las escuelas. Yo tengo a cargo cinco cursos” (POT 5, entrevista personal, 09/09/2020, p 4- 5).

Cabe considerar que la normativa contiene aspectos “grises” respecto del rol del POT, ya que si bien, por un lado, se establece su marco de trabajo y las condiciones laborales en las que este agente despliega sus prácticas profesionales, también se plantea, en la documentación, que cada institución puede establecer sus lineamientos y el perfil del POT, en relación con sus demandas particulares, lo cual puede coartar la autonomía de este.

Es importante destacar que, además de las normativas o documentos nacionales y provinciales anteriormente mencionados, existe también un documento borrador, elaborado en

el año 2019, a nivel provincial, denominado “Roles y Funciones”, el cual opera como marco referencial para la tarea de los agentes institucionales y circula actualmente en las escuelas secundarias.

Dicho documento borrador plantea la necesidad de reformular la normativa vigente, mencionada anteriormente, que encuadra al gobierno institucional del nivel secundario, a la vez que propone una concepción de la experiencia educativa más amplia, donde la definición de roles y funciones se extiende más allá de lo escolar, volviéndose una experiencia educativa.

En tal sentido, según se expone en este documento: “El desafío es crear una nueva trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, y dispositivos para sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos” (DGES, 2019, p. 3 - 4).

Desde la perspectiva enunciada en dicho documento borrador, los y las estudiantes son responsabilidad de todos los adultos que trabajan en la escuela. Es decir, que “los estudiantes dejan de ser ‘los estudiantes de X profesor, preceptor, tutor’, son responsabilidad de todos, en el marco de su formación pedagógica y su responsabilidad política y ética en relación con los derechos de los estudiantes a la educación” (DGES, 2019, p. 3). Por lo cual, diferentes actores ejercen, en distintos momentos, “el rol de acompañar y crear situaciones de aprendizaje” (DGES, 2019: 3).

Si bien en el nuevo documento se hace referencia a las mismas tareas para el POT que se señalan en el documento anterior, ya no se habla de “roles” sino de “funciones generales” y “funciones específicas” que debe cumplir este actor, en articulación con otros actores institucionales.

En esta tesis, se infiere que el hecho de sustituir el término “rol” por el de “función” puede estar relacionado a un cambio en el marco teórico de la normativa, ya que suele asociarse el primer término a una cuestión más estática, mientras el segundo alude a una cuestión más dinámica, más flexible.

Dentro de la función general, el/la profesor/a tutor/a debe “Promover e implementar estrategias que enriquezcan y potencien los procesos académicos y sociales de los jóvenes, articulando con directivos, preceptores, tutores, docentes, involucrando a estudiantes y sus familias” (DGES, 2019, p. 10).

Como funciones específicas de el/la profesor/a tutor/a, se plantean las siguientes: “apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes”, “acompañamiento al estudiante, en grupo, en el contexto escolar y con la familia”, y “articulación pedagógica” (DGES, 2019, p. 11-12).

En relación con este documento borrador, las POT señalan en sus discursos la necesidad de contar con una normativa oficial y con un documento actualizado, ya que sus funciones se encuentran prescriptas y enmarcadas en dicho documento, que circula actualmente, pero no tiene carácter “oficial”. Esto se puede vislumbrar en los siguientes fragmentos de la entrevista realizada a la POT 1:

hay una ausencia de lo que es el marco general del Diseño Curricular del Nivel Secundario acerca del rol del POT. Se menciona el marco general de nuestro Diseño, es como muy completo, diría yo en algunos aspectos, porque menciona cual es la función del equipo de enseñanza y del equipo directivo, qué se entiende por jóvenes, qué se entiende por *curriculum* (...) pero no menciona la función específica del POT. Menciona porque se habían implementado en un momento los cargos de MOT en el Polimodal, pero no hace referencia alguna a la continuidad de esa función en el rol del POT. (...) a partir del año 2019 hay un borrador donde están los lineamientos para la función de los preceptores, los bibliotecarios y los Profesores de Orientación y Tutoría. Eso fue como lo más nuevo (...) estuvimos bajo los lineamientos de un documento borrador desde el año 2012 al año 2019. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 4- 5)

En esta tesis, se sostiene la idea de que la configuración del rol del POT no solo está dada por la interpretación que este actor realiza de las normativas nacionales y provinciales que prescriben su rol, sino también por los lineamientos y demandas que construye cada escuela en relación con el perfil del POT, y por las concepciones y expectativas que poseen los tutores, respecto de las trayectorias educativas de los y las estudiantes y jóvenes.

A continuación, presentamos las implicancias que adquieren las definiciones acerca del “rol” que construyen las POT en el contexto particular de la escuela.

II. 2. Las POT al interior de las escuelas secundarias.

Teniendo en cuenta que el POT despliega sus prácticas profesionales en escuelas secundarias, en este estudio, se considera imprescindible referirse a la categoría de “cultura

institucional”, dado que no se puede pensar la función del POT en la escuela sin tener en cuenta el contexto particular donde desarrolla dichas prácticas.

Desde los aportes de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), la cultura institucional se constituye por los rasgos de identidad y señas particulares que le son propios a la institución. En palabras de estas autoras:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio et al., 1994, p. 35)

Por otra parte, estas mismas autoras retoman los aportes de Brunet, Brassard y Corriveau (1991), para afirmar que en la cultura institucional “se integran cuestiones teóricas, *principios pedagógicos en estado práctico*, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades” (Frigerio et al., 1994, p. 36). Asimismo, vinculan la cultura con los modelos de gestión de las instituciones educativas y señalan que dichos modelos “resultan de la articulación de una propuesta del directivo (...) y del ajuste (...) con el resto de los miembros de la institución” (Frigerio et al., 1994, 37).

Al respecto, las profesionales en Ciencias de la Educación de nuestra investigación hacen referencia a la dinámica institucional de las escuelas secundarias en las cuales despliegan sus prácticas profesionales como POT, caracterizando la construcción de sus intervenciones y su puesta en marcha.

En general, estas POT, acuerdan en plantear que las intervenciones que “dan resultado” son las que se construyen en “equipo”, donde se prioriza el trabajo colaborativo entre miembros –POT, preceptores, docentes y estudiantes – de la institución escolar. Así lo expresa la POT 1: “Generalmente lo que da resultado (...) es el trabajo colaborativo, tanto de docentes como de estudiantes (...) donde el estudiante es protagonista en ayudar (...) siempre se tiene re buen resultado” (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 8).

Otra POT en su relato escrito expresa:

“Es importante construir con el docente una relación profesional, donde se sientan parte de una experiencia de aprendizaje diferente que acontece en el aula (...) y qué con el Equipo de Tutoría se pueden acordar marcos teóricos, encuadres metodológicos que permitan intervenir para provocar cambios en la dinámica institucional” (Relato escrito, POT 2, 25/ 05/ 2021, p. 1).

Por su parte, la POT 4 agrega en su Proyecto de acceso al cargo, lo siguiente:

“La acción tutorial resulta ser una labor ardua y compleja que debe ser entendida como un trabajo individual, pero a la vez grupal ya que requiere de un equipo completo que sustente las intervenciones que el POT crea necesario ejecutar” (Proyecto para acceso al cargo. POT 4, p1).

En tal sentido, el trabajo en equipo y colaborativo al interior de las instituciones se puede relacionar con el enfoque o modelo socio-crítico que desarrollan Rossi y Grinberg (1999), en el que “se impulsa la participación de la comunidad educativa en los procesos de gestión” (p. 23).

Al respecto, las POT mencionan, como obstáculos para llevar a cabo sus intervenciones: tanto la falta de apoyo y de acompañamiento de los equipos de gestión de las escuelas donde trabajan, como de los directivos que tienen un rol pasivo en sus cargos y se niegan a generar propuestas innovadoras o, incluso, de los mismos colegas docentes, que se niegan al trabajo en equipo. Esto suele ocurrir en algunas escuelas, tal como se puede visualizar en el siguiente fragmento de entrevista:

muchos docentes que no tenían ganas de trabajar en este sentido, con el equipo, entre colegas. (...) El principal obstáculo creo que son los directivos, deberían profesionalizarlos, pagarles un poco más y que valga la pena que estén en ese lugar y que sepan trabajar en equipo y que sepan generar una cultura democrática, que sepan valorar a los estudiantes, generar cosas para los estudiantes. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 11)

El posicionamiento desde el que se expresa esta POT critica lo que las autoras Rossi y Grinberg (1999) denominan como enfoque técnico-racional, el cual se caracteriza por “la toma decisiones centrada en la autoridad máxima de la institución” y “la ausencia de procesos consultivos” (p. 22).

En este sentido, resulta pertinente retomar el relato de la POT4, en el cual se narra una experiencia donde el equipo directivo atribuye “otras funciones” a los y las tutores, la cuales anteceden a las funciones convencionales, establecidas en las normativas, y de algún modo “entorpece” su labor cotidiana:

“En esta escuela, el equipo directivo implementó otras funciones al equipo de POT: ser pareja pedagógica de uno o de dos docentes. En esto, el POT no podía salir del aula para atender los emergentes, ya que su primera función era enseñar a la par del docente. Aquí encontramos a POT siendo profesorxs de educación física, enseñando historia, profesorxs en Ciencias de la Educación enseñando Lengua y Literatura, Licenciadxs en Trabajo Social enseñando geografía. Las horas del aula solían ser entre 8 y 10 horas cátedra dependiendo de la cantidad de cursos a cargo” (Relato escrito, POT 4, p.1).

Otra cuestión que aparece en el discurso de algunas de las POT, tal como pudo observarse anteriormente, es la cierta resistencia a aceptar los cambios a la hora de pensar las intervenciones o los “proyectos innovadores”, por parte de los equipos directivos de las instituciones. En palabras de la POT 6: “Las mayores dificultades para llevar adelante la tarea, era en primer lugar que el equipo directivo no daba espacios para proyectos innovadores, con el justificativo que ‘van a traer problemas’” (POT 6, entrevista personal, 16/09/2020, p. 2).

También, aparece de manera reiterada, en las entrevistas, la noción de “conflicto” cuando se hace referencia a la dinámica institucional. Tal como señalan las POT de nuestro estudio, en algunas escuelas existe cierta tendencia a negar el conflicto dentro de la escuela.

En relación con esta cuestión, las POT de nuestro estudio mencionan que, muchas veces, cuando los y las jóvenes “no se comportan de acuerdo a lo esperado por los docentes dentro del aula”, son enviados a tutoría, erradicando de esta manera el problema, lo cual se puede ver reflejado en el siguiente fragmento de entrevista: “nosotros para ellos éramos como el reservorio de los casos perdidos (...) cualquier problema que surgía en el aula, directamente el estudiante era enviado a la tutoría y así el docente se desligaba de tenerlo en el aula” (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 4).

