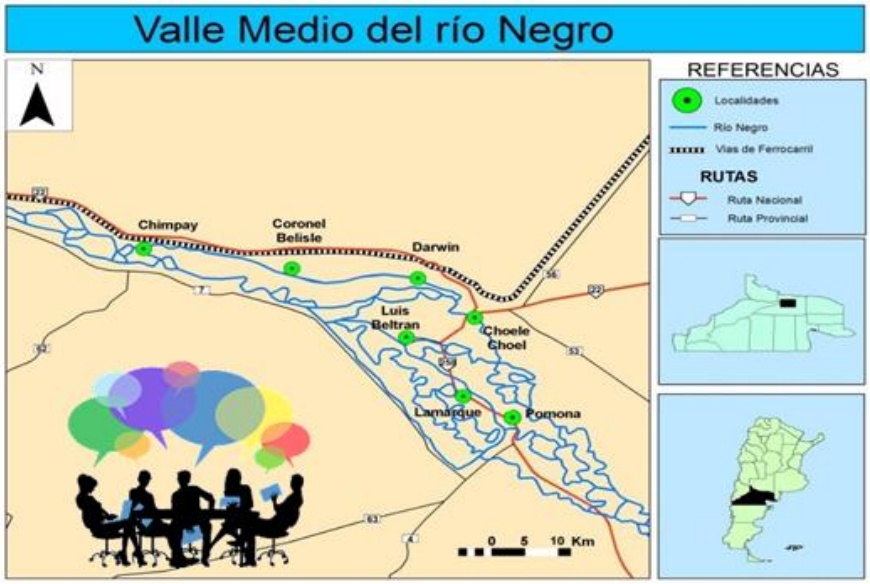
Reflexiones de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico acerca de las Condiciones que facilitan u obstaculizan la Práctica del Asesor Educacional en Valle Medio



Carrera: Especialización en Asesoramiento Educacional

Directora de Trabajo Integrador Final: Mg. Vanina Daraio

Estudiante: Lic. Soledad de Caso

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Febrero 2024

Dedicatorias

Dedico este trabajo a la memoria de mis padres que me brindaron las posibilidades y me acompañaron en mi desarrollo personal y profesional.

A mi hermano que me inspiró de múltiples maneras a elegir esta profesión.

A mis compañeros de A.C.E.R. vida (Agrupación Comunitaria de Estudios Rionegrinos) que promueven la reflexión, la difusión de saberes, las prácticas inclusivas y desmanicomializantes.

Agradecimientos

A mi pareja, a mi tía, a mis compañeras de estudio y de trabajo y también a mis colegas y amigos por su paciencia, sus contribuciones, los debates y su apoyo incondicional a lo largo de la realización de este trabajo.

A la Mg. Vanina Daraio, mi directora de T.I.F., que estuvo presente con su asesoramiento y guía, y que me sostuvo y alentó con sus palabras para poder dar forma a esta investigación.

A la directora Dra. Diana Martin y al Secretario Pablo Cinalli por su amable y comprensiva asistencia.

A la Facultad de Ciencias de la Educación y Dirección de Posgrado de la UNCo por crear estas oportunidades de desarrollo profesional para todos y todas.

Al Equipo Supervisivo y a las/los compañeras/os de ETAP de Valle Medio que me brindaron su tiempo, compartieron sus proyectos y participaron con su buena predisposición aportando reflexiones relevantes para el desarrollo de este trabajo.

Índice

Resumen..... Pág. 5

Capítulo I: Introducción..... Pág.7

Capítulo II: Estado del Arte..... Pág.10

Capítulo III: Marco Teórico..... Pág. 36

Una Aproximación a la Definición de Asesoramiento Educacional…… Pág.36

Paradigmas Relevantes para la Práctica del Asesoramiento Educacional…… Pág.38

Modelos de Asesoramiento e Intervención Educacional…… Pág.42

Trabajo Interdisciplinario e Interinstitucional…… Pág.44

Trabajo en Equipo…… Pág.48

Método de Reflexión-Acción y Planificación Estratégica…… Pág.51

Políticas Educativas…… Pág.54

Inclusión Social y Educativa…… Pág.58

Capítulo IV: Contexto de la Investigación…… Pág.60

Surgimiento del Asesoramiento Educacional en Argentina…… Pág.60

Antecedentes del Asesoramiento Educacional en Río Negro…… Pág.60

Los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) Rionegrinos. Pág.61

Misiones y Funciones de los ETAP…… Pág.62

Valle Medio y sus Particularidades…… Pág.66

La Sede Supervisiva de Valle Medio…… Pág.67

El ETAP Entrevistado…….…….…….. Pág.68

Capítulo V: Fundamentación…… Pág.71

Capítulo VI: Planteamiento del Problema de Investigación…….. Pág.75

Capítulo VII: Diseño y Metodología de Investigación…… Pág.76

Capítulo VIII: Resultados y Análisis de los Datos……...…… Pág.82

Capítulo IX: Reflexiones y Conclusiones……..… Pág.99

Referencias Bibliográficas…… Pág.104

Anexos: Guion de Entrevista……... Pág.115-116

Reflexiones de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de Valle Medio acerca de las Condiciones que Facilitan u Obstaculizan la Práctica del Asesor Educacional

Resumen:

Este trabajo integrador final se desarrolla como parte de los requisitos de terminalidad de la Especialización en Asesoramiento Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue de Río Negro.

Teniendo en cuenta la historia, el marco legal y el contexto que acompañó el surgimiento de los equipos de asesoramiento y orientación educacional, esta investigación se propone generar nuevos conocimientos acerca de las tareas que desarrollan los ETAP y las valoraciones y reflexiones que surgen de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP) de Valle Medio (Río Negro, Argentina) respecto de las condiciones que obstaculizan o facilitan su práctica a lo largo del año 2023.

El trabajo se basa en un enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo, en el que se aplicó el estudio de caso para lograr un acercamiento y una mejor comprensión de la temática planteada. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y la revisión de la información disponible acerca del ETAP (normativa, leyes, resoluciones, producciones).

Se entrevistó primeramente a dos técnicas que trabajaron antes del 2023 en la misma zona y nivel educativo en el que se realizó la presente investigación, luego se ajustaron las preguntas en función de los objetivos planteados, poniendo el foco en los siguientes ejes:

- Tareas del ETAP

- Condiciones que obstaculizan la práctica de asesoramiento del ETAP
- Condiciones que facilitan la práctica de asesoramiento del ETAP

Posteriormente se entrevistó, en forma individual, al equipo conformado por 6 asesores/as técnicos/as que se encontraban trabajando en uno de los ETAP de Valle Medio durante 2023.

De los resultados principales extraídos de las entrevistas en relación a las tareas se concluyó que las más frecuentes y propias del ETAP son: acompañar, asesorar, fortalecer y orientar a directivos y docentes, crear lazos entre la comunidad, la familia y la institución educativa, escuchar, observar y evaluar a los/as estudiantes, detectar sus necesidades, posibilidades y dificultades, realizar informes, articular y coordinar acciones con otras instituciones, profesionales y organismos.

Respecto a los obstaculizadores mencionados se enfatizaron los siguientes: la actitud y mirada negativa hacia el ETAP por parte del personal docente de algunas instituciones educativas, el excesivo número de establecimientos educativos con relación al número de técnicos/as de ETAP, la falta de capacitación específica para los técnicos/as, el escaso pago de movilidad, el salario insuficiente y el desconocimiento por parte de las instituciones educativas acerca de los roles y funciones del ETAP.

En cuanto a los facilitadores más recurrentes se mencionaron: trabajo en equipo; recepción, apertura y apoyo de equipos directivos y docentes hacia el ETAP, apoyo y acompañamiento del/la supervisor/a al ETAP en situaciones puntuales.

Los datos obtenidos contribuyen a afianzar la identidad de los/las asesores/as educacionales como parte de las tramas que se entretejen en las instituciones, como participantes

co-responsables de los procesos de mejora y como facilitadores en la construcción de puentes dentro y fuera de la comunidad educativa.

Por otro lado, los hallazgos de esta investigación también invitan a valorar y reflexionar acerca de la importancia y el papel fundamental que tiene la dimensión institucional y relacional en el cotidiano escolar a la hora de pensar e implementar transformaciones en las prácticas educativas.

A partir de lo relevado, se pudo evidenciar la complejidad inherente a la tarea de los ETAP en Valle Medio, la diversidad de actores, instituciones, organismos, actividades, localidades y problemáticas que la atraviesan.

Se destaca la importancia de contar con tiempos, espacios, y recursos acordes; y de designar y distribuir equipos completos de asesores educacionales por turno y en función de las localidades, zonas e instituciones, de forma tal que se facilite el conocimiento del contexto institucional, el acompañamiento a docentes y directivos, la realización de intervenciones oportunas y significativas, la conformación de redes y el trabajo interinstitucional y comunitario.

Palabras claves: Asesoramiento Educacional – Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico – Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras

Capítulo I: Introducción

El presente trabajo se orienta a la construcción de saberes en torno al Asesoramiento educacional e intenta realizar un acercamiento a la tarea de los ETAP de la zona de Valle Medio (Río Negro, Argentina) con el fin de pensar e identificar algunas condiciones o elementos que puedan facilitar u obstaculizar su tarea, y contribuir a optimizar su accionar.