En torno a estas situaciones, en las que los y las estudiantes son “sacados” del aula para ser llevados al espacio de orientación y tutoría, una de las POT señala en su relato escrito que “Y la verdad que ese lugar de POT lo ocupaban los Profesores de Educación Física o los Licenciados (o estudiantes avanzados) en Trabajo Social (...) que hacían todo lo contrario a

aquello que nosotras " las 1eras tutoras " no queríamos, y es sacar a los estudiantes del aula (...)" (Relato escrito, POT2, 24/08/2020).

En esta escena, se puede evidenciar cierta negación del conflicto, lo cual se puede relacionar con el enfoque técnico-racional al que aluden Rossi y Grinberg (1999), donde el conflicto tiende a negarse, justamente, porque "es vivido como una disfunción de la organización" (p. 22).

En cambio, en otras escuelas, según el relato de las POT, se identifican los conflictos y las problemáticas, se los analiza y se tratan de generar nuevos proyectos. Si se trata de algún problema vinculado a lo actitudinal en el aula, se intenta integrar a los estudiantes desde el trabajo colaborativo con sus pares, en lugar de aislarlos. Esto se evidencia en el siguiente fragmento:

En las dos escuelas (Escuela A y Escuela B) tuve la oportunidad de trabajar como equipo con las demás POT. Tratamos de que las intervenciones fuesen como más profundas o más fuertes, solicitar el acompañamiento y la intervención de nuestro compañero, como dije siempre las intervenciones también trabajar con los docentes. No aislar por alguna problemática o protesta al estudiante, sino incluirlo, integrarlo, en algunos casos inclusive, brindar el acompañamiento de sus propios compañeros. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 8)

Esta manera de identificar los conflictos y tender a resolverlos se puede relacionar con el enfoque socio-crítico desarrollado por Rossi y Grinberg (1999), desde el cual el conflicto es entendido como el motor del cambio dentro de las instituciones (p. 24).

Para estas autoras, el enfoque técnico-racional, el enfoque interpretativo-simbólico y el enfoque socio-crítico representan perspectivas de la sociedad, de la educación y de la organización. Señalan que dichas perspectivas teóricas no son necesariamente opuestas, sino que cada una hace hincapié en diferentes cuestiones, respecto de las organizaciones, dejando de lado otras (Rossi y Grinberg, 1999, p. 24).

Retomando a Schulman (1989, como se citó en Rossi y Grinberg, 1999), estas autoras plantean que, para poder comprender las lógicas institucionales, es necesario abordar globalmente las instituciones, integrando diferentes aportes, dada su complejidad (p. 24).

Otra cuestión que es necesario señalar, respecto a estos enfoques o modelos que proponen Rossi y Grinberg (1999), es que los mismos tienen diferentes maneras de concebir el Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI) y el papel de los miembros de una institución.

En este sentido, una de las POT hace referencia a sus intervenciones, señalando que, muchas veces, estas no son valoradas e incluidas en el PEI de las escuelas secundarias donde despliega sus prácticas profesionales, lo cual puede verse reflejado en estos fragmentos:

mi proyecto en realidad (...) era poder buscar referentes, psicólogos para que hablen a todos los chicos (...) que vayan a toda la escuela a una jornada (...) que sea dos veces por año por lo menos y no formaba parte del PEI. (...) El PEI tenía proyectos, porque yo lo pedía para leerlo, tenía proyectos que valoraban como proyectos de filosofía, naturales, química, esos proyectos que tenían que ver con la participación de los estudiantes en las olimpiadas. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 11 - 12)

Desde la perspectiva adoptada en esta tesis, se considera que la falta de inclusión de proyectos dentro del PEI da cuenta de la valoración de algunas propuestas –y, también, intervenciones– por sobre otras, en las instituciones educativas. Asimismo, evidencia que la elaboración del PEI, muchas veces, no se realiza de manera colectiva, con la colaboración de todos los miembros.

En cambio, en otras escuelas, las intervenciones y proyectos elaborados por los equipos de tutorías cobran gran importancia dentro de la institución, y sí forman parte del PEI, tal como lo explicita la POT 2: “como proyecto de trabajo... eh... se tomó la Educación Sexual... con charla de profesionales, se trabajó con los padres, se realizaron distintas actividades y estas actividades estuvieron plasmadas en el PEI” (POT 2, entrevista personal, 25/08/2020, p. 3).

Al respecto, la POT 5, en su proyecto de acceso al cargo, sostiene que: “El accionar tutorial supone distintos niveles de intervención: institucional, grupal e individual. Si bien en las distintas intervenciones se requiere de recursos y de acompañamientos específicos, deben existir acuerdos comunes entre los distintos niveles en los cuales se ejerce la tutoría, para poder tomar decisiones coherentes y acordes con el proyecto educativo institucional (P.E.I)”. (Proyecto de acceso al cargo, POT 5, p.1).

Por su parte, la POT 4 agrega, al respecto:

todos los proyectos institucionales que uno presenta deben formar parte del PEI, sino sería incoherente, porque el Proyecto Educativo Institucional, es lo que guía cada escuela (...) hice proyectos de orientación vocacional, de cine/debates con otros docentes, espacios de apoyo, apoyo para el aprendizaje, también proyectos socio-comunitarios, proyectos solidarios. Todo va en base al PEI, sino el directivo no te brinda la aprobación. Y también cada proyecto se vincula o debería vincularse con otras instituciones. (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, p. 9)

En este sentido, Rossi y Grinberg (1999) señalan que “El PEI es un marco general de referencia, un ‘contrato’ que establecen los diferentes integrantes de la institución. Debería, por tanto, ser el resultado del debate entre todos los miembros y no sólo del equipo docente o directivo” (31). Desde la perspectiva de este trabajo, se concuerda con esta idea.

A continuación, nos introducimos en el análisis de las concepciones y expectativas que poseen las tutoras, respecto de las trayectorias educativas de los y las estudiantes y jóvenes. Consideramos que las mismas, también son constitutivas de las definiciones y de las prácticas que despliegan las profesionales de ciencias de la educación en el ejercicio de sus tareas como POT.

Capítulo III. Las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que poseen las profesoras y licenciadas en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias.

En este apartado se presentan las concepciones y expectativas que construyen las POT de nuestro estudio, respecto a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en las escuelas secundarias en las que ejercen. En primer lugar, pudimos reconocer que algunas de estas concepciones y expectativas se vinculan con aspectos que hacen a la situación de social y cultural de los y las estudiantes. En segundo lugar, identificamos que otras de estas concepciones y expectativas se entrecruzan con aspectos que se relacionan con estereotipos de género.

En párrafos siguientes, describimos y analizamos algunas de estas concepciones y expectativas de las POT.

III. 1. *Las concepciones de las POT que vinculan las trayectorias educativas con el origen social y cultural de los y las estudiantes.*

En esta tesis, se hace referencia a la categoría “concepciones docentes”, por cuanto se considera que la figura del POT está constituida por un docente que se desempeña habitualmente en este cargo en las escuelas secundarias. Más aún, el tutor despliega su práctica profesional en un “hacer docente”. Asimismo, es importante mencionar que existen otros profesionales que pueden igualmente llevar a cabo esta tarea; estos son: psicopedagogos, psicólogos, profesores disciplinares y profesores del nivel, tal como lo plantea la normativa vigente.

Cuando se habla de “concepciones docentes” (Torrealba, 2004), se hace referencia a las construcciones que los y las docentes realizan a partir de la experiencia social, las cuales no tienen un carácter individual, sino que surgen sobre la base de repertorios adquiridos dentro de la cultura.

En este trabajo, se considera necesario estudiar las concepciones docentes, ya que, como señala Torrealba (2004), “En el salón de clase tienen lugar prácticas construidas en este complejo entramado de formación y práctica profesional, en las que es posible reconocer que subyacen distintas teorías o retazos de ellas” (78). Además, se debe tener en cuenta que “en

este proceso los docentes elaboran sus propias teorías implícitas sobre los aspectos más significativos de la educación en general y los distintos dominios en particular” (Torrealba, 2004: 78).

Al respecto, la autora Kaplan (1997, como se citó en Torrealba, 2004), sostiene lo siguiente:

La formación supuestamente científica queda separada de la práctica educativa (...) al permanecer exterior a la formación y la práctica docente. Los maestros, a pesar de que recuerden fragmentos de textos científicos leídos o escuchados en su formación básica, los “resisten” justamente por su exterioridad e “insisten” en sus representaciones sociales. La resistencia en este caso no se refiere a un compromiso activo en defensa de sus juicios, sino a la permanencia de los juicios explícitos y su eficacia simbólica de refuerzo de la distinción social. (79)

Resulta necesario aclarar que, en este estudio, se entiende la noción de “teorías implícitas” desde los aportes de Kaplan (1997, como se citó en Torrealba, 2004), esto es, como “constituidas por presuposiciones de carácter general sobre relaciones causales, pero sin que el sujeto sea totalmente consciente de estas presuposiciones ni de los principios de distinción social que le están momentáneamente ocultos a la conciencia social cotidiana” (76).

Igualmente, se concibe el “sentido común de los maestros”, desde los aportes de Kaplan (1997, como se citó en Torrealba, 2004), “como un entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales” (76). Se trata de una estructura compleja constituida por distintas categorías de elementos, cuya articulación se reconoce por su eficacia en la práctica pedagógica. Estas categorías aparecen como no sabidas, es decir, como algo no consciente para el portador de tal conocimiento.

Por otra parte, como ya se mencionó en páginas anteriores, en concordancia con lo afirmado por Torrealba (2004), es necesario “resituar la reflexión sobre la práctica y afirmar la necesidad de vigilancia epistemológica que favorezca el ejercicio crítico sobre los instrumentos y teorías que sustentan la práctica docente” (p.79). Asimismo, cabe rescatar los aportes de esta autora cuando pondera la importancia de profundizar en la investigación psicológica sobre el cambio conceptual y cuando plantea que el problema del sentido común de los maestros merece ser pensado como problema epistemológico, ya que surge de los desarrollos conceptuales y experimentales de la investigación psicológica, aunque no se agota en esta (Torrealba, 2004, p.

79). En tal respecto, la autora se pregunta de qué modo intervenir en los procesos de formación profesional, si las teorías implícitas o de sentido común operan como obstáculo epistemológico (Torrealba, 2004, p. 79).

Para Torrealba (2004), cabe resaltar, es imprescindible saber de qué se habla y desde dónde se lo hace cuando se habla de “sentido común”, al momento de analizar la problemática del fracaso escolar, sobre todo, “si estas concepciones, en tanto construcciones sociales, constituyen una ‘visión del mundo’ que opera de modo eficaz en relación con los destinos educativos desiguales de los niños según su clase social” (p.67).

Ahora bien, luego de presentar desde donde entendemos las concepciones y exceptivas, podríamos decir que algunas de las POT entrevistadas conciben las trayectorias educativas en un entrecruzamiento con aspectos que hacen al origen social y cultural de los y las estudiantes con los/as cuales trabajan. Esto se puede evidenciar, en la medida en que las POT tienen una idea generalizada, con respecto al recorrido escolar de los y las estudiantes y de sus familiares, quienes transitan o han transitado por determinadas escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia.

La POT 1, en la entrevista, caracteriza la Escuela A como una escuela a la que asisten estudiantes que “no tienen un proyecto de vida” y que “interrumpen sus trayectorias por cuestiones familiares”. Así lo refiere la entrevistada:

Los chicos de la escuela [A] asisten porque están obligados por sus familias, signados por esa obligación de ser quizás la primera generación que vaya a la escuela, que se reciba y que egrese. Un porcentaje muy alto abandona la escuela o porque consigue trabajo o porque se van a otro barrio (...) son chicos que casi nunca salen del barrio, y entonces la escuela es lo que les hace público la vida. La escuela es lo que le permite ir a lugares que en lo común no irían, como ser sitios que en su vida cotidiana no conocerían. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 5)

Estas concepciones, también aparecen en el relato escrito de la POT 1 cuando hace referencia a los y las habitantes de este barrio: “La gran mayoría de ellos vienen de familias en las cuales no curso nadie la escuela secundaria, nuestros egresados han sido los primeros egresados de la escuela secundaria (...) no había mucho interés al estudio” (Relato escrito POT 1, p1.)

En cambio, esta misma profesional se refiere a la Escuela B como una escuela donde los y las estudiantes tienen un proyecto de vida marcado por ellos mismos y sus familiares, donde apuntan a tener el título de técnico para insertarse en el mundo laboral o para estudiar una carrera universitaria. Esta POT hace mención a esta escuela, con estas palabras:

“tanto la familia o el estudiante eligieron la tecnicatura porque consideraron que era importante la escuela, para poder en un futuro entrar a una empresa petrolera o estudiar alguna carrera relacionada con ingeniería. Entonces los estudiantes, (...) están en esa escuela porque quieren ser técnico o tener un proyecto de vida más o menos delineado”. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 6).

En este sentido, la POT5 sostiene lo siguiente en relación a la escuela técnica, de zona norte, donde despliega sus prácticas:

“La escuela esta en zona Norte (...) es una escuela técnica, muchos de los alumnos son hijos de ex alumnos, que ven en la escuela técnica la posibilidad de ver un título, a mi entender, de mayor alcance que otros títulos secundarios, por el hecho de que los alumnos egresan con el título de técnicos. (...) muchos de ellos comienzan a trabajar una vez que egresan de la escuela secundaria (...) los que siguen estudiando están orientados a las carreras de ingeniería” (POT 5, Entrevista personal, p.5)

También se puede inferir que, en la construcción de estas concepciones, respecto de los y las estudiantes, se ponen en relación los prejuicios y las ideas formadas que posee cada POT con respecto a los barrios en los cuales se encuentran emplazadas estas instituciones: Escuela A, en zona sur, y Escuela B, en zona centro de la ciudad.

Se puede afirmar, parafraseando a Torrealba (2004), que estas concepciones en tanto construcciones sociales constituyen una visión del mundo que opera de modo eficaz en relación con los destinos educativos desiguales en los niños –en este caso, los y las jóvenes–, según su clase social.

Resulta pertinente mencionar los aportes que realiza Kaplan (2005) al respecto, quien encuentra en sus indagaciones lo siguiente:

la percepción habitual de los docentes sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un

capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (“capacidades innatas”, “no le da para las matemáticas”, “no nació para el estudio”, “no le da la cabeza para estudiar”) o al medio familiar cosificado (“de un padre obrero, se espera un hijo obrero” o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre, quien es portador de una historia escolar de fracaso). (81)

En torno a estos hallazgos, la autora formula la siguiente reflexión:

En ambos tipos de argumentación existe un denominador común y es que el fracaso escolar se percibe como “hereditario”. En la creencia del docente suele haber un desconocimiento de las condiciones simbólicas de producción de sus juicios de valor. (...) en la vida cotidiana escolar, estas clasificaciones producidas respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas. (Kaplan, 2005: 81)

Teniendo en cuenta los planteos de estas autoras, se puede observar que, de alguna manera, se pone en duda la “educabilidad” de los sujetos en el relato mencionado, ya que la POT 1 relaciona el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Escuela A con su origen social y cultural o con la pertenencia a determinado barrio. Por lo cual, desde el posicionamiento asumido en esta investigación, se considera necesario, para un docente –en este caso POT-, ser consciente de tales concepciones, a fin de poder trabajarlas, debido a sus poderosos efectos en el proceso de escolaridad de sus estudiantes. Dado el componente ético que implica la práctica docente, resulta necesario estar alerta acerca de la responsabilidad que conlleva trabajar con sujetos que se encuentran en proceso de formación y constitución subjetiva. En este sentido, resulta pertinente destacar los postulados de Silvia Schlemenson cuando afirma:

La escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños, y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.

Con el ingreso del niño a la escolaridad, se constituye un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su vida afectiva. (1996, p. 51)

Por su parte, Patricia Maddonni (2014) sostiene al respecto:

las continuidades educativas y los alcances en los aprendizajes de los estudiantes no tienen relación directa con sus condiciones sociales, sino que resultan de la experiencia educativa como una responsabilidad social que repercute en la construcción subjetiva de una “estima intelectual” o de “futuras autolimitaciones”. (p. 31)

Asimismo, esta misma autora agrega:

la escuela puede pensarse como un contexto de formalización que delimita, distribuye, direcciona y estructura el desarrollo humano. Se destierra la idea de que, a determinadas posiciones de origen social, corresponden solo ciertos puntos de llegada, ya que, en el escenario escolar, se evidencian quiebres y rupturas y también continuidades que dan cuenta de la diversidad de vidas futuras. (Maddonni, 2014, p. 31)

Según Maddonni (2014), es necesario reflexionar sobre los contextos múltiples que componen el mundo social de los y las jóvenes, y distinguir la pluralidad de los escenarios en los que participan, teniendo en cuenta que “la escolarización constituye la experiencia medular que se entrelaza, dialoga, disputa con otras prácticas vitales o reniega de ellas” (p. 31). Además, señala que es posible que, en las relaciones entre los distintos contextos de participación, podamos encontrar alguna respuesta a por qué algunos jóvenes, que tienen historias de repetición y abandono, desean retomar la escolaridad y otros, en cambio, no logran superar las vivencias de frustración y exclusión (Maddonni, 2014).

Otras POT entrevistadas, en cambio, hacen referencia a la diversidad de trayectorias educativas de los y las estudiantes, en cuanto a lo académico, lo social y lo cultural en las escuelas secundarias donde desempeñan sus prácticas profesionales. Así lo manifiesta la POT 2:

Se trató de una población diversa, integrada por estudiantes provenientes de distintos barrios de la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En cuanto a la diversidad me refiero a las expectativas en relación a la escuela. No todos terminaban su trayectoria escolar, algunos solo querían terminar el EGB3 para empezar a trabajar, mientras que otros tenían inquietudes para seguir el Polimodal (...) y también me refiero en esta caracterización (...) a sus experiencias sociales y culturales (...) el hecho de practicar deportes,

estudiar idiomas y participar en sus iglesias. (POT 2, entrevista personal, 25/08/2020, p. 2 y 3)

Por su parte, la entrevistada N° 3 (POT 3) refiere a su experiencia de esta manera:

La escuela donde yo trabajaba era una escuela que tenía una realidad socio-cultural diversa, como en todas las escuelas (...) atendía también a distintos grupos sociales (...) teníamos problemáticas que tenían que ver con chicos que tenían problemas de asentamiento (...) problemáticas bastante fuertes que tenían que ver con poder cruzar de un barrio a otro como, por ejemplo, (...) problemáticas que estaban fuera de la escuela, pero obviamente afectaban a la trayectoria de los estudiantes. Había chicos con problemáticas económicas muy serias, chicos con situación de adicciones (...) entonces trabajamos con algunas organizaciones, algunos referentes para poder acompañarlos en la medida de lo posible. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 2 y 3)

Esta concepción de trayectoria escolar se puede vincular con la que propone la autora Santillán (2008), sobre trayectorias educativas, ya que esta POT no limita la trayectoria de sus estudiantes al ámbito escolar, sino que incluye otros ámbitos o contextos donde los estudiantes participan. En palabras de esta autora:

las experiencias y trayectorias educativas de muchos niños y niñas en los barrios populares se configuran en el marco de tramas relacionales de intervención social que sobresalen, entre otras cuestiones, porque articulan complejamente a distintos actores sociales y políticos (la escuela, las familias, ONGs, organizaciones barriales), cuya emergencia se vincula con procesos específicos de conflictividad social y recomposición de formas políticas y organizativas de los territorios de pertenencia de los chicos. (Santillán, 2008, p. 125)

Como ya se mencionó en páginas anteriores, vale recordar que, en esta tesis, se entiende el concepto de “trayectorias educativas” en el sentido planteado por la autora Santillán (2008), es decir, en articulación con las dimensiones de la vida social, entre ellas, la vida material, política e histórica de los contextos cotidianos de pertenencia de niños y jóvenes. Esto es, en contraposición a otras concepciones que restringen las trayectorias educativas de niños y jóvenes de sectores subalternos, “como recorridos aislados o sólo ligados al mundo ‘familiar’ (cultural-afectivo de ‘origen’), es decir, como experiencias a- relacionales o bien ceñidas a la

capacidad (individual) de ‘empoderamiento’ y/o ‘resiliencia’ de los niños” (Santillan, 2008, p. 125).

En este sentido, se puede dar cuenta que las POT también expresan en sus proyectos de acceso al cargo y en sus relatos escritos, determinadas concepciones que vinculan las trayectorias educativas con aspectos sociales, pedagógicos y culturales:

“se concibe a la tutoría como una estrategia de apoyo de las trayectorias escolares de los estudiantes. Pensar la escolaridad en términos de trayectorias implica singularizar la mirada, poner el acento en la ‘biografía escolar’ de cada alumno (Acosta, F. y Pinkasz, D.). Esto significa que se produce un desplazamiento de la mirada pedagógica hacia el alumno y su situación educativa, con la intención de mejorar y enriquecer su escolaridad” (Proyecto de acceso al cargo, POT 5, p.1).