El problema se fue perfilando a partir de una serie de interrogantes que fueron surgiendo de la propia práctica como integrante de equipos interdisciplinarios, como docente y psicóloga en el transitar por diferentes instituciones, condiciones laborales, grupos y espacios de trabajo (ámbito privado/público, sector educación y salud). A partir de esas vivencias y experiencias, conversando con los/las compañeros/as, observando las diversas maneras de intervenir, las formas de organizar y distribuir las tareas, el establecimiento de prioridades, la toma de decisiones, los posicionamientos, entre otros, se fueron evidenciando opacidades, aspectos poco definidos de la práctica de asesoramiento y así fue naciendo el deseo de contribuir a la construcción de saberes en torno a dicha práctica.

La finalidad de este estudio es profundizar acerca de la práctica de asesoramiento educacional en Valle Medio, conocer un poco más acerca del sentido del surgimiento y existencia de los ETAP, las distintas tareas que se realizan, las vicisitudes que atraviesan los equipos de orientación.

Se pretende realizar un estudio sincrónico, un recorte temporal durante el año 2023 que, a partir de las reflexiones y valoraciones de los/las integrantes de un equipo, posibilite profundizar acerca de las condiciones contextuales y laborales en las que desarrollan su actividad.

El Marco Teórico se conforma, por un lado, por textos que posibilitan pensar y reflexionar acerca de la tarea del/la asesor/a y el sentido de su participación e intervención en el mundo educativo; y por otro, por el conjunto de normativas que sustentan y regulan sus prácticas.

Desde el punto de vista metodológico el trabajo se basa en un enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo, que permite comenzar a comprender este hecho social, explorando la perspectiva y los significados propios de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio acerca de las condiciones o elementos que puedan facilitar u obstaculizar su tarea.

Primeramente, se intenta conocer e historizar acerca de la tarea del/la asesor/a educacional. Se destacan algunos aspectos de la normativa y documentación relacionadas con la misión, las funciones, las líneas de trabajo y las tareas propias de los ETAP de Río Negro.

Luego se realiza una exploración de las valoraciones de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio respecto de aquellas condiciones que pueden obstaculizar y/o facilitar su práctica como asesores/as educacionales.

Y finalmente se realiza una descripción de los datos relevados con el fin de analizar, reflexionar y comprender un poco más acerca de las complejidades propias de su tarea, aportando a la construcción de la identidad de los/las asesores/as educacionales como integrantes de los ETAP de Valle Medio, como también identificar y poner el foco en aquellos aspectos a continuar trabajando.

Visualizar las tareas del/la asesor/a y las condiciones actuales de su práctica, conocer aquello que la facilita u obstaculiza, constituye un dato de gran relevancia para mejorar las intervenciones y repensar el lugar de los/las asesores/as en el sistema educativo. Posibilita

interpelar los distintos aspectos de su misión, sus funciones, sus líneas de acción, su estructura, su conformación, sus tareas, y sus interacciones.

Si bien se han hecho variados estudios y producciones acerca de la tarea de los/las asesores/as educacionales, tanto a nivel provincial como nacional e internacional; los mismos se desarrollaron en otras zonas geográficas, y/o se orientaron a otros temas o población.

La presente investigación se realizó en Valle Medio (Río Negro, Argentina), en uno de los 13 departamentos en los que se divide la provincia, denominado Avellaneda, el cual está conformado por 7 pueblos (Choele Choel, Luis Beltrán, Lamarque, Pomona, Darwin, Cnel. Belisle y Chimpay); y se orientó a relevar las percepciones y consideraciones que presenta este ETAP en particular respecto a los facilitadores u obstaculizadores de la práctica.

De las muchas investigaciones y estudios encontrados se seleccionaron los que guardaban cierta afinidad o profundizaban en aspectos que resultaban relevantes o de interés para el presente trabajo tales como tareas habituales, roles y funciones de los asesores educacionales, trabajo en equipo e interdisciplina, facilitadores u obstaculizadores de la práctica, relaciones intra e interinstitucionales, ubicación (dentro o fuera de los establecimientos educativos), encuadres de intervención, normativa y líneas de acción.

Capítulo II: Estado del Arte

Desde hace ya algunos años que se viene analizando y escribiendo acerca de los distintos aspectos de la práctica de los asesores educacionales, por lo que se pudieron encontrar diversos

trabajos de investigación, escritos y teorizaciones tanto regionales y provinciales, como nacionales e internacionales.

Respecto a la región de Valle Medio (Río Negro, Argentina) solo se pudo hallar un estudio, el cual no se enfoca específicamente en la tarea y perspectiva de los integrantes de los ETAP, sino en las valoraciones de los docentes. Por este motivo es que se consideró valioso poder indagar y aportar conocimiento acerca del enfoque de los ETAP de esta zona, en relación a las condiciones que facilitan u obstaculizan la práctica del asesoramiento educacional.

La investigación de la región de Valle Medio antes mencionada se denomina "Trabajo Social, una mirada posible a partir de las voces de las docentes: representaciones sobre la intervención del trabajo social en escuelas de nivel primario de la localidad de Lamarque durante 2022" y fue realizada por María Teresa González Codony para la Facultad de Ciencias Sociales UNISAL (Bahía Blanca, Provincia de Bs. As., Argentina). María Teresa es una compañera perteneciente a un ETAP de Valle Medio, que realizó este trabajo como parte de su formación y como requisito para la terminalidad de su Licenciatura en Trabajo Social. El objetivo de esta investigación fue conocer las experiencias y representaciones de la población docente acerca del rol profesional del Trabajador Social en los ETAP, intentando comprender su tarea a través de las experiencias y discursos de la población docente.

Si bien en el mismo se abordan aspectos asociados a las expectativas, representaciones y dificultades manifestadas por las docentes respecto de las relaciones establecidas con los equipos, no profundiza en los facilitadores y obstaculizadores de la práctica desde la mirada de los integrantes del equipo técnico. Este estudio se considera de gran relevancia para esta

investigación porque posibilita profundizar y correlacionar las percepciones y valoraciones en torno al proceso de asesoramiento tanto de los docentes como del ETAP.

En el trabajo de María Teresa las valoraciones en torno a las experiencias vivenciadas por los docentes mostraron cierta ausencia de información respecto al ETAP, su misión, sus roles y funciones; tanto en su formación inicial como también durante su desempeño en las instituciones educativas.

Las percepciones relevadas en este trabajo mostraron algunas divergencias entre las docentes con menor antigüedad respecto de las de mayor antigüedad en algunos aspectos. El primer grupo expresó sentirse escuchado por el ETAP, convocado para el trabajo, incluido en las intervenciones y refirió haber recibido herramientas para desarrollar su trabajo pedagógico. Mientras que el segundo grupo manifestó solo sentirse escuchado, pero no acompañado ni incluido en las intervenciones, relacionando al equipo técnico con prácticas automatizadas y burocráticas.

En este trabajo también se señaló la importancia de la comunicación en el trabajo de asesoramiento educacional y en la creación de ambientes de trabajo favorecedores o limitantes, la misma influye en la toma de decisiones, formas de abordaje, acuerdos, relaciones y participación de docentes y equipos.

Respecto a otras publicaciones relevadas se seleccionaron y recuperaron algunos textos que constituyen un gran aporte y guardan una estrecha relación con los objetivos y el planteamiento del problema de la presente investigación.

Primeramente, se tuvieron en cuenta trabajos internacionales provenientes de España (Barcelona, Huelva, Canarias) y Chile (Santiago), y posteriormente se recuperaron estudios nacionales pertenecientes a la ciudad autónoma de Buenos Aires y provincia de Río Negro.

En este marco se valoró la investigación de Yenifer Mederos Santana y Víctor Hernández Rivero (2018 y 2014/15) denominada "Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo", en la cual se analiza el papel del orientador en los centros educativos y el apoyo que estos le brindan al profesorado.

Este trabajo pertenece al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna de Tenerife (Canarias, España). El mismo se enfocó en conocer las funciones, tareas y actividades que realizan los/las asesores/as en el centro educativo, las características del rol, y los modelos y estrategias de asesoramiento que utilizan para su intervención.

Los/as autores/as desarrollaron la evolución de la Orientación Educativa, y expresaron que los modelos y procedimientos de intervención se fueron modificando, a lo largo del tiempo en función de los cambios de perspectiva, paradigmas y legislación, con el fin de mejorar la práctica pedagógica. En la publicación se expusieron y analizaron tres modelos de asesoramiento educacional en relación al rol que asumen los asesores:

1. Intervención: este posicionamiento se corresponde con un rol más directivo, como experto que sabe acerca de un área de actividad o materia, que interpreta las situaciones y determina las soluciones.
2. Facilitación: este modelo se orienta a brindar apoyo y favorecer el desarrollo de la reflexión y las habilidades del/la docente para la resolución de situaciones. Su

acción se dirige a clarificar y posibilitar el análisis de las problemáticas que surgen en la práctica de la enseñanza. Promueve de forma estratégica la innovación y colabora con la implementación de proyectos, cediendo el protagonismo a los/las docentes.

3. Colaboración: se orienta a colaborar y estimular la transformación de las prácticas educativas y las finalidades sociales. Desde este posicionamiento se comparten, valoran y reconocen los saberes de cada uno, y se toman decisiones en conjunto. Se busca potenciar y favorecer el empoderamiento profesional y de la organización.

El análisis de los casos abordados y la comparación de los datos de esta investigación concluyen que, a pesar de que las funciones y tareas de cada asesor eran parecidas, el modo en que cada uno las desempeñaba y el modelo de asesoramiento que cada uno adoptaba dependía de las características y posicionamiento de cada asesor/a educacional.