La POT4 expresa al respecto:

“Desde los aportes de Caffarelli, Erribodart, entre otros (2008) es esencial reconocer que la vida cotidiana en las escuelas es diversa y peculiar, cada escuela debe ser entendida como el espacio en el que se articulan dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas (...) se insiste en que las propias acciones, como también las condiciones de vida de los actores, las políticas educativas, las expectativas y las estrategias de las instituciones, son las que otorgan la real posibilidad de escolarización para los alumnos” (Proyecto para acceso al cargo POT 4, p.1).

Por último, la POT 6, también expresa en su discurso una concepción de trayectoria de los estudiantes más integral, que concibe a lo académico en una relación con dimensiones sociales y culturales:

“Quizás los mayores desafíos se centraban en poder reconocer cuando aquellas dificultades de aprendizaje y de conducta tenían una raíz más profunda. Cuando las dificultades típicas de un adolescente son el reflejo de derechos vulnerados en el seno familiar, nuestro trabajo como docentes, POT, y escuela transitan por una línea delgada entre nuestra obligación como escuela, límites familiares y burocracia del Estado (...) Nuestra función como

docente, como profesor tutor, va más allá de lo pedagógico y los límites concretos de la escuela.” (Relato escrito POT 6. 10/08/2021. p.1).

III. 2. Las concepciones y expectativas de las POT acerca de las trayectorias de los y las estudiantes: estereotipos de género y proyectos de vida.

En otras concepciones y expectativas acerca de las trayectorias de los y las estudiantes, que esbozan las tutoras de nuestro estudio, se puede advertir la existencia de un marcado prejuicio respecto de los y las “adolescentes”, como así también una determinada representación en relación con “los géneros” y los proyectos de vida.

En lo que respecta a la expresión los y las “adolescentes”, vale aclarar que, si bien las POT se refieren a la categoría de “adolescentes” en sus relatos, en esta tesis, como ya se aclaró en páginas anteriores, se considera pertinente hablar de “juventudes” y no de “adolescencias”. Esto es así, dado que retomando los aportes de Kantor (2008) “el concepto de *juventud* resuena más vinculado a cuestiones culturales y problemas estructurales (...), mientras que el de *adolescencia* remite a asuntos de índole psicológica” (p.19). En efecto, cabe recordar que, para esta autora:

adolescencia remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que *juventud* habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser. (Kantor, 2008, p. 19).

Respecto de las concepciones y expectativas de algunas POT, se considera que estas tienen que ver con ciertas construcciones o representaciones sociales de los sujetos-alumnos y las propias expectativas de las POT en torno a ello, más que con la realidad, ya que relacionan a las estudiantes con un proyecto de vida vinculado con la maternidad y con ser esposas, y a los estudiantes con el único deseo de acceder a la industria petrolera. De esta manera, lo plantea la POT 6:

veíamos mucho (...) la poca importancia al estudio, no construían un proyecto de vida basado en el estudio de una carrera. En el caso de las mujeres, en varias oportunidades planteaban su deseo de terminar el secundario y “ser madres o casarse con un petrolero”. En los varones, la idea de entrar a la

industria del petróleo era su mayor objetivo. (POT 6, entrevista personal, 16/09/2020, p. 2)

Desde nuestro posicionamiento, reconocemos que en estas construcciones sociales en torno a los y las jóvenes se ponen en juego, de alguna manera, proyectos de vida encarnados por parte de los propios sujetos que transitan las escuelas secundarias. En los mismo se pueden evidenciar deseos en torno al proyecto de familia, acerca de la maternidad y a un mundo laboral que caracteriza a la ciudad en la que habitan.

Desde la perspectiva de Kaplan (1992), los y las docentes construyen representaciones sobre sus alumnos/as a partir de propiedades que objetivamente los/as caracterizan. Sin embargo, en esta construcción también interviene la subjetividad del docente, es decir, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración, que son el resultado de toda su experiencia vital previa. A la vez, según esta autora, interviene su propio modo de ver el mundo, influenciado por factores sociales e históricos y una biografía escolar (individual y colectiva). “A esto debe sumarse el hecho de que el docente recibe ‘etiquetas’ aportadas por otros docentes, de aquello que los padres transmiten, etc”. (Kaplan, 1992, p. 26).

Kaplan (1992) señala que estas representaciones pueden tener un fuerte impacto, tanto en la “práctica escolar”, como así también en el “rendimiento de los alumnos” (p. 26). Aunque “no se debe desconocer la existencia de factores estructurales que también condicionan las prácticas pedagógicas” (Kaplan, 1992, p. 26).

Otra cuestión que se puede advertir, en el fragmento de la entrevista anterior, es que la POT 6 esboza ciertos actos de nominación respecto de sus estudiantes, al hacer referencia a sus trayectorias en el ámbito escolar, planteando “la poca importancia al estudio”.

Al respecto, Kaplan (2005) señala que “los actos de nominación/clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, autodelimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias” (p. 80). Asimismo, tal como señala la autora, “los criterios implícitos del juicio escolar respecto de los alumnos se expresan en apreciaciones y en la sanción de cifras (nota), pero el objeto de estas dos formas de evaluación lo constituye el origen social y cultural de los alumnos” (Kaplan, 2005, p. 80).

Por último, se puede visualizar que, en varios de los discursos de las POT, aparece con insistencia la cuestión del interés de los y las estudiantes por acceder a un puesto en la industria

petrolera, como proyecto de vida, lo cual se puede ver reflejado en los siguientes fragmentos de los discursos de estas profesionales:

“quiere ser técnico, porque quiere trabajar en una empresa petrolera como el papá (...) eso se da en la escuela técnica [Escuela A]” (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 6);

“la idea de entrar en la industria del petróleo era su mayor objetivo” (POT 6, entrevista personal, 16/09/2020, p. 2);

“muchos de ellos comienzan a trabajar una vez que egresan de la secundaria (...) y los que siguen estudiando están (...) orientados a las carreras de Ingeniería” (POT 5, entrevista personal, 09/09/2020, p. 5).

Al respecto consideramos pertinente retomar los planteos de Débora Nakache (2004), quien a partir de los aportes de Vigotsky (1920-1930) y Cole (1999) refiere a la noción de contexto con estas palabras: “*aquello que entrelaza* y no meramente rodea una situación. Aquí los límites entre tarea y contexto ya no son claros, sino que están entrelazados de un modo tal que no es posible determinar cuál es el alcance de cada uno” (p. 179). En el ámbito escolar, este concepto tiene las siguientes implicancias, según agrega esta autora: “la combinación de metas, herramientas y entorno constituye (...) el *contexto del aprendizaje*, en el sentido de que el aprendizaje está distribuido en esas metas, herramientas y entorno, y no podría analizarse separándolo de éstas” (Nakache, 2004, p. 179).

Entonces, teniendo en cuenta esta manera de concebir el contexto, se considera que no resulta casual tal interés de algunos jóvenes por el acceso a la actividad petrolera, en una ciudad como Comodoro Rivadavia –brevemente caracterizada anteriormente, desde los aportes de Bachiller (2019)–, en la cual “la producción de petróleo determina la vida social local” (Bachiller, 2019, p. 512) y también “la desigualdad social” (Bachiller, 2019, p. 513).

No resulta coincidencia, tampoco, el hecho de que aparezca en diferentes discursos de las POT, la problemática social del acceso al territorio o a la vivienda, mencionada anteriormente, y las cuestiones que conlleva el asunto para los estudiantes.

En el presente estudio, consideramos que resulta necesario dejar de construir estigmatizaciones, etiquetas y generalizaciones en relación con los y las estudiantes, sobre la base de la convicción de que las trayectorias y proyectos de vida de los y las jóvenes pueden ser diversos y distintos. Tal como lo es la categoría misma de “juventudes”, en plural (Kantor,

2008), que da cuenta de las diferentes situaciones, realidades o circunstancias de vida en la que se sitúan estos sujetos y sujetas. Tal como señala Maddonni (2014), “en el escenario escolar, se evidencian quiebres y rupturas y también continuidades que dan cuenta de la diversidad de vidas futuras” (p. 31).

Por último, nos interesa mencionar en este apartado el hecho de que hemos observado en los distintos proyectos de acceso al cargo de las POT, la importancia que estas profesionales le otorgan a la construcción del proyecto de vida por parte de los y las estudiantes, en tanto se realizan intervenciones que tienden a relacionarlos con el mundo laboral, a través de pasantías, considerando los propios intereses de los y las jóvenes.

La POT 5 señala en su proyecto de acceso al cargo algunos objetivos que tiene relación con los antes mencionado:

“Acompañar a los estudiantes sobre el proceso y el acto de elegir (...) Acompañar a los estudiantes en el diseño de su proyecto de vida (...) Estimular la búsqueda y el procesamiento de la información sobre las diferentes alternativas educativas y laborales al finalizar la escuela (...) Trabajar en coordinación con los docentes a cargo de las prácticas profesionalizantes” (Proyecto de acceso al cargo POT5, p.)

Otras acciones que llevan a cabo las POT de este estudio en pos de los proyectos de vida de los y las jóvenes, se vinculan con la relación que establecen con el mundo académico, indagando acerca del futuro de los y las estudiantes, presentándoles propuestas de carreras terciarias y universitarias que podrían ser de interés para los mismos.

Esto se puede apreciar en el proyecto de acceso al cargo de la POT4, cuando plantea su propuesta de trabajo: “Convocar a referentes de carreras universitarias y/o terciarias para que brinden información acerca de las ofertas de carreras que existen en nuestra ciudad. El fin es fomentar la continuidad de los estudios una vez egresados de la escuela” (POT 4, Proyecto de acceso al cargo, p.3).

La POT 3 también refiere en su relato a la contribución que realizan desde su rol al acompañamiento y construcción del proyecto de vida de los y las jóvenes:

(...) más que nada el proyecto del tutor era hacerles entender que se podía tener un proyecto de vida a los estudiantes y que podían tener continuidad en

sus estudios, porque justamente al no estar en contacto con nadie (...) o hablar solo con sus compañeros que estaban en la misma situación es como que quedaban en ese lugar paralizados (...) decir ahora terminás la escuela secundaria y podés hacer otra cosa (...) podés seguir estudiando o trabajar”. (POT3, Entrevista personal, 25/08/2020, p.4)

Capítulo IV. Las prácticas profesionales de profesoras y licencias en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

En este apartado se hace referencia a las prácticas que despliegan las profesionales en Ciencias de la Educación, que ejercen el cargo de POT en diferentes escuelas secundarias de gestión pública, de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Por un lado, se caracteriza la relación entre la formación de grado de estas profesionales y sus prácticas profesionales como POT, destacando desde sus “decires” los aportes y falencias del proceso de formación para el ejercicio de dicho rol.