En este estudio se puso en tensión la diversidad de concepciones, prácticas, estilos, y modelos de asesoramiento que coexisten; y se reconoció la importancia de la participación de los orientadores en los procesos de mejora, colaborando con el profesorado en la elaboración de proyectos, en la resolución de situaciones, y en la formación y adquisición de capacidades que contribuyen al desarrollo personal y profesional.

Este texto resulta sumamente enriquecedor para la presente investigación porque posibilita pensar la tarea del asesor educacional desde un paradigma constructivista y un enfoque histórico-cultural que reconoce la dimensión social e institucional, y valora la construcción de conocimientos a partir de la problematización, el diálogo y la colaboración.

Esta perspectiva me posibilitó conocer las vivencias, las valoraciones, los diversos posicionamientos, miradas, y modelos de asesoramiento adoptados por tres técnicas de diferentes instituciones.

A partir de este estudio de casos se pudo evidenciar las numerosas funciones, tareas e interrelaciones entre personas e instituciones que se ponen en juego en los procesos de asesoramiento educacional. Como también se pudo visualizar la diversidad de temáticas y problemáticas que se abordan: la innovación, la formación del profesorado y la mejora institucional; la atención directa de los/as estudiantes, la mediación entre familia y escuela, el apoyo al profesorado, la colaboración con los equipos directivos, el intercambio de información con sistemas de apoyo externo, entre otras.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas desarrolladas en el trabajo mencionado visibilizaron que el proceso de asesoramiento se produce en un contexto cambiante, en el que se presentan situaciones nuevas e imprevisibles todo el tiempo, lo cual implica la realización de modificaciones frecuentes en la programación y el ritmo de trabajo; y la necesidad de desarrollar planificaciones flexibles.

Los aspectos que se desarrollan en el trabajo recuperado reflejan la gran diversidad de aspectos y variables que se entrelazan, intervienen y subyacen a la tarea del/la asesor/a educacional.

Otro texto significativo para la presente investigación fue el aporte de Janny Figueroa, Paulina Herrero, Daniel Tello, y Ximena Valiente (2007) en la publicación titulada “¿Cómo definen los asesores las dificultades y facilitadores del proceso de asesoramiento en el Programa

Liceo para todos? Un estudio cualitativo en la Región Metropolitana", la misma pertenece a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Educación de Santiago, Chile.

En dicha publicación se realizó una investigación cualitativa en base a entrevistas en profundidad a un grupo de asesores psicosociales del programa "Liceo para todos en la región metropolitana", buscando conocer, desde sus relatos, definiciones acerca de los aspectos que dificultaron y facilitaron el proceso de asesoramiento.

En este escrito se concibió al/la asesor/a educacional como un profesional que ayuda y colabora para que las iniciativas propuestas por los organismos gubernamentales se puedan ir incorporando a las prácticas de las organizaciones educativas. Se considera que la función del/la asesor/a es la de ser un/a facilitador/a de los procesos de mejora de la práctica docente, a través de un espacio de reflexión compartida sobre los problemas cotidianos y prácticos que se producen en los centros.

Dichos procesos de asesoría se orientaron a transmitir un conocimiento teórico y práctico a los equipos de gestión y a los docentes, propio de los modelos sociales y de la educación, con el fin de promover cambios en sus representaciones, actitudes y conductas en pos de lograr un mejor aprendizaje en los/as estudiantes.

La asesoría consistía en el desarrollo de una experiencia de trabajo y acompañamiento, orientada a fortalecer la gestión institucional hacia una mirada inclusiva y de calidad educativa para sus estudiantes y a promover la convivencia y los espacios de participación e integración de los/as jóvenes.

El objetivo de este Programa fue disminuir los niveles de deserción escolar de las instituciones en las que se presentaba mayor vulnerabilidad social y educativa. Se planteó que la necesidad de asesoramiento surgió a partir de factores como el cambio rápido de los conocimientos y la necesidad de crear estrategias para adaptarse a esos cambios, la demanda social cada vez más exigente en relación a la educación, la ampliación de la escolaridad obligatoria y la definición de una escuela para todos, el incremento de la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades de los/as estudiantes.

Este trabajo contribuye, principalmente, a poner en valor la importancia de las representaciones y relaciones que se construyen entre asesores/as y asesorados/as, y su impacto en la transformación de las instituciones educativas.

En el texto enfatizan la importancia de la relación subjetiva que se da entre asesor/a y asesorados/as (Nicastro y Andreozzi, 2006, como se citó en Figueroa et al., 2006).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se pudo dar cuenta de la complejidad de la tarea del/la asesor/a en cuanto a la dimensión subjetiva, relacional y dinámica en la que participan los diferentes actores, y desde la que se pudieron visualizar tensiones, resistencias, creencias, prejuicios y expectativas, entre otros.

También se pudo rescatar de las entrevistas la importancia fundamental de la comunicación clara y fluida, el trabajo en equipo, la necesidad de clarificar las funciones y objetivos y el reconocimiento del bagaje de saberes de los distintos participantes del proceso de asesoramiento.

Esta publicación resulta significativa para la presente investigación porque pone en relieve los aspectos relacionales que intervienen en los procesos de asesoramiento educacional, los cuales necesitan ser visualizados para conocer y desentrañar aquellas opacidades propias de la tarea de los/las asesores/as.

Para indagar acerca de la importancia de la sistematización y el diseño estratégico en las propuestas de mejora a largo plazo, y en interrelación y construcción colaborativa con los docentes, se consideraron los aportes del escrito de José Ramón Lago y Javier Onrubia (2008) de la Universidad de Vic y de Barcelona, España, denominado "Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa".

En la misma se presenta una propuesta de estrategia general para los procesos de asesoramiento psicopedagógico orientados a acompañar a los docentes en la producción de mejoras de su práctica, y se reconoce el impacto en el aprendizaje de estudiantes.

Cuando los autores se refieren a una "mejora de las prácticas" aluden a que las actividades, los materiales, instrumentos y decisiones relacionados con dichas prácticas, luego del asesoramiento, muestran un grado superior en relación a los objetivos de mejora propuestos.

Presentan una estrategia, entendida como un conjunto de criterios, condiciones, y orientaciones referidas a cuatro niveles de los procesos de asesoramiento, relacionados con la planificación, el desarrollo y evaluación de los mismos.

Estos criterios se orientan a los contenidos de mejora, las fases y los procedimientos, las tareas de construcción de la colaboración, lo que se pretende mejorar, y los recursos discursivos del/la asesor/a que pueden facilitar la participación fluida de aquellos que realizan las tareas.

Estos aportes se fundamentan en una sistematización meticulosa y reflexiva de la tarea de los/as asesores/as educacionales, explicitando maneras de facilitar su accionar y mejorar las relaciones y los resultados de los procesos de asesoramiento, desde una mirada y postura colaborativa.

Este trabajo se desarrolla desde un modelo educacional constructivista del asesoramiento educacional, y desde este marco recupera propuestas e ideas planteadas por ellos en trabajos previos, como también de Monereo y Schön entre otros.

Si bien presentan un análisis exhaustivo y una propuesta estratégica del proceso de asesoramiento educacional que abarca los contenidos a mejorar, los actores involucrados, las fases, las tareas y los recursos a utilizar; se considera, por un lado, que quizás el plan estratégico propuesto al ser tan detallado y minucioso puede resultar difícil de implementar. Recordando lo mencionado más arriba respecto del texto de Yenifer Mederos Santana y Víctor Hernández Rivero, se coincide con ellos en que el proceso de asesoramiento se produce generalmente en un contexto cambiante en el que, con gran frecuencia, surgen situaciones novedosas que requieren flexibilidad. Sin embargo, se reconoce el valor y la necesidad de que los/las asesores/as educacionales puedan desarrollar planificaciones estratégicas que guíen sus intervenciones, y contribuyan a desarrollar un proceso de asesoramiento reflexivo, colaborativo y corresponsable en pos de mejorar la resolución de las situaciones emergentes, las prácticas educativas y el proceso mismo de asesoramiento educacional.

Se considera este escrito como un texto que interpela las planificaciones y formas de trabajo actuales de los/las asesores/as, desde el que se pueden pensar planificaciones amplias y

flexibles que enmarquen, orienten y posibiliten evaluar los procesos de asesoramiento educacional.

En la publicación de Montse Ventura titulado “Asesorar es acompañar” (2008) de la Universidad de Barcelona, España se considera al asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes que implica nuevas maneras de comunicarse y relacionarse con ellos, estableciendo espacios y tiempos para conversar acerca de las necesidades, temores, ansiedades, incertidumbres y problemáticas que los atraviesan, evitando crear falsas expectativas o alimentar la idea de que se les puede brindar alguna receta mágica.

En este texto se considera al asesoramiento como una forma de reconocer y visualizar las dificultades y pensar propuestas de mejora educativa de manera conjunta. Ventura expresa que este acompañamiento implica sensibilidad, comprensión y respeto por lo que el otro puede dar. No se trata de un espacio de formación o capacitación sino de un espacio de encuentro que surge con la demanda, con un deseo de cambio por parte del/la docente, lo cual genera en el/la asesor/a una responsabilidad y un desafío a la hora de interpretar y guiar ese cambio.

De acuerdo a Ventura “se trata de poner palabras al cómo aprendemos y vivimos la historia del aprendizaje en compañía” (2006/8, p.2).

La autora considera al proceso de asesoramiento como un proceso de construcción colectiva con el/la docente, donde el/la asesor/a educacional no es alguien externo que le dice que hacer o cómo modificar sus prácticas, sino que el/la docente las cuestiona junto al/la asesor/a educacional para encontrar maneras de generar los cambios. Se trata de una oportunidad para compartir las situaciones que acontecen, en el que se habilitan y consideran las diferentes perspectivas con el fin de contribuir al conocimiento y a la mejora.

Refiere que “el asesoramiento puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de resignificar su trabajo en la progresiva construcción de su identidad docente” (2006/8, p.4).

Al respecto cita a Elizabeth, una maestra, que expresa que el hecho de formar parte de un grupo y sentir que pertenece a una institución le brindó entre otras cosas “la posibilidad de recrear, a través de la reflexión sobre lo vivido un nuevo discurso, una nueva dimensión, un nuevo significado para la escuela pública con la intención de trabajar intensamente para que las escuelas sean lugares cada vez mejores donde enseñar, aprender y vivir” (Ventura, 2006, p.7).

También expresa que pensar el asesoramiento desde una dimensión institucional, trascendiendo la interpretación de lo que sucede en las aulas, le posibilitó vivir el espacio asesor como un espacio relacional, valorando las repercusiones de su trabajo en la estructura general del centro.

Se valora sumamente este trabajo porque expone en forma crítica y esperanzadora las dificultades de generar cambios, y la necesidad de cuestionar la organización fragmentada de tiempos y espacios escolares, especialmente en nivel primario y secundario. Y a su vez enfatiza la importancia de promover estrategias de cooperación, que respeten las singularidades, necesidades y posibilidades de cada institución.

Se considera que el análisis realizado por Ventura enriquece este trabajo de investigación, puesto que enfatiza y valora la dimensión relacional, lo que acontece entre asesores y asesorados, y concibe al asesoramiento como un lugar de posibilidad para poder pensar los cambios en la escuela. También se rescata la importancia invaluable y la necesidad de generar tiempos de calidad, de dedicación y apertura con los docentes para la reflexión y la construcción colaborativa.

La publicación de Ángel Boza Carreño, María Toscano Cruz, y Manuela Salas Tenorio (2007) que se realizó en la Universidad de Huelva, España; denominado "¿Qué es lo que hace un orientador?. Roles y funciones del/la orientador/a en educación secundaria" constituye otra contribución a este trabajo.

En la misma se expresa que no es fácil describir lo que hace un orientador y se señalan 25 roles diferentes, que son agrupados en macro-roles y se detallan 42 funciones, que se agrupan en 11, las cuales se desarrollan en 16 ámbitos diferentes, dirigidos a 8 destinatarios distintos.

Los autores, a partir de sus experiencias, investigaciones y lecturas intentan describir qué es lo que hace un orientador. Para esto realizan una diferenciación conceptual entre rol y función, en el que se define al rol como el papel que se desempeña o el modelo de conducta que varía de acuerdo a la situación social y los requerimientos que se establecen respecto a ella.

Y se refieren a funciones como al conjunto de actividades laborales desempeñadas por alguien en un cargo, oficio, o profesión; y a la capacidad de acción o servicio que puede desempeñar una cosa o profesión.

Distinguen a las funciones de las actividades, puesto que desde una función pueden realizarse múltiples tareas; y relacionan a la función con el concepto de competencia, en el sentido de tener el conocimiento, la destreza y la preparación para hacer algo determinado.

Respecto a los roles del/la orientador/a, se sintetizan en los siguientes: asesor, agente de cambio, comunicador, coordinador y organizador de recursos, evaluador, e interventor

Durante la investigación y recorrido bibliográfico, los autores encontraron que algunos roles y funciones eran más habituales y/o los/las asesores se sentían más preparados para

realizarlas (asesor, comunicador, organizador, evaluador e interventor) y observaron que los orientadores aún se siguen debatiendo entre la intervención directa, de tipo evaluación y consejo individual; y la intervención indirecta, como consultores/asesores de carácter colaborativo.

Si bien este aporte es sumamente descriptivo, los datos relevados fueron tenidos en cuenta para reflexionar acerca de la complejidad y diversidad que implica la tarea del/la asesor/a, los niveles y los modelos de intervención adoptados por los/las asesores/as, los destinatarios, los ámbitos, entre otros.

Es importante destacar que, como en otros trabajos mencionados, se visualiza que si bien las miradas y perspectivas respecto al rol del asesor/a ha cambiado, y las legislaciones se orientan más hacia la co-construcción de saberes junto al docente, y al análisis e intervención institucional, más que a la atención individual, en la práctica aún coexisten ambos modelos e incluso continúan generando tensiones y conflictos a la hora de abordar las situaciones emergentes en los establecimientos escolares.

Para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar en las instituciones educativas, se tomaron los aportes de M. Beatriz Greco (2014) del texto “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Bs. As., Argentina.

Esta publicación parte de los enfoques socioculturales y contextualistas de la educación y las perspectivas psicoanalíticas y filosófico-políticas de la educación y la enseñanza.

La autora se refiere a las condiciones de época actuales y expresa que se evidencian cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, que generan interrogantes y desafíos y posibilitan nuevos pensamientos, posicionamientos y prácticas profesionales. Manifiesta que los equipos de orientación escolar realizan una multiplicidad de tareas y están conformados por representantes de distintas disciplinas (psicología, pedagogía, psicopedagogía, trabajo social, sociología, entre otros), los cuales suelen ser convocados en los espacios escolares para responder a las problemáticas emergentes, colaborar en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sostener trayectorias, comprender las relaciones, construir lazos, pensar nuevas formas escolares, crear condiciones favorables para enseñar y aprender.

Señala que el sistema educativo se percibe a sí mismo como un receptor de problemáticas sociales adversas (violencia, carencia de sostén familiar, entre otros) por lo que demanda a los equipos, y deposita en ellos la tarea de encontrar las "soluciones" definitivas de los conflictos.

Generalmente las demandas surgen como dificultades individuales de los/as estudiantes asociadas al aprendizaje o la convivencia, y se espera que los equipos realicen una intervención individual contundente que los transforme.

Destaca las intervenciones con sentido institucional que realizan los equipos de orientación escolar en Río Negro y Buenos Aires, y considera que, en el sistema educativo, en general, prevalecen las intervenciones que responden a demandas individualizadoras, lo cual constituye una mirada reduccionista de la situación escolar asociada a miradas patologizantes.

Refiere que el trabajo de los equipos se encuentra atravesado por tensiones, dificultades, malestares, poco reconocimiento, tendencia a dar respuestas automáticas a las demandas, falta de definición del objeto de intervención, desbordes, entre otros.

Este escrito me parece sumamente rico para analizar y reconocer la dimensión institucional de los abordajes, las tramas, las dinámicas, las prácticas de los equipos interdisciplinarios de orientación y asesoramiento y su inserción en el sistema educativo rionegrino. Greco menciona cuestiones fundamentales para pensar, transformar, y retomar en este trabajo de investigación a la luz de las perspectivas y posicionamiento de los/as asesores/as educacionales de Río Negro.

Del escrito de Sandra Nicastro (2008) denominado "Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención" de la Universidad de Buenos Aires, Bs. As., Argentina; se destaca la perspectiva institucional para pensar el encuadre que sostiene el trabajo de asesoramiento y los cuestionamientos acerca del potencial de cambio e impacto en los procesos de mejora y fortalecimiento institucional

Se considera que el contenido de este artículo resulta fundamental para poder pensar los sentidos, visualizar las escenas, las tramas y relaciones, los modos de escuchar y hacer circular la palabra y el lugar de los asesores en el sistema educativo.

Tal como ocurre con Ventura (2006/8) que en su trabajo expone y reconoce la importancia de los vínculos, la subjetividad y las tramas; Nicastro contempla los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos, la dimensión simbólica de los vínculos.

Del texto "La intervención (inter) disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites" de Sandra M. Bertoldi y Liliana N. Enrico (2006/9-2012) de la Universidad del Comahue [UNCOMA], de Río Negro, Argentina se resaltan las ideas que surgen acerca de la noción de interdisciplina y el análisis de los alcances y límites de este tipo de prácticas.

Las autoras señalan que en los equipos se sostienen variados discursos respecto a los alcances de la intervención interdisciplinar.

Se observa que algunos asocian la interdisciplina a la circulación de información, la distribución de tareas y/o la compañía frente a situaciones adversas muy complejas, como menciona uno/a de los/las entrevistados/as que expresa la idea de "estar todos" en los momentos difíciles y/o angustiantes (Bertoldi y Enrico; 2012, p.134 y 135). Otros consideran interdisciplina a lo que se desarrolla en la reunión de equipo mediante encuentros para articular saberes e intervenciones realizadas, para definir y organizar nuevas intervenciones, para abordar un mismo problema o situación desde la mirada disciplinar y experiencia de cada uno, a través de una dinámica de práctica compartida, de intercambio, de interacción y construcción colaborativa. Finalmente, también están los que piensan que se trata solo de transmitir o comunicar algo en relación a los casos que se están abordando, o aquellos que consideran que solo existe en la normativa.

Respecto a las limitaciones de la intervención interdisciplinar, consideran que están asociadas a la coexistencia de la dimensión organizacional, temporal y grupal.

Las autoras diferencian los términos: disciplina (identidad y campo de saberes) y perfil (incumbencias y función social).

Estos aportes se consideran muy significativos, debido a que clarifican conceptos y también señalan los obstáculos y limitaciones que acontecen en la práctica en relación al trabajo interdisciplinario de los ETAP. La falta de recursos, de tiempos, la dispersión geográfica, la fragmentación de los equipos en turnos diferentes, los conflictos y las tensiones, la inestabilidad

laboral constituyen aspectos que intervienen e indudablemente impactan en el desarrollo cotidiano de la tarea de los equipos.