Por otro lado, se presentan concepciones de las sujetas entrevistadas respecto de su formación y la relación que establecen con una manera particular de concebir el aprendizaje escolar.

Por último, describimos el modo en el que relacionan las concepciones y las expectativas que poseen respecto a las trayectorias educativas de los/as estudiantes y el despliega de sus prácticas como POT.

IV. 1. Las relaciones entre las prácticas profesionales y la formación de grado de las POT.

En cuanto a la relación entre formación de grado y práctica profesional, las profesoras de orientación y tutoría -que cabe recordar son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación-, en general señalan que existe una correspondencia entre las prácticas que desempeñan como tutoras en las escuelas secundarias y la formación que les ofrece la carrera de grado. Así lo manifiesta la POT 1:

creo que ser de Ciencias de la Educación enmarca toda mi tarea, en todo sentido (...) hasta hace algún tiempo me pasaba de que no podía imaginar que otros docentes podrían ser POT, porque tenían como una falta de conocimientos... eh... acerca de lo que los de Ciencias de la Educación si sabemos. (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 3)

Por su parte, la POT 4 refiere: “me parece que hay que rescatar que el profesorado en Ciencias de la educación tiene algo que otros profesorados no tienen, que esto de la Educación

Especial, de la Psicopedagogía, que es fundamental para ejercer el cargo” (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, p. 2)

En relación con el mismo tema, la POT 6 agrega: “Durante los años que me desempeñé como POT, la carrera me aportó a mi trabajo un gran soporte teórico” (POT 6, entrevista personal, 16/09/2020, p. 1).

Si bien algunas de las POT de nuestro estudio, destacan y ponen en valor el marco teórico aportado por la formación de grado, del mismo modo, reconocen ciertas dificultades para poder relacionarlo con su práctica profesional y sostienen que se trata de una tarea que se construye en situación.

Al respecto, la POT5 expresa en su proyecto de acceso al cargo:

“El proyecto de Orientación y Tutoría no tiene un curriculum prescripto, sino que es una construcción única y artesanal de cada tutor y el equipo de tutores, en la escuela y su contexto (...)Se configura como un entramado particular como estrategia pedagógica situada ya que tiene por objetivo hacer centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solamente la retención de los estudiantes en la escuela, sino como una experiencia de escolarización significativa” (Proyecto de acceso al cargo, POT 5, 10/08/2021).

Asimismo, esta POT 5 en una entrevista, señala:

“en un principio me costó encontrar la relación (...) Porque es una tarea que se construye y... no consiste en ser docente, en estar frente a un aula, sino en acompañar las trayectorias de los alumnos y ese acompañamiento (...) uno lo tiene que ir construyendo en el camino, en conjunto con los alumnos, con los docentes, con la escuela, de acuerdo al tipo de cultura escolar que tenga esa institución particular. Pero de a poco, digamos, fui encontrando un marco teórico (...) obviamente mi formación me ayudó mucho. (POT 5, entrevista personal” (POT 5, entrevista personal, 09/09/2020, p. 2)

Otra POT agrega: “puedo recuperar algunos contenidos (...) pero después todo lo demás fue construcción propia, digamos” (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 7).

De igual modo, otra POT sostiene:

en realidad, es una competencia, o sea... una competencia en el sentido de poder hacer, de saber hacer y con ese saber hacer y esas capacidades y esos

conocimientos que el licenciado en Ciencias de la Educación tiene, transformarlos en competencias para poder resolver problemas en situaciones concretas (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020, p. 4).

Aquí es necesario mencionar que, en esta tesis, se entiende las prácticas de los profesionales en Ciencias de la Educación, tal como las conciben las autoras Villa, Pedersoli y Martín (2009). Esto es, no como aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas consolidadas, sino como “prácticas sociales”. Es decir, como “un conjunto de haceres dotados de sentido, construidos en la intersección entre los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determinada acción” (Villa et al., 2009, p. 5). Para estas autoras, las prácticas profesionales “se constituyen en un conjunto de esquemas de saber y hacer que se ponen en juego en diferentes espacios sociales que, a su vez, reconfiguran esos esquemas” (Villa et al., 2009, p. 6).

Al respecto, en los discursos de las POT entrevistadas en este estudio, se pone en juego esta práctica, entendida como una construcción *in situ*.

Por otro lado, algunas de las tutoras entrevistadas coinciden en señalar la escasa relación que existe entre la teoría que aporta la carrera y la realidad, es decir, la falta de contacto entre lo que se enseña en la Universidad y la escuela secundaria, la cual forma parte del futuro campo profesional de Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación. La POT 3 plantea:

la verdad que la carrera no me dio muchas herramientas para trabajar en docencia en la escuela secundaria (...) Es como que sí Paulo Freire, qué hermoso, me encanta, yo amo Paulo Freire, pero queda un discurso muy elevado que no se hace anclaje en la realidad. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 7)

Por su parte, la POT 4 agrega lo siguiente:

El tema está que muchas veces la formación de grado está anclada en una mirada ideal de lo que sucede en la escuela, porque yo creo que muchas veces los docentes de la carrera no están en contacto con lo que pasa en las escuelas medias, que es actualmente en lo que yo me desempeño y... lo que falta es esto. (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020: 2)

En concordancia con lo que señalan las POT, Villa, Pedersoli y Martín (2009) sostienen que los y las profesionales en Ciencias de la Educación despliegan sus prácticas en ámbitos y

tiempos particulares, y que no solo tiene que ver con cuestiones teóricas adquiridas en la formación, sino también con su historia de vida, trayectorias, entre otras cuestiones. En palabras de las autoras:

La profesionalidad de las Ciencias de la Educación se constituye entonces en un repertorio de prácticas concretas que realizan profesionales concretos (...) en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos, no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por su trayectoria singular, historia de vida, biografía y formas de socialización profesional. (Villa et al., 2009, p. 6)

Cabe recordar lo que ya se mencionó en páginas anteriores, respecto de que estas autoras retomaron los aportes de Tardif (2000) para enfatizar en que, en lugar de hacer referencia a prácticas profesionales en un sentido abstracto, es preferible:

hacer mención a las estrategias que los sujetos concretos despliegan para resolver los problemas que la realidad demanda, entendiendo que tales estrategias se sitúan a mitad de camino entre la trayectoria personal de los sujetos y los esquemas de percepción constituidos por la formación académica de los mismos y las situaciones presentes en cada realidad laboralmente construida. (Villa et al., 2009, p. 6).

Vale reiterar que estas autoras asumen un posicionamiento crítico, desde el cual entienden que las prácticas de los y las profesionales en Ciencias de la Educación pueden ser “interpretadas como prácticas socialmente construidas, contextualizadas socio-históricamente, cargadas de valores, intenciones, por lo cual no pueden analizarse solo desde la ejecución técnica sino desde los significados, condicionantes e intereses que las determinan” (Villa et al., 2009, p. 6).

Considerando que la práctica del POT se inscribe en un hacer docente, desde la perspectiva adoptada en esta tesis, sostenemos la necesidad de recurrir, también, a los aportes de Achilli (1986). Esta autora concibe la práctica docente como el trabajo que el docente realiza de manera cotidiana en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, el cual tiene un significado, tanto para el propio maestro como para la sociedad. Para Achilli (1986), el trabajo docente no sólo se define por la práctica pedagógica –que se desarrolla en el contexto del aula y está centrada en el enseñar y el aprender, en la relación maestro-conocimiento-

alumno— sino que va mucho más allá de ella, ya que involucra “una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, 1986, p. 6).

Además de esta red burocrática que subyace a la práctica docente, según Achilli (1986), como ya se mencionó anteriormente, existen otros aspectos que configuran al maestro como un trabajador con características particulares: los que tienen que ver con su inserción en una organización jerárquica, los relacionados con su formación (capacitación) como profesional, las condiciones de su trabajo, que indican una desjerarquización laboral, y las demandas y valoraciones que la comunidad y el mismo maestro hacen de la práctica docente, todos los cuales “conforman una significación social y particular conflictiva de ese quehacer” (p. 8).

Aquí, resulta interesante detenerse en la formación permanente, como parte de la práctica profesional del POT. En este sentido, las POT de nuestro estudio, que son Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación, coinciden en señalar la necesidad de continuar formándose, luego de finalizar la carrera de grado, a fines de fortalecer las cuestiones que no se abordaron durante la cursada de la carrera de grado o como una forma de actualizarse acerca de las nuevas leyes y temáticas. Así lo manifiesta la POT 3 en una entrevista:

todo lo que tiene que ver con... el conocimiento de las leyes, por ejemplo, el derecho, los derechos del niño, la niña, el adolescente, la Ley de Servicio de Comunicación Audiovisual, la Ley de Educación Nacional... nosotros tampoco teníamos mucho manejo (...) la verdad que yo después seguí estudiando otras cosas, las que me aportaron más que la carrera misma. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 7)

Por su parte, la POT 5 refiere lo siguiente:

luego de la formación de grado, las especializaciones que fui haciendo y los cursos que iba proponiendo en la escuela, y que también que me iba enterando, me aportaron mucho a la formación docente. Los mismos tuvieron que ver con la ESI, algo de lo que digamos no tuve en la carrera porque en ese momento (...) no tenía la impronta que tiene hoy en día... eh... bueno, el rol de tutor también me formé, bueno en realidad digamos que la carrera fue una base para poder acceder a este cargo, pero después me di cuenta que necesitaba de otras más específicas. (POT 5, entrevista personal, 09/09/2020, p. 2)

Achilli (1986) señala que otro aspecto peculiar de la práctica docente está dado por la “limitada” formación profesional que el maestro tiene, tanto en lo teórico como en lo metodológico, la cual denomina “formación inconclusa”. Dicho término, tiene que ver con las carencias con las que el maestro se enfrenta para resolver tanto cuestiones de contenido temático, como las referidas al manejo metodológico, derivados de una formación que no los especializa en las áreas donde trabaja. (Achilli, 1986, p. 9)

Es importante destacar que, tal como señala esta autora, la formación inconclusa que posee el maestro como profesional puede llevar, en algunas ocasiones, a la desvalorización de su propio saber, del saber de sus compañeros o a no ser considerado por el equipo directivo.

Al respecto, una de las POT que ejerce como tutora en una escuela secundaria se refiere a esta cuestión, señalando las falencias de su formación en relación con la tarea de investigación: “yo después seguí estudiando otras cosas las que me aportaron más que la carrera misma, ni siquiera en investigación porque fue lo más paupérrimo que pude haber tenido en la formación, así que tampoco es que forma investigadores” (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 7).

En su mayoría, las profesionales en Ciencias de la Educación que ejercen como POT en escuelas secundarias, valorizan los aportes teóricos de la carrera referidos a las intersecciones que se desarrollan entre los distintos campos y disciplinas, sobre todo en el Eje Psicopedagógico, el cual según estas POT aporta herramientas teóricas para la comprensión de los y las jóvenes actuales. La POT 1 sostiene:

los de Ciencias de la Educación sí sabemos todo aquello que tiene que ver con la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica, también lo referido al ser adolescente hoy y ser docente hoy, y creo que el Licenciado en Ciencias de la Educación conoce de esto, porque es generalista... y... está preparado para ejercer esta función (POT 1, entrevista personal, 11/08/2020: 3)

Por su lado, la POT 3 ofrece su testimonio, con estas palabras:

La carrera a mí por ahí me aportó una cierta mirada sobre el adolescente, el espacio de Psicología, por ejemplo, respecto a cómo aprende el estudiante, cómo se construye su pensamiento, cómo se desarrolla, digamos, desde el punto de vista psicosexual (...) Nosotros tenemos muchas herramientas del Psicoanálisis para poder entender desde otro lugar los deseos de los chicos. (POT 3, entrevista personal, 24/08/2020, p. 6)

En relación con la misma temática, la POT 2 agrega: “La carrera aporta en la medida en que se pueda intervenir pedagógicamente, es decir, elaborando estrategias de aprendizajes, trabajando sobre las técnicas de estudio, conociendo el proceso evolutivo del estudiante adolescente” (POT 2, entrevista personal, 25/08/2020, p. 2).

Al respecto, resulta pertinente retomar los aportes de Villa et al. (2009), quienes entienden el campo profesional de las Ciencias de la Educación como un campo que no reconoce especificidad disciplinar, caracterizándolo como “de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustentabilidad profesional y la diversidad, en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización” (p.4).

Las mismas autoras agregan lo siguiente:

el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar, dar cuenta de diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. (Villa et al., 2009, p. 4)

En torno al quehacer del pedagogo en el ejercicio de su profesión, estas autoras refieren:

Cuando el pedagogo asume procesos de formación docente, tareas de asesoramiento institucional, diseño curricular, capacitación laboral, de educación popular, entre otras; desarrolla (...) una práctica sostenida desde un discurso que traduce supuestos epistemológicos acerca de su trabajo, del desarrollo de la profesión y la profesionalidad. (Villa et al., 2009, p. 4)

IV. 2. La formación de grado de las POT que son profesoras y licencias en Ciencias de la Educación y su relación con una perspectiva particular del aprendizaje escolar.

En general, las POT de nuestra investigación resaltan la importancia de la mirada “compleja” e “integral” que les ofrece la formación de grado a la hora de abordar el proceso de aprendizaje escolar.

Estas profesionales destacan que los aportes de la carrera les posibilitan visibilizar a los y las estudiantes, sus trayectorias y procesos de aprendizajes, de una manera amplia, integral y contextualizada, lo cual se puede ver reflejado en sus discursos. Así lo expresa la POT 4, en estos fragmentos de entrevista:

la carrera nos permite ver a los estudiantes en forma contextual (...) nos permite alejarnos de esa mirada prejuiciosa ante ellos. Por ejemplo, si no hacen la tarea es porque no quieren, la carrera nos permite entender que hay muchos factores que inciden en las situaciones de aprendizaje. (...) es mucho, digamos, lo que nos permite visualizar cuando estudias Ciencias de la Educación. Vos ves al pibe o ves a una piba y ves historias, ves trayectorias, ves modalidades de aprendizaje (POT 4, entrevista personal, 08/09/2020, p. 3)

La POT 6 agrega lo que sigue, en función de su experiencia:

La carrera permitió poder construir teóricamente la importancia que cobran las trayectorias educativas de los estudiantes, poder concebir al aprendizaje como un trabajo en conjunto con los docentes de cada una de las áreas a fin de posibilitar la búsqueda de las estrategias pertinentes que favorezcan en el alumno un mejor aprendizaje. (POT 6, entrevista personal, 16/09/2020, p. 1)

A partir de los fragmentos de entrevistas expuestos, se puede afirmar que la concepción de aprendizaje que subyace en la formación de la carrera de ciencias de la educación es coherente con la perspectiva de la complejidad. En este sentido, se considera apropiado y necesario hacer referencia a tal perspectiva, desde los aportes de diferentes autores.

Así, desde los planteos de Denise Najmanovich (2001):

Los enfoques complejos caracterizados por pensar en términos de interacciones no lineales nos dan la posibilidad de salir del círculo vicioso y habitar un pensamiento fluido, capaz de adoptar diversas configuraciones sin llegar a la rigidez del cristal y sin desvanecerse como el humo. (p. 12)

Vale decir que, desde la perspectiva del pensamiento complejo, el conocimiento es entendido como una “configuración que surge de la interacción multidimensional, ya no es un producto rígido y externo cristalizado en una teoría, sino una actividad” (Najmanovich, 2001, p. 12).

Por su parte, Norma Filidoro (2002/2009), también posicionándose desde esta perspectiva de la complejidad, concibe el aprendizaje en estos términos:

proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del

objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p. 16)

Con base en esta conceptualización, existen diversos aspectos “que se articulan en el singular devenir del aprendizaje de un niño” (Díaz, 2006, p. 1) Tales aspectos son: la subjetividad, la estructura biológica, las estructuras cognitivas, los contenidos escolares, la propuesta de enseñanza y la institución escolar (Díaz, 2006, p. 2).

Por otra parte, para Edgar Morin (1990), tener una “mirada compleja” implica reconocer que el aprendizaje no es algo estático, lineal y acumulativo, sino que es una zona donde existen incertidumbres, confusiones y contradicciones, donde nada es absoluto.

A partir de lo observado en la realización de este trabajo, se considera que la mirada que aporta la carrera de Ciencias de la Educación permite pensar el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la complejidad, la cual posibilita una mirada más amplia y compleja de este proceso, donde existen diferentes maneras de aprender y múltiples perspectivas para abordar el proceso de aprendizaje, dado que se basa en la interdisciplina.

Del mismo modo, cabe recordar que, en esta investigación, se entiende la interdisciplinariedad en el sentido planteado por la autora Müller (1999), quien la concibe en estos términos: “cuando las interacciones de dos o más materias llevan a la creación de una disciplina original, la cual no puede ser reducida las disciplinas generadoras” (24). Para esta autora, en la interdisciplina, “la cooperación de varias disciplinas lleva a las interacciones reales, hay una reciprocidad de intercambios y mutuo enriquecimiento” (Müller, 1999, p.24).

Esta mirada desde la perspectiva de la complejidad y la interdisciplina, también se puede reconocer en la manera en la que conciben las problemáticas y el acompañamiento a los procesos de aprendizaje:

“estudiantes con familias ausentes, perdidos en una rutina que no eligieron y no les gusta, derechos vulnerados... desde nuestra función como profesores tutores tenemos que pensar una intervención que va vaya más allá de lo pedagógico y los límites concretos de la escuela, y que dialogue con otras disciplinas y campos. Es necesario trabajar con equipos interdisciplinarios que nos asesoren y acompañen en la construcción de nuestra intervención” (Relato escrito, POT 6, 10/08/2021, p. 2).

En este mismo sentido, otra POT sostiene:

“Tenemos situaciones o problemáticas que necesitan de una intervención interdisciplinaria con la colaboración de especialistas, de docentes y tutores. El bullying, la convivencia, adicciones, etc, han sido temas tratados en talleres y charlas destinadas a distintos cursos en los que participaron especialistas de distintas áreas” (Relato escrito, POT 5, 10/08/2021, p.1).

En este estudio, se sostiene que esta perspectiva compleja que aporta la carrera en ciencias de la educación posibilita identificar los problemas en el aprendizaje de los estudiantes y generar propuestas para el sostenimiento de la continuidad de la trayectoria de los estudiantes, tal como se observa en los fragmentos de las entrevistas, los relatos de las POT y los proyectos para el acceso al cargo, expuestos anteriormente.

Asimismo, se pone en valor la importancia de la formación de estas profesionales para desempeñar el cargo de POT, considerando que la carrera aporta herramientas teóricas desde la interdisciplina, que posibilitan el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes y jóvenes, en cuanto a lo pedagógico y lo social, desde una mirada integral y compleja.

IV. 3. Las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y el despliegue de las prácticas como POT.

Tal como mencionamos en apartados anteriores de este capítulo, apoyándonos en los relatos escritos, entrevistas personales y proyectos de acceso al cargo de POT de las profesionales de este estudio, la carrera de Ciencias de la Educación, aporta una mirada integral y compleja desde la interdisciplina, que contribuye a la construcción del rol del POT. ya que la formación brinda importantes herramientas, desde lo teórico, desde disciplinas tales como la Psicología y la Psicopedagogía, que resultan importantes insumos para este actor institucional.

Se puede dar cuenta de que dicha formación posibilita una mirada amplia a estas profesionales, en cuanto a su rol y también en lo referente a las concepciones de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, ya que se contemplan en sus decires y proyectos, diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de los y las estudiantes: social, cultural, pedagógico y económico, como así también se alude a diferentes espacios sociales formales o no formales que constituyen la vida de los y las jóvenes, lo cual fue planteado en otros apartados del presente capítulo.

Aquí resulta importante mencionar algunas de las problemáticas en torno a los y las estudiantes que las POT de este estudio identifican como las más relevantes en las escuelas

secundarias donde despliegan sus prácticas profesionales, las cuales tienen que ver con: el ausentismo, las adicciones, el embarazo adolescente, la ausencia de las familias, la deserción, la violencia familiar y los problemas en el aprendizaje:

Con respecto a los antes mencionado, la POT 3 señala en la entrevista personal lo siguiente:

“embarazo adolescente, abuso sexual, violencia familiar, adicciones, que era lo más grave me acuerdo, también había mucha violencia física entre ellos, maltratos entre los mismos compañeros, bullying, y creo que es la constante de muchas escuelas, abandono de chicos también, porque estaban solos en sus casas, no había nadie que se hiciera responsable, esas son las problemáticas más frecuentes” (POT3, Entrevista personal, 25/08/2020, p.9).

En relación a las problemáticas en torno a los y las estudiantes de las escuelas en las que despliega sus prácticas profesionales, la POT 6 señala que:

“Las experiencias más significativas se han centrado en estos puntos: familias ausentes, adolescentes perdidos en una rutina que no eligieron y no les gusta, derechos vulnerados desde asistencia médica, cuidado, alimentación, escucha, entre otras.” (POT6, Relato escrito, 10/08/2021, p.1).

En relación a lo antes mencionado, la POT 2, sostiene lo siguiente:

“las problemáticas más frecuentes fueron las referidas al aprendizaje. Me refiero a la motivación por aprender, a las dificultades en la comprensión lectora y a la relación pedagógica (...) el fracaso escolar (...) la repitencia y la deserción” (POT2, Entrevista personal, 24/08/2020, p.3).