Del artículo “La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas” de Sandra M. Bertoldi y María del Carmen Porto (2008) de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional zona Atlántica, Provincia. de Río Negro, Argentina se destaca el análisis del alcance y la complejidad de la intervención de los equipos interdisciplinarios de Nivel Medio en el sistema educativo de Río Negro.

En esta publicación se realiza un análisis de los discursos de los distintos actores y de la documentación asociada, como también del contexto político, económico y social y las decisiones y acciones desarrolladas desde el año 1981 en relación a la práctica de asesoramiento.

Este trabajo brinda conocimiento acerca de los cambios acontecidos en los dispositivos de asistencia en cuanto a su organización, funcionamiento y el saber-hacer de los /as técnicos/as. Dicha información contribuye a poder pensar el camino recorrido y la situación actual de los equipos rionegrinos.

En el texto “Algunas condiciones de posibilidad para las intervenciones institucionales. La función técnica en el espacio escolar actual” de Sandra Bertoldi, Liliana Enrico y María Luján Fernández (2014), de la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro, Argentina); se analizan las intervenciones institucionales y las reflexiones de los/as técnicos/as de los equipos de orientación educativa de Río Negro, teniendo en cuenta que las primeras son fijadas desde la normativa como una forma alternativa a la tradicional intervención centrada en el caso individual. Por lo cual esta investigación resulta fundamental para considerar las transiciones asociadas a los cambios de paradigma, las tensiones que prevalecen, y su impacto, tanto en las formas de

intervenir y poner en práctica lo que establece la normativa como también en las posturas y posicionamientos de los distintos participantes de las comunidades educativas.

Se coincide con las autoras en cuanto a las dificultades que conlleva transformar las representaciones y expectativas de los distintos actores asociadas al tipo de abordaje a realizar frente a las problemáticas que se presentan en las instituciones escolares.

En la publicación "La intervención de los equipos técnicos: Entre las Normativas y la Demanda de las instituciones del nivel medio" de María del Carmen Porto y María Daniela Sánchez (2011), proveniente de la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro, Argentina) se consideran las demandas y solicitudes de "intervención urgente" realizadas a los equipos en espacios en los que abunda la disconformidad y donde, por un lado, se requiere su saber hacer (y pensar) y por otro este es desvalorizado y deslegitimado. También aborda los diversos cambios y reformulaciones que se realizaron con el fin de poder responder a las necesidades de las escuelas y reducir este malestar.

Se comenta que, desde 2006 a 2009, se formuló y desarrolló un proyecto de investigación de Bertoldi y Enrico denominado: "Alcances y complejidad de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del sistema educativo rionegrino" cuyo objetivo fue indagar esta problemática con los profesionales de los equipos y con otros actores (supervisores y directivos escolares).

El propósito de este trabajo fue socializar las reflexiones relevadas acerca del alcance de las intervenciones, y las disconformidades que fueron surgiendo al momento de recibir y responder las múltiples demandas de las instituciones educativas. Especialmente cuando se reformuló la normativa en 2004 (Resolución N°3748 del Consejo Provincial de Educación, CPE),

y se les dio a los equipos la función de asesorar, acompañar y orientar a los docentes y directivos desde una perspectiva más amplia, priorizando la intervención institucional/grupal e interinstitucional.

El aporte de esta publicación es relevante para este trabajo porque recupera las misiones y funciones de los ETAP, y se enfoca en el cambio de paradigma que se aleja de un posicionamiento y una mirada centrada en el sujeto y en el déficit para dirigirse a un abordaje contextual-institucional que tiene en cuenta las tramas, los formatos escolares, los tiempos y espacios, los modos de enseñar, aprender y convivir. Esto posibilita pensar en el posicionamiento de los ETAP respecto a los paradigmas y momentos históricos, y su relación con los abordajes de intervención.

En el escrito "Haciendo equipo/s: construcción de un saber propio" de Mariela Cutrona (2021), proveniente de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional zona Atlántica (Provincia de Río Negro, Argentina), la autora realiza un análisis institucional acerca de las funciones, la construcción del objeto de trabajo, las líneas de acción, la relación con el Supervisor, el proyecto educativo territorial (PET)[1] que desarrollan los ETAP, la modalidad de intervención, la mirada interdisciplinaria, la dimensión institucional de los abordajes, las necesidades planteadas y la normativa de los equipos técnicos.

Se considera que este artículo sintetiza las principales características del trabajo y funcionamiento del ETAP en Río Negro, lo cual proporciona una visión general y un análisis teórico y normativo de la práctica de los equipos.

[1] Actualmente se unificó el Proyecto en territorio de los ETAP(PET) y el Proyecto del equipo supervisivo (PES), denominándose PES y elaborándose el proyecto en forma conjunta con el Supervisor.

La investigación denominada “Complejidad de lo interdisciplinar en las prácticas técnico-profesionales en el campo de la educación. Una mirada epistemológica” de Sandra Bertoldi y Soledad Vercellino (2010/11), de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad de Río Negro (Provincia. de Río Negro, Argentina) se orientó a presentar reflexiones acerca del trabajo interdisciplinario, y acerca de los sentidos que tiene la noción de interdisciplina en la normativa educativa y en la práctica de equipos técnicos de asesoramiento educacional. Las autoras expresan que, en ocasiones, esta forma de trabajo puede generar fragmentación en los equipos y distribución de tareas en función de la demanda y las especificidades de cada disciplina.

Señalan que es importante que la interdisciplina pueda construirse y concebirse como un espacio de diálogo de miradas y saberes, en pos de construir nuevos sentidos, nuevas comprensiones frente a las problemáticas emergentes, en los que se puedan crear espacios de reflexión, discusión y circulación de la palabra y donde se puedan desarrollar procesos de síntesis, articulación e integración.

Este texto resulta valioso para este trabajo porque permite pensar el trabajo interdisciplinario de los ETAP y el posicionamiento de sus integrantes en relación al trabajo en equipo y el diseño colaborativo de estrategias de intervención.

El escrito “Asesoramiento Educacional. Marco Teórico-metodológico para el análisis de las intervenciones profesionales” de Diana Martín y María Cecilia Musci (2014) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Río Negro, Argentina) busca profundizar acerca del marco teórico-metodológico del proyecto de investigación titulado “Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio”.

En el mismo se enuncia que el mayor desafío que tiene la tarea de asesoramiento, es la construcción conjunta de problemas e intervenciones con los demás participantes del sistema educativo. Comentan que, tradicionalmente, las intervenciones de los asesores tenían un enfoque psicoeducativo que priorizaba el diagnóstico y la ayuda en la resolución de problemas de aprendizaje individual.

El estudio se enfoca en las acciones y actividades institucionales, proyectos, ámbitos, modalidades. Para su realización se seleccionaron distintas localidades de la provincia de Neuquén y Río Negro.

El artículo "Intervenciones de los equipos técnicos y demandas: una vinculación inevitable" de Diana Martín (2017), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Bs. As., Argentina) [2] se orienta a profundizar en las demandas originadas por los docentes, directivos y supervisores, sus expectativas, el quehacer de los/as técnicos/as de ETAP y sus intervenciones. Se presentan tres modelos básicos de intervención: clínico, por programas y colaborativa. La primera está centrada en lo individual, en lo personal, y es de tipo terapéutica, la segunda se enfoca en las necesidades detectadas en un grupo, mediante una evaluación, tiene carácter preventivo, y lo detectado conduce a la planificación del programa, y la tercera está centrada en la relación del/el técnico/la con el/la consultante, es una intervención indirecta, busca promover las competencias y habilidades del/la docente, quien es el/la responsable directo/a.

La autora expresa que, en Río Negro, se avanzó hacia la realización de intervenciones institucionales, aunque aún se realizan abordajes individuales, manteniéndose la tensión entre intervenciones asistenciales y preventivas. Por otro lado, también persisten los cuestionamientos,

[2] Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIV Jornadas de Investigación - XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

las quejas por las sugerencias realizadas, los reproches de insuficiencia o incompetencia de los ETAP por parte de los docentes e instituciones educativas. En ocasiones solicitan la presencia permanente de los ETAP en las escuelas.

En las entrevistas mencionadas en esta publicación una directora de nivel primario manifiesta:

> El técnico es muy teórico y el docente demanda estrategias reales. Si bien no quieren recetas, el enojo siempre es el mismo. Tardan medio año para evaluar y dicen lo mismo que vemos en la escuela con un término teórico y no brindan mayores estrategias de acción. (directora, como se citó en Martín, 2017, p.207)

En el artículo se evidencia que los/las entrevistados/as que presentaron sus testimonios muestran dudas acerca del impacto de las intervenciones. A lo expuesto agregan que, quizás, se perciba cierta rigidez en las actuaciones y un desajuste entre las posibilidades de los/as técnicos/as y las expectativas que se generan.

Este artículo se considera que es muy significativo para este trabajo porque posibilita visualizar las expectativas docentes y las creencias y paradigmas que subyacen, las posibilidades y limitaciones de los/las asesores/as educacionales, los recursos y tiempos, las intervenciones y sus alcances.

Se valora que este trabajo muestra aspectos de la práctica que requieren ser revisados, revisitados, como también se infiere la importancia de establecer y crear canales de comunicación, espacios y tiempos para realizar un trabajo real de co-construcción con los docentes.

El artículo "¿Cómo organizan las prácticas de intervención los/as asesores/as pedagógicos de la provincia de Neuquén?" de Karina Alejandra Senz (2017), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)[3] analiza la organización de la tarea del/la asesor/a en la provincia de Neuquén.

En este escrito se concibe al asesoramiento desde una perspectiva constructivista de orientación socio- cultural, en el que los procesos son constructivos, colaborativos, comunicativos y culturales. Se parte de la idea de que esta tarea implica la configuración de un campo, en el que se presentan fenómenos de índole personal, intersubjetivos, grupales y organizacionales. Por este motivo se considera que el proceso de asesoramiento se configura en interacción con el otro, e involucra tradiciones, saberes, representaciones, y valores. Implica la construcción de vínculos, el compromiso emocional, las relaciones de dependencia y autonomía, la confianza entre otros.

Se considera esta publicación sumamente relevante porque permite conocer las formas de trabajo de los asesores educacionales en la provincia de Neuquén, teniendo en cuenta la dimensión relacional, el contexto, las tramas y el lugar del/la asesor/a en la institución educativa. Este texto pertenece a una provincia cercana con la que se mantiene cierta comunicación debido a que, entre otras cosas se encuentran unidas por la ruta 22, encontrándose la ciudad de Cipolletti y otras poblaciones a pocos km de la capital neuquina. Este trabajo posibilita reflexionar acerca de las similitudes y diferencias que se presentan en los modos de funcionamiento y relación con las instituciones educativas debido a que Neuquén cuenta con una figura de asesor/a educacional que funciona dentro del establecimiento en contraste con Río Negro que cuenta con equipos

[3] Publicación presentada en IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

interdisciplinarios que funcionan fuera, en las sedes Supervisivas, y realizan visitas a los establecimientos.

El trabajo "Los equipos de orientación: dentro o fuera de las instituciones educativas" de Diana Martín y Laura Cecilia Martín (2016) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)[4] se refiere a los ámbitos de intervención de los asesores educacionales y se centra en las posibilidades, alcances, y dificultades que traen aparejadas las distintas estructuras y modos de funcionamiento de los asesores educacionales, ya sea dentro o fuera de los establecimientos educativos. Se enuncia que ambas conllevan peligros, la primera opción asociada a la sobreimplicación y la dificultad de sostener una mirada objetiva y la segunda vinculada al distanciamiento, y escaso conocimiento del contexto.

Al respecto una asesora pedagógica de nivel medio de Neuquén expresa "cuando uno está dentro de la institución podés comprender la problemática y el contexto institucional…también uno no es tan objetiva como habría que ser" (asesora, como se citó en D. Martín y L. Martín, 2016, p.217).

Por el contrario, una psicóloga de un equipo de nivel primario de Río Negro comenta: "para mí es mejor estar fuera de la escuela como estamos ahora, pero con menos instituciones bajo nuestra órbita. Tenemos entre seis y ocho escuelas para atender, imagináte, vamos una vez cada veinte días y creo que eso es un parche, no sirve" (psicóloga, como se citó en D. Martín, y L. Martín, 2016, p.217).

[4] Publicación presentada en VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Se considera que, en Río Negro, estar fuera podría ser positivo siempre y cuando se pudiera disminuir el número de escuelas a cargo y se realice una organización no solo por niveles sino también por relación geográfica (urbanas, semiurbanas, rurales) y por características similares en relación al contexto. También se cree que se podría contribuir a la construcción de espacios y formas de trabajo colaborativos con docentes, familias y profesionales; clarificando los límites y responsabilidades de cada uno.

Refieren que, trabajar en más de tres establecimientos, conduce a una mayor dispersión, puesto que cada institución educativa presenta su complejidad y sus características.

Se enfatizan conceptos como: colaboración, prevención, corresponsabilidad, comunicación.

Manifiestan que una opción válida de asesoramiento educacional podría ser aquella en la que hubiera un equilibrio entre la necesaria proximidad a las instituciones, a sus particularidades y problemáticas y el distanciamiento suficiente para conservar la autonomía y objetividad en el análisis institucional, la realización de diagnósticos, informes e intervenciones.

Este trabajo es relevante para la presente investigación porque brinda elementos para pensar las condiciones de posibilidad, los obstaculizadores y facilitadores de la práctica en relación con la pertenencia, el espacio de trabajo y las relaciones que se establecen con las instituciones y comunidades educativas.

En relación a lo desarrollado en el trabajo de D. Martín se puede inferir que el estar “dentro” facilita un mejor conocimiento de los hechos, situaciones y tramas, y el estar “fuera” provee la suficiente distancia para lograr una mayor objetividad y una menor implicación en las

tramas y sus entrampamientos (alianzas, conflicto de lealtades, coaliciones, traiciones, opacidades, entre otros).

El artículo "El asesoramiento pedagógico en acción. (Re)pensando las prácticas de intervención" de Laura Cecilia Martín (2016), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)[5] intenta conceptualizar lo que se entiende por "asesorar", comprender el lugar de los asesores y el proceso de asesoramiento. Refiere que el asesoramiento en educación es una práctica compleja, cambiante y socialmente construida que, actualmente, se encuentra en la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que le permitan clarificar su naturaleza.

Agrega que el asesoramiento escolar es un proceso relacional en el que participan diversos profesionales con su particular bagaje de saberes, capacidades y habilidades a través de los cuales intentan contribuir a la resolución de problemas asociados con la práctica educativa y su mejora.

Señala que la intervención podría pensarse como el acompañamiento de procesos instituyentes en las escuelas de modo que las instituciones y sus actores puedan recuperar cierto poder frente a las situaciones que generan malestar.

La autora considera necesario comenzar a desnaturalizar la mirada de los equipos técnicos como "magos omnipotentes", citando a Palazzoli, donde los técnicos quedan ubicados en el lugar del que todo lo puede y viene a resolver la demanda de la institución desde la especialidad y "extranjeridad".

---

[5] Artículo publicado en VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Este trabajo aporta una mirada para pensar las expectativas docentes y el lugar del asesor en relación a las demandas, los docentes y la comunidad educativa. Se destaca el valor de la comunicación, la ética y la construcción de relaciones cooperativas entre asesores/as educacionales y docentes que permitan un mejor conocimiento de las misiones y funciones de los equipos y el diseño de abordajes conjuntos con expectativas más cercanas a lo viable y a los objetivos propuestos.

Por último, resulta relevante señalar que, a los fines de desarrollar este trabajo de investigación el conjunto de publicaciones seleccionadas tanto nacionales como internacionales constituyen un recurso valioso para pensar la práctica de los ETAP, sus obstaculizadores y facilitadores, conocer el marco normativo, el surgimiento y la evolución histórica de los equipos de orientación en Río Negro, como también para relacionar los hallazgos de las mismas y los resultados encontrados en esta investigación.

Estas investigaciones también dan cuenta de la necesidad de continuar profundizando y avanzando en clarificar la tarea de los ETAP, sus complejidades y opacidades, sus tramas e interrelaciones, y todo aquello que contribuya a mejorar sus prácticas e intervenciones y a analizar los sentidos, los enfoques y posicionamientos de los integrantes de ETAP.

Capítulo III: Marco teórico

A los fines del presente trabajo, el marco teórico intentará abordar la definición de asesoramiento educacional, también se tendrán en cuenta algunos paradigmas y posicionamientos relevantes que subyacen en las prácticas de los asesores/as, como también aspectos que

proporcionan sentido y establecen las formas de trabajo (políticas educativas, marco normativo, trabajo en equipo, interdisciplinario e interinstitucional)

Una Aproximación a la Definición de Asesoramiento Educacional

Primeramente, para pensar en el asesoramiento educacional en general, me parece interesante partir de la etimología de las palabras que componen dicho concepto.

El término "asesorar" proviene de "assidere" que es asistir o ayudar. Antiguamente, en Roma, el "assessor" era la persona que se sentaba junto al Juez y le aconsejaba para que pudiera juzgar, emitir sentencias y resolver los casos que se presentaban en la corte.

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE) la palabra "asesor" tiene dos significados:

- Que asesora
- Dicho de un letrado: Que, por razón de oficio, debe aconsejar o ilustrar con su dictamen a un juez lego.

Y "asesorar" es:

- Dar consejo o dictamen.
- Tomar consejo del letrado asesor, o consultar su dictamen.
- Dicho de una persona: Tomar consejo de otra, o ilustrarse con su parecer.

En el diccionario de sinónimos asesor se refiere a consejero, y asesorar a la acción de aconsejar, orientar, dictaminar.

Por lo que podríamos inferir, de acuerdo a estos significados, que el asesor sería la persona que aconseja, orienta, brinda recomendaciones y sugerencias.

Por otro lado “educacional” deriva de la palabra “educación”, la cual proviene del latín “educatio” que se refiere a crianza, entrenamiento; que a su vez se deriva de “educare” que significa nutrir, criar, educar; y de “educere”, que se asocia a guiar, exportar, extraer.

Respecto al concepto de Educación Julián Luengo Navas (2004) menciona que este doble origen etimológico puede ser visto como complementario o antinómico, de acuerdo al posicionamiento que se adopte. Educere se puede entender como el desarrollo de las potencialidades individuales, y educare como las influencias que provienen del contexto para promover el desarrollo de esas potencialidades.

Luengo Navas (2004) dedica un capítulo a profundizar y analizar las diversas posturas en relación al significado de educación, expresando que se trata de un término de gran complejidad. En el mismo refiere que la educación implica un proceso humano de perfeccionamiento, relacionado con valores sociales, que utiliza influencias intencionales para facilitar la individualización y socialización.