Para atender a los diferentes contextos, particularidades y problemáticas singulares de los y las estudiantes, se puede visualizar que las POT, realizan intervenciones específicas, flexibilizando y adaptando sus propuestas a las demandas y necesidades que surgen en las diferentes instituciones educativas, sin perder de vista su función pedagógica. En este sentido, se puede advertir esta “flexibilidad” de las prácticas de las tutoras en los relatos escritos, entrevistas y proyectos de acceso al cargo de las profesionales con las cuales se realiza el presente estudio.

Al respecto, la POT 1 expone:

“el POT conforma su perfil según las necesidades de su comunidad educativa en general e incluyendo el barrio en el que se sitúa la escuela. Esto es lo que sucedía en el barrio XXX, en la escuela entraba el barrio, entraba con cada chico la familia, los vecinos, el dueño del kiosco, el caminante, la vieja loca, la tumbera, el tranza, la doña que les hace torta frita, la monjita, el pastor, es así que es como una extensión de la cotidianeidad de la vida barrial en la escuela” (POT1, Relato escrito, p.1)

En el Proyecto de acceso al cargo de la POT 4, se puede evidenciar este aspecto, en tanto se hace referencia a las particularidades que cobra el rol del tutor, según la institución educativa, el contexto social y político:

“Desde los aportes de Caffarelli, Erribidart, entre otros (2008) es esencial reconocer que la vida cotidiana en las escuelas es diversa y peculiar, cada escuela debe ser entendida como el espacio en el que se articulan las dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas, así como el lugar de materialización de las mismas y de producciones de sentidos específicos” POT4, Proyecto de acceso al cargo, p.3).

En relación a esta cuestión, la POT 5 manifiesta: “El trabajo de tutoría varía según la institución y el nivel educativo. Es un rol que se construye en conjunto con otros actores: equipo directivo, preceptores y docentes. La POT Como mediadores, tenemos que estar disponibles y receptivos; atentos a las necesidades pedagógicas y sociales de los estudiantes”. (Relato escrito, POT 5, p.1).

En este sentido cabe señalar algunas intervenciones específicas y proyectos particulares que estas POT llevan a cabo en las escuelas secundarias donde despliegan sus prácticas profesionales, cuando identifican determinadas problemáticas.

La POT 1, refiere en su relato escrito a la problemática del ausentismo en una de las escuelas en las que trabaja y a las intervenciones generadas al respecto:

“En el 2018 intenté llevar adelante un proyecto sobre la asistencia: “si no venís no hay milagro”. Los chicos hicieron entrevistas sobre los por qué de las ausencias y sobre qué los motiva a ir (...) armaron un plan de seguimiento a los compañeros en riesgo (...) se hacían cargo de llamarlos y levantarlos y

pasaban por la casa a buscarlos. Los chicos suelen dormirse. En muchos casos provienen de familias sin trabajo, por tanto, sin obligaciones y eso trae aparejado que no hay un responsable adulto que los despierte” (POT1, Relato escrito, 26/08/2020, p.2).

En el proyecto de acceso al cargo de la POT4, se puede observar la intervención que propone para abordar temáticas sociales complejas, que afectan a los y las estudiantes:

“Proponer y realizar charlas - debate, cine – debate en las aulas respecto a problemáticas concretas (...) trabajar el bullying, la ESI, el cuidado del medio ambiente, el consumo de alcohol y sustancias adictivas, el ser Adolescente, etc” (POT 4, Proyecto de acceso al cargo, p 3).

La POT 3 con respecto a sus intervenciones para trabajar problemáticas como el consumo en la escuela donde desempeña su rol, sostiene lo siguiente en la entrevista personal:

“mi idea era poder buscar referentes, psicólogos para que hablen a todos los chicos, no que vayan a un curso puntual, sino que vayan a toda la escuela a una jornada, digamos y que sea dos veces por año por lo menos (...) los tutores tenemos que proyectarles un mundo mejor que sea bueno para ellos, alejados del consumismo”

(...) hice otras cosas que tenían que ver con la radio, trabajé con los chicos con la radio FM del Chenque, entre en contacto con otras instituciones, los chicos hicieron talleres, se fueron de viaje a Bariloche, a Viedma, fueron lindas experiencias”. (POT 3, Entrevista personal, 25/08/2020, p.12).

Entonces podemos decir que, si bien el rol del POT se basa en determinadas normativas nacionales, provinciales y lineamientos institucionales, es un rol que se construye en situación, donde las profesionales otorgan improntas específicas para cada propuesta de trabajo, ya que construyen sus intervenciones de acuerdo al contexto particular en el cual despliegan sus prácticas profesionales.

Por cual, la tarea del POT se encuentra atravesada por el contexto social, económico, político, el cual no debe desconocerse al momento de elaborar sus propuestas, para atender las problemáticas de cada institución en particular y las trayectorias educativas de los y las jóvenes, las cuales son singulares y diversas, tanto como la categoría misma de “juventudes”, categoría que según Kantor, representa lo “extraescolar”, lo que se valora, lo que se pretende considerar” (2008, p.20).

Es importante mencionar que, en esta construcción del rol de las profesionales, también se ponen en juego las concepciones y expectativas que las mismas poseen en relación a las trayectorias educativas de los y las estudiantes, es decir aquellas concepciones que estas docentes portan respecto a los y las jóvenes, por lo cual consideramos necesario ser conscientes de tales construcciones dado que las mismas impactan en las intervenciones que construyen las POT.

Consideraciones y reflexiones finales: Hacia la construcción de las relaciones entre las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y las prácticas profesionales de las POT.

A lo largo de esta tesis, nos propusimos construir conocimiento en torno a las relaciones entre las concepciones y las expectativas acerca de las trayectorias educativas de los/as estudiantes y las prácticas profesionales que construyen los/as POT que son Profesores/as y Licenciados/as en Ciencias de la Educación.

Estas POT se desempeñaron en diferentes escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en distintos momentos definidos entre los años 2008 y 2018. En este recorte temporal, se evidencia la transición y las transformaciones de la figura de MOT a POT, y se observan las distintas trayectorias de estas profesionales en su tránsito por la carrera de Ciencias de la Educación, en diferentes épocas, en la universidad local- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-.

Desde un enfoque de investigación cualitativo, se han descripto y analizado las prácticas profesionales de Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación que ejercen funciones como Profesoras de Orientación y Tutoría (POT) en Escuelas Secundarias de Comodoro Rivadavia. Fuimos reconstruyendo dichas prácticas a partir de los decires de las POT, los cuales se desprenden de las entrevistas realizadas con las mencionadas sujetas y de los relatos escritos y proyectos –para el acceso al cargo- elaborados por ellas mismas.

De la convergencia entre la teoría y los datos recolectados, construimos algunas dimensiones analíticas, las cuales se encuentran conectadas con nuestros de objetivos. Ellas son:

- Las definiciones acerca del “rol” del POT, los cruces con las normativas vigentes y las implicancias que estas definiciones asumen en los contextos escolares.

- Las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que construyen las POT.

- Las prácticas profesionales de las POT desde sus vinculaciones con el campo de las ciencias de la educación y las concepciones y expectativas en torno a las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

A continuación, compartimos algunas reflexiones construidas en torno a los distintos aspectos mencionados anteriormente.

Respecto a las definiciones acerca del “rol” del POT, los cruces con las normativas vigentes y las implicancias que estas definiciones asumen en los contextos escolares, podemos plantear las siguientes cuestiones.

En torno a ello, reconocemos en las entrevistas, relatos y proyectos elaborados por las tutoras, que prevalece, en general, un cierto conocimiento en torno a las normativas -nacionales y provinciales- y los documentos borradores que hacen referencia a las funciones que debe cumplir este actor institucional. A su vez, las POT coinciden en señalar la ausencia de normativa actualizada y de documentos oficiales que enmarquen la función del POT ya que, en la actualidad, rigen sus prácticas a partir de un documento borrador, elaborado en el año 2019, denominado *Roles y Funciones*.

También, las POT señalan desde un posicionamiento crítico que “cada” institución elige determinados perfiles de POT de acuerdo a demandas y lineamientos particulares. Esto se refleja, en algunos relatos de las tutoras, a modo de “injusticias” en lo que respecta al acceso al cargo, ya que el hecho de que cada institución pueda elegir el perfil del tutor de acuerdo a sus lineamientos, conlleva, según ellas, el riesgo de que la elección del tutor se realice de manera arbitraria o injusta, y sin atender a lo que establece la normativa. En relación con esta cuestión, se evidencia la “resistencia” y el reclamo de estas tutoras mediante las vías correspondientes.

Otras de las cuestiones que se evidencian como relevantes en las definiciones que construyen las POT en torno a su “rol” y las implicancias del mismo en las escuelas secundarias, se vincula con el trabajo en equipo, entendido como una labor colaborativa con otros/as docentes, con el equipo de tutoría y con el equipo de gestión. Puntualmente, en algunos casos, se señalan, como obstáculos para llevar adelante la labor de tutoría: la falta de apoyo a sus iniciativas y proyectos, por parte de los equipos de gestión, la falta de autonomía en el trabajo de las POT y la desvalorización de sus propuestas y su no inclusión en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), que, de manera particular, son pensadas en beneficio de la trayectoria de los estudiantes.

Por último, se puede identificar en las definiciones acerca de la función POT que construyen las tutoras, la importancia que le otorgan a los aspectos sociales y pedagógicos,

concebidas como cuestiones complementarias y que se articulan, en beneficio y contribución al sostenimiento de las trayectorias reales de los y las estudiantes. Esto implica tener en cuenta los procesos y las historias singulares de los/as sujetos/as y sus experiencias de colectivas y de participación social, donde cobran importancia la interrupción, el atajo, el desvío y los otros tiempos que dichas trayectorias involucran.

En este sentido, se considera que la construcción del rol del POT se da a partir de la interpretación que realizan las POT acerca de las normativas nacionales y provinciales, las demandas o lineamientos institucionales que hacen referencia a su tarea y las concepciones y expectativas que tienen estas agentes sobre las trayectorias de sus estudiantes.

En concordancia a este último planteo, podemos sostener que en las concepciones y expectativas acerca de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que construyen las POT emergen vinculaciones respecto a las condiciones sociales y culturales de los/as jóvenes como condicionantes de los procesos de escolarización de los/as mismos/as, como así también respecto a sus proyectos de vida. Al respecto, se considera sumamente relevante la toma de conciencia de tales concepciones, a fin de poder reflexionarlas y desnaturalizarlas, ya que en algunas ocasiones suelen aparecer prejuicios que ponen en relación –de manera directa– el fracaso escolar de los y las estudiantes (abandono y repitencia) con el origen social y cultural de estos/as o se percibe ese fracaso en relación con cuestiones hereditarias.

A su vez, identificamos ciertas concepciones y expectativas en torno a los y las estudiantes en las que se ponen determinados estereotipos de género. En particular, aparecen marcados prejuicios en relación con los y las jóvenes, desde concepciones que reproducen estereotipos de género, por las cuales se resaltan los deseos de las adolescentes de ser esposas y madres, y, en el caso de los varones, de tener acceso a un puesto de trabajo en la industria del petróleo. En este estudio, se considera que tal interés de los jóvenes por la actividad petrolera cobra sentido en un contexto como el de Comodoro Rivadavia, donde dicha actividad rige y determina la vida social de sus habitantes (Bachiller, 2019).

A modo de aporte de esta tesis, consideramos necesario evitar realizar generalizaciones y estigmatizaciones respecto de las trayectorias educativas de los y las jóvenes y de sus proyectos de vida, ya que estos pueden ser tan amplios y diversos como la categoría misma de juventudes “en plural”. Esta categoría implica que las situaciones, las circunstancias de vida y las historias de los y las jóvenes pueden ser diversas y diferentes (Kantor, 2008).

Por otra parte, respecto a las relaciones entre la formación de grado y la práctica profesional de las POT, pudimos visualizar la importancia de la formación en Ciencias de la Educación en los planteos de las POT de nuestro estudio. De manera que consideran que dicha formación les aportó herramientas teóricas para el desempeño de la figura del POT, fundamentalmente, desde los campos de la Psicología y la Psicopedagogía. Estas herramientas teóricas les posibilitan a estas sujetas la comprensión de las y los jóvenes, en la actualidad, y les permiten concebir el aprendizaje como un proceso complejo, en el que intervienen y se articulan diversos aspectos: cognitivos, contextuales, psíquicos, biológicos, etc.

Sin embargo, en los decires de las POT se plantean determinadas falencias en la formación, especialmente aquellos saberes relacionados con el campo de la investigación educativa y la escasa relación que existe entre determinados referentes teóricos y las particularidades de la escuela secundaria, aspectos que problematizan respecto a los futuros de inserción laboral para quienes son egresados y egresadas de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estas falencias en la formación, no han sido abordadas en profundidad en esta tesis, no obstante, advertimos futuros de indagación relevantes a seguir estudiando y que aportarían de manera significativa al campo de las Ciencias de la Educación y en particular a nuestra carrera Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación.

Del mismo modo, otro aspecto que da cuenta de ciertas falencias y que se evidencia en las distintas voces de las tutoras está relacionado con las características que adquieren las condiciones laborales del POT en nuestro contexto local. En este sentido, identificamos algunas críticas respecto al hecho de que el cargo de POT esté sujeto a ciertas “precarizaciones” laborales, en tanto se trata de un cargo “no nombrado”, con una duración de dos años. Al respecto, las POT de nuestro estudio problematizan los efectos de esta condición en sus intervenciones con los/as estudiantes y las escuelas en las cuáles se desempeñan. En este sentido, consideran que difícilmente se puede acceder al conocimiento de las historias de los/as sujetos/as o contribuir a la construcción de vínculos con ellos y al sostenimiento de sus trayectorias, si el /la tutor/a no puede perdurar en su cargo.

Otra cuestión que aparece de manera reiterada en este estudio, no de manera explícita pero sí implícita y de manera emergente, es la desvalorización del título del profesional en Ciencias de la Educación, en el Nivel Medio, no así en el Nivel Terciario, donde sigue teniendo un peso importante, según las POT.

Por último, se puede afirmar que la riqueza de los aportes de este estudio se basa en la intersección entre los campos de las prácticas profesionales y las Ciencias de la Educación, donde se refleja la importancia de la formación integral, compleja e interdisciplinaria de tales profesionales, para la construcción del rol del Profesor de Orientación y Tutoría, el cual implica, principalmente, el sostenimiento de las trayectorias de los y las estudiantes, desde lo social y lo pedagógico.

Consideramos que las distintas experiencias formativas que despliegan los y las profesionales en Ciencias de la Educación, tal como se evidencia en esta investigación, aporta herramientas teóricas relevantes, fundamentalmente, desde el eje psicopedagógico, para la comprensión y el trabajo con las trayectorias y las demandas actuales vinculadas a los/as particularidades de los y las jóvenes que habitan las escuelas secundarias. Siendo esta, una de las demandas más relevantes y necesarias que suelen otorgarles a los/as profesores de orientación y tutoría en nuestros contextos y escenarios educativos.

Algunas de las cuestiones que no se pudieron profundizar en esta investigación, tienen que ver con la dificultad para encontrar, actualmente, en las escuelas de educación secundaria Profesores/as y Licenciados/as en Ciencias de la Educación “recibidos/as” que se desempeñen como Profesores de Orientación y Tutoría en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Se considera que esto trae consigo posibles efectos en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes de las escuelas secundarias, ya que genera inestabilidad y precariza las condiciones laborales descriptas en párrafos anteriores.

Cabe señalar que, según las voces de las entrevistadas, estos cargos generalmente están ocupados por alumnas/os avanzadas/os de la carrera o bien por otros/as profesores del nivel, inclusive profesores de Educación Física o Trabajadores Sociales.

Desde la perspectiva adoptada en esta tesis, se sostiene que los cargos de POT representan un espacio laboral importante para los/as profesionales en Ciencias de la Educación, en el Nivel Medio, cargo para el cual dicho/a profesional se encuentra sumamente formado. Por lo cual, es primordial que dichos cargos dejen de ser “no nomenclados” y se formalicen como otros espacios curriculares, ya que, de esta manera, se daría lugar a que estos/as profesionales puedan tener una estabilidad laboral, perdurar en el tiempo y, a su vez, generar vínculos en el tiempo con sus estudiantes, en pos del sostenimiento de sus trayectorias educativas.

La formalización de estos cargos conlleva, igualmente, la posibilidad de acceder a los mismos de una manera más justa y transparente, sin que exista espacio para arbitrariedades en la selección del POT, bajo el discurso de las demandas o “lineamientos institucionales”.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. *Cuadernos de Formación Docente*. Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario, 1-16.
- (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. 1ª. Ed. Rosario, Santa Fe: Laborde Libros.
- Aizencang, N., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 185-214). Bs. As.: Noveduc.
- Bachiller, S. (julio-septiembre de 2019). “Extractivismo, producción y desafío de desigualdades en Argentina”. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(3). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, 509-534.
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (s.f.). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Bs. As., Argentina: Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Copes, A. y Fernández, B. (septiembre de 2016). *La tutoría en la Educación Secundaria. Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional*. Bs. As., Argentina: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (10-12 de julio de 2013). “Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la ciudad de Buenos Aires” [Ponencia]. 2º Congreso Uruguayo de Sociología. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. En *Ponencias* (16). Bs. As., Argentina: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Decreto Provincial 1444/99. [Ministerio de Cultura y Educación]. Por el cual se aprueba la estructura organizativa y pedagógica del Tercer Ciclo de Educación General Básica. 16 de noviembre de 1999. Gobierno de la Provincia del Chubut.

- Decreto DNU 297/20. [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se establece la medida de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria. 20 de marzo de 2020. B.O. N° 34334.
- Dirección General de Educación Secundaria [DGES]. (2008). *Hacia un nuevo secundario en Chubut. Serie 2: Roles y Funciones*. Chubut: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.
- (2019). *Roles y Funciones* [Documento Borrador]. Chubut: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.
- Dirié, C., Fernández, B. y Landau, M. (coords.). (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones*. 1ª. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad.
- Díaz, G. (2006). Ficha de Cátedra, Psicopedagogía. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. UNPSJB, Sede Comodoro Rivadavia.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. 3ª. Ed. Bs. As.: Biblos. (Trabajo original publicado en 2002).
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional* (pp. 119-138). Bs. As.: Manantial.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). Capítulo 2: La cultura institucional escolar. En G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 33-53). Bs. As.: Troquel.
- García, R. (primer semestre de 2011). “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 65-101.
- Hirsch, D. y Rio, V. (enero-junio 2015). “Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista”. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91.

- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. 1ª. Ed. Bs. As.: Del Estante Editorial.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As.: Aique.
- (2005). Desigualdad, fracaso y exclusión ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En S. Llomovatte y C. Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto* (75-98). 1ª. Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- (2006). *La inclusión como posibilidad*. 1ª. Ed. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Proyecto de Investigación. 1ª. Ed. Bs. As.: Fundación Cimientos.
- Kundt, I. (2020). “Escuchar para sostener la función de educar aportes para pensar la función de equipos directivos y profesores de orientación y tutoría secundaria”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 16, Nro. 15, vol. 1, 73 – 83. (en línea).
- Ley de Educación Nacional 26206 de 2006. Por la cual se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. 27 de diciembre de 2006. B.O. N° 31062.
- Maddonni, P. (2004). La escuela: entre lo universal y lo particular. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional* (pp. 37-52). Bs. As.: Manantial.
- (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. 1ª. Ed. Bs. As.: Paidós.
- Milán, C., Masaccese, M., Masquijo, M. y Ansa, A. (2015). *El rol del POT*. [Informe de investigación interinstitucional, ISFD 809 y 804]. Proyecto de Investigación “Educación Secundaria: Nuevos Roles”. Esquel: ISFD N° 809 y N° 804.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Müller, M. (1999). “La interdisciplina en la complejidad psicopedagógica”. *Revista Aprendizaje Hoy*, XX(47), 22-26.

- Najmanovich, D. (Enero de 2001). *La complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar* [Ensayo]. Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad, La Habana.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa* (pp. 173-194). Bs. As.: Manantial.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 1ª. Ed. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Rossi, M. y Grinberg, S. (1999). *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Bs. As.: Magisterio del Río de la Plata.
- Santillán, L. (2008). "Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad". *Propuesta Educativa*, (30). Bs. As.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 125-127.
- Schlemenson, S. (1996). Ya en la escuela: el lugar de la diferencia. En S. Schlemenson, *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* (pp. 35-51). Bs. As.: Kapeluz.
- Torrealba, T. (2004). El sentido común de los maestros: algunos problemas epistemológicos. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa* (pp. 67-82). Bs. As.: Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vergel, C. (2019). *El trabajo del Profesor de Orientación y tutoría en Escuelas Secundarias de Comodoro Rivadavia. Tensiones entre lo prescripto y las demandas institucionales* [Tesis de Grado no publicada]. Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan osco", Sede Comodoro Rivadavia.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. 1ª. Ed. Bs. As.: Noveduc.
- Villa, A. I., Pedersoli, C. y Martín, M. (2009). "Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).

Bs. As.: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 1-16.