Teniendo en cuenta estas ideas, en este trabajo se considerará a la educación como un proceso de formación integral, multidimensional e interactivo, de mutuas influencias, que propicia el desarrollo de las potencialidades y dimensiones socio-emocionales, psico- físicas, intelectuales, éticas, estéticas y expresivas de las personas, posibilitando que cada sujeto pueda ser en el mundo con otros.

Asimismo, a partir de lo desarrollado, el rol de asesor educacional implica portar un saber disciplinar que posibilita aconsejar, orientar, brindar recomendaciones y sugerencias a quienes se ocupan de educar con el fin de propiciar la resolución de las situaciones problemáticas que

acontecen en los espacios escolares y contribuir al proceso de formación integral de los/las estudiantes.

El concepto de asesoramiento educacional, sus roles y funciones se fueron interpelando, analizando y complejizando a la par del desarrollo histórico socio-cultural y los cambios de paradigma[6].

Paradigmas Relevantes para la Práctica del Asesoramiento Educacional

No se pretende agotar en este trabajo todos los atravesamientos teóricos e históricos que marcaron los caminos del asesoramiento educacional, pero se van a desarrollar brevemente algunos. Se considera que los siguientes proporcionan fundamentos explicativos e influyen en los modos de pensar las prácticas educativas y las formas de abordaje de los equipos de orientación.

Cabe aclarar que los paradigmas se originan a través del desarrollo y evolución de un conjunto de ideas y teorizaciones, en función de los cambios y transformaciones socio-culturales y tecnológicas, y no se reemplazan uno al otro de manera lineal, sino que coexisten y se superponen en el tiempo.

Por lo cual, a medida que surgen nuevos paradigmas, los anteriores persisten generando tensiones con los más recientes, coexisten y se influyen mutuamente, contribuyendo,

[6] De acuerdo a la RAE paradigma es la teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. De acuerdo a G. Klimovsky, para Kuhn el paradigma es el lote conceptos, valoraciones, modos de entender, dividir y clasificar la experiencia y sus datos (como se citó en Klimovsky, 1997). Borsani (2018) lo define como el conjunto de conceptos y supuestos teóricos de una comunidad científica que brinda un esquema de interpretación básica para pensar, explicar o abordar situaciones o fenómenos

enriqueciendo u obstaculizando, como en el presente caso, las prácticas de los/as asesores/as educacionales.

Borsani (2018) en su texto acerca de los paradigmas educativos y la discapacidad nos menciona los siguientes:

- El paradigma homogeneizador y la escuela tradicional

Dicho paradigma se corresponde con el racionalismo de la Modernidad, en el que se considera a la razón como fuente principal del conocimiento, valorando primordialmente la capacidad humana para pensar y razonar.

Desde este marco, la escuela tradicional se apoyaba en un currículum cerrado y único, a partir del cual todos/as los/las estudiantes aprendían lo mismo, de la misma forma, con los mismos métodos y en los mismos tiempos. Las trayectorias eran lineales y simultáneas, y se organizaban en forma gradual en función de su desarrollo psicoevolutivo. Se consideraba que las causas de la repetición, deserción, fracaso y exclusión escolar se debían a problemas de aprendizaje de los/as estudiantes, a los que se consideraba ineducables. No se valoraba la diversidad, sino que se basaba en la idea de igualdad, brindando a todos/as lo mismo, quedando excluidos aquellos que no se adaptaban al sistema.

- El paradigma segregacionista y las escuelas especiales

Este paradigma se basa en el modelo médico en el que se determina lo normal y lo patológico a través de evaluaciones clínicas y psicométricas, con el fin de derivar y recluir en instituciones especializadas a aquellos que requieren asistencia y rehabilitación. Desde esta perspectiva surgen las escuelas especiales, las cuales tenían el propósito de albergar a aquellos

que necesitaban de cuidados y atención particular. Se trataba de determinar el déficit que se suponía que era la causa de la ineducabilidad del/la estudiante en las escuelas comunes para evaluar la necesidad de derivarlos/as a las escuelas especiales, en las cuales se les daba un lugar, un curriculum y una maestra especial para que pudieran acercarse a la normalidad aprendiendo y desarrollando habilidades y competencias para la vida diaria y el trabajo (oficios). El diagnóstico médico, que tenía el fin de detectar patologías y brindar un tratamiento adecuado, comienza a determinar y condicionar la vida, la educación, el trabajo, la capacidad jurídica y política de las personas con discapacidad.

- El paradigma de la integración educativa, entre la escuela común y la escuela especial

A partir del paradigma anterior, los/las estudiantes con discapacidad se mantienen excluidos, la sociedad no les otorga un lugar ni sabe convivir con ellos/as, por lo que surgen movimientos de padres y familiares de los/las estudiantes que son derivados a escuelas especiales reclamando un lugar para que sean reintegrados a las escuelas comunes.

Comienza la era de la normalización, una época de transición en la que se interpelan y contemplan los alcances y límites de la educación (tanto especial como común) y se proyectan acciones superadoras. Surge la escuela integradora y el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), basado en los derechos humanos. Se incorporan y sostienen a los estudiantes en la escolaridad común desde una mirada habilitante más respetuosa de la diversidad. Se utiliza un currículum común compartido con las escuelas especiales, abierto y flexible que considera la heterogeneidad de los/as estudiantes. Comienzan a implementarse adecuaciones curriculares, de acceso, contextuales; se elaboran planes pedagógicos individualizados, y se

cuenta con una maestra integradora formada en discapacidad que proviene de la escuela especial y contribuye aportando métodos y recursos. Sin embargo, aún subsiste la mirada enfocada en el déficit que pretende que el/la estudiante se adecúe a los formatos escolares existentes, surgiendo nuevas formas de segregación.

- El paradigma de la inclusión educativa y las escuelas inclusivas

Se comienza a cuestionar la noción de normalidad, y a mirar la discapacidad desde un enfoque social, donde no se la considera como un problema de la persona sino como un problema de la sociedad. Se pone el foco en las barreras socio-culturales que obstaculizan la inclusión socio-educativa y la participación de todos/as en los diversos espacios y ámbitos de la comunidad.

Se reconoce a la educación como un derecho social y a la diversidad como un valor. Se propone que todos los/las estudiantes puedan aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Se basa en la no discriminación, y en la igualdad de oportunidades. La educación común y la educación especial trabajan en forma conjunta para diseñar propuestas diversificadas y trayectorias escolares innovadoras que le posibiliten a los/as estudiantes transitar cada nivel educativo en función de sus necesidades y posibilidades. No se enfoca en el supuesto déficit, sino que valora todo aquello que puede brindarse desde el contexto educativo, las condiciones y calidad de la enseñanza, las oportunidades de aprendizaje que se proveen.

Esta breve síntesis de los paradigmas planteados por Borsani (2018) contiene los aspectos más relevantes para visualizar la evolución de ideas, posturas y prácticas asociadas a educación, fracaso escolar y discapacidad.

Los paradigmas mencionados atraviesan los procesos de enseñar y aprender en las instituciones educativas, generando transformaciones y nuevos desafíos. Si bien cada línea de pensamiento y práctica se desarrolló con el fin de resolver las problemáticas que se suscitaban en el cotidiano escolar, podemos observar que muchas veces no se lograban los objetivos pensados o deseados, generando nuevas tensiones y condicionando el destino de las/los estudiantes. A su vez cada paradigma puesto en tensión fue generando conocimientos tendientes a hacer de nuestro mundo un lugar mejor, una sociedad más justa e inclusiva, orientada a restablecer y valorar la dignidad de las personas, buscando la manera de que todos/as puedan transitar por las instituciones escolares y acceder al saber.

Los/as asesores/as educacionales no escapan a la influencia de estos paradigmas y prácticas, y a las tensiones que continuamente surgen en su tarea cotidiana a la hora de diseñar y acompañar las trayectorias escolares de las/los estudiantes y/o contribuir a la resolución de situaciones de convivencia en las instituciones educativas.

Este trabajo se apoyará en el último paradigma que considera a la educación inclusiva como un derecho, y a la diversidad como un valor, otorgando a todos un lugar común para que cada sujeto pueda ser en el mundo con otros, propiciando una formación integral, multidimensional e interactiva.

Modelos de Asesoramiento e Intervención Educacional

Diana Martín y María Cecilia Musci (2015) desarrollan brevemente los siguientes modelos de asesoramiento:

- Psicométrico: se orienta a realizar un diagnóstico de las capacidades, aptitudes e intereses de los/las estudiantes a través de test psicométricos con el fin de realizar un pronóstico y brindar una orientación académico-profesional apropiada.
- Clínico: se orienta al abordaje individual realizando un diagnóstico de aquellos/as estudiantes que presentan alguna dificultad de aprendizaje para identificar patologías o las causas individuales de la ineducabilidad, a través de tests, para decidir el modo de escolarización y elaborar junto a los docentes programas de desarrollo individual para ellos/ellas. Se basa en la idea de que las capacidades de los/las estudiantes pueden mejorarse a través de intervenciones y tratamientos enfocados en ellos/as.

En estos dos modelos la práctica del/a asesor/a se desarrollaba en referencia a un currículo uniforme, homogéneo y tecnocrático y las escuelas psicológicas y pedagógicas efectuaban aportes descontextualizados que no tenían en cuenta la organización escolar.

- Institucional: este modelo se desarrolla en referencia a un currículo contextualizado y surge de la necesidad de trabajar en equipo para responder a las demandas institucionales. Desde este marco se considera necesario que las mejoras provengan del interior de las instituciones, que puedan ser sentidas por sus integrantes para que puedan implicarse y participar en su planificación e implementación. En este modelo el asesor/a, teniendo en cuenta las necesidades y demandas institucionales, se orienta a construir una relación colaborativa y co-responsable con los/as docentes.

Estos modelos, que responden a su vez a los paradigmas mencionados en relación a la discapacidad, subsisten y coexisten reflejándose en las prácticas de asesoramiento, en la toma de decisiones y abordajes de los/as asesores/as.

En este sentido, el presente trabajo de investigación reconoce y se apoya en el abordaje institucional como una perspectiva que posibilita co-construir con los/las docentes nuevos formatos y prácticas escolares inclusivas a partir del intercambio de saberes y experiencias.

A su vez también se trata de analizar esta perspectiva desde una mirada crítica que contemple las formas de desarrollar este abordaje en el presente, y el o los caminos a recorrer para la mejora de las prácticas de asesoramiento educacional.

Trabajo Interdisciplinario e Interinstitucional

La necesidad de trabajar en forma interdisciplinaria emerge con las transformaciones socio-culturales, cuando se comienza a visualizar la complejidad que entraña la construcción de sociedades más inclusivas, respetuosas de los derechos humanos, que procuren una mayor accesibilidad a la salud y a la educación y que requieren de las diversas miradas para la resolución de los nuevos desafíos.

Para pensar este tema quiero recuperar las palabras de Alicia Stolkiner (1987):

La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. Tal es el

caso de Salud o Educación, abordadas además en este caleidoscópico territorio cultural de América Latina. (p. 313).

Hasta aquí me vengo refiriendo a la necesidad y surgimiento de la idea de realizar un trabajo interdisciplinario, sin embargo, cabría cuestionarse acerca de los significados e implicancias que contiene este concepto.

Bertoldi y Enrico (2012) acuerdan en que este concepto suscita debates y controversias respecto de su desarrollo teórico, los alcances y límites de estas prácticas. En su investigación visualizaron la presencia de diferentes posturas y formas de concebir y poner en práctica el trabajo interdisciplinario. Concluyeron que el mismo puede ser realizado mediante intervenciones individuales con posterior intercambio de información, distribuyendo las tareas y abordajes según la especialidad y/o como espacio de construcción colectiva de conocimiento y abordaje conjunto.

En relación a su significado Piaget (1979) refiere que la interdisciplina se define como la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia que conducen a una reciprocidad de intercambios y generan un enriquecimiento mutuo.

Los encuentros cooperativos entre representantes de distintas disciplinas habilitan espacios de intercambio y acercamiento entre áreas del conocimiento que acostumbraban a funcionar aisladas unas de otras, y a su vez propician la construcción de un saber-hacer común.

Siguiendo a Stolkiner (1999) ella señala que trabajar en forma interdisciplinaria implica un trabajo grupal cooperativo, sostenido y constante que requiere de la institucionalización de espacios y tiempos para coordinar ideas y acciones (como se citó en Bertoldi y Enrico, 2012).

Asimismo, sostiene que la forma en que se desarrolla el trabajo interdisciplinario constituye un debate fundamental, y que su análisis debe tener en cuenta lo subjetivo, lo grupal y lo individual. Por un lado, considera que detrás de las disciplinas nos encontramos con un sujeto que la porta, la reproduce, la transforma y es atravesado por ella en forma particular, que puede (o no) renunciar a cosas y/o reconocer la incompletud. Y por otro también está lo intersubjetivo, lo grupal, las relaciones de poder que se establecen dentro y hacia fuera de los equipos (Stolkiner,1999).

La autora también destaca la importancia de la pasión y la relación que cada uno tiene con la disciplina, la capacidad para desafiarla, la posibilidad de desarrollarla como ciencia, la relación de irreverencia hacia la Ciencia, o el sometimiento o dependencia que se establece con la disciplina, entre otras.

Nora Elichiry (1987) expresa que la interdisciplina se genera tanto entre disciplinas como entre los integrantes del equipo y menciona los siguientes prerrequisitos básicos: el trabajo en equipo, la intencionalidad, la reciprocidad y flexibilidad y la cooperación recurrente (como se citó en Bertoldi y Vercellino, 2010/11).

Baraldi (2005) considera necesario tener en cuenta que cada representante disciplinar posee un conocimiento de alta complejidad; y un discurso que lo habita, respondiendo a los acontecimientos tanto desde el saber académico como desde su posición subjetiva (como se citó en Bertoldi y Vercellino, 2010/11).

En un equipo interdisciplinario de orientación y asesoramiento, cada disciplina debe converger organizando y planteando sus aportes para contribuir a la comprensión de las demandas y situaciones problemáticas desde su complejidad.

Edgar Morin (1990) expresa que la consciencia de la multidimensionalidad nos conduce a la idea de que toda visión unidimensional, especializada, es parcial, pobre e incompleta; y la consciencia de la complejidad nos lleva a comprender que no se puede escapar a la incertidumbre y al hecho de que el saber total es inalcanzable.

Los aportes de estos autores contribuyen a esta investigación porque posibilitan considerar las diversas maneras en que puede concebirse y desarrollarse el trabajo interdisciplinario, los momentos y modos en que el encuentro y el diálogo entre disciplinas genera conocimientos a partir de la reflexión, el intercambio y la construcción colectiva.

También contribuyen resaltando el valor de las dinámicas, los vínculos y las tramas que habitan, se entrecruzan y atraviesan las prácticas de los/las asesores/as educacionales.

Considero que el intercambio de experiencias, las vivencias compartidas; el diseño de estrategias para el abordaje de situaciones complejas, y la definición y organización conjunta de tareas, constituyen experiencias invaluables para la construcción colectiva de un saber-hacer común. Como también propician un espacio de encuentro, de aprendizaje mutuo y contención afectivo-profesional frente a las situaciones adversas y de vulnerabilidad psicosocial que afectan a la comunidad educativa, aportando a su vez al afianzamiento y construcción de la identidad de los/las asesores/as educacionales.

La pluralidad de voces contribuye a desarrollar el diálogo crítico y constructivo, la capacidad de escucha, el posicionamiento ético y de responsabilidad profesional de los integrantes de los equipos.

Desde cada disciplina se puede favorecer la construcción de contextos para enseñar y aprender, aportando al diseño de estrategias, co-construyendo y acompañando las trayectorias educativas, facilitando la creación de lazos entre escuelas y familias, propiciando espacios institucionales que habiliten a pensar con otros nuevos formatos escolares con el fin de acercarnos a una educación de calidad para todos (inclusión socio- educativa).

La dinámica de trabajo situada propia de los equipos interdisciplinarios, a la vez que conduce al intercambio de saberes, interpela y contribuye a evitar posibles cristalizaciones en las relaciones de poder que se pueden establecer entre los integrantes. Los espacios de discusión en los que surgen diferentes modos de pensar, de comprender y nombrar las situaciones y de construir dispositivos, propician la búsqueda de herramientas, habilitan nuevas miradas que se revelan y construyen en el diálogo interdisciplinario (intra e interinstitucional).

A su vez, el diálogo interno que se va tejiendo en forma simultánea con el intercambio constituye un indicador de crecimiento personal y subjetivo, que modifica nuestras construcciones y percepciones en relación al mundo educativo.

Las experiencias compartidas dentro de los equipos, las preguntas, las discusiones, los acuerdos y desacuerdos, aunque por momentos puedan causar desconcierto, intranquilidad, asombro o malestar quedan operando en la subjetividad de cada uno, extendiendo las reflexiones y elaboraciones en el tiempo, creando nuevas ideas e interpelando otras.

En este trabajo se considera relevante tener en cuenta las ideas expuestas en relación a la interdisciplina a la hora de pensar la conformación y forma de trabajo interdisciplinario de los ETAP, puesto que no podemos dejar de lado el aspecto relacional y las tensiones que surgen inevitablemente en la tarea cotidiana de los equipos; y que requieren ser visualizadas. El conflicto

constituye un aspecto inherente a lo humano y los intercambios que se producen entre los representantes de cada disciplina suelen poner en evidencia las peculiaridades de cada sujeto, las posturas e intereses que los/las movilizan respecto de los propios campos de conocimiento y respecto de las otras disciplinas y campos de intervención.

Por otro lado, los modos de concebir y llevar a cabo el trabajo interdisciplinario desde los ETAP varían en función de las características de los integrantes, el estilo de trabajo del Supervisor, los tiempos y espacios disponibles, las prácticas institucionalizadas y las posibilidades de interpelarlas. Como mencionan Bertoldi y Enrico (2012), en algunas ocasiones, se puede contar con espacios de reflexión y discusión habilitando el intercambio de perspectivas, el enriquecimiento mutuo y la construcción de saberes; en función de las demandas también puede recurrirse a la distribución de tareas en función de los emergentes y la comunicación de lo realizado.

Este trabajo de investigación se apoya en el valor del intercambio de saberes entre disciplinas para la construcción de un saber-hacer común propio de los equipos, y en la importancia de contar con tiempos y espacios para compartir, debatir perspectivas, co-construir estrategias, coordinar e implementar acciones desde un abordaje multidimensional de las situaciones problemáticas.

Trabajo en Equipo

El término “equipo” proviene del francés equipe, que era utilizado en la Edad Media para referirse al acto de proveer a una embarcación de todo lo necesario para zarpar. Tiene relación con la palabra skip de origen germánico que significa barco.

Desde estos significados podría pensarse que el trabajo en equipo implica compartir el mismo barco, prepararse y aprovisionarse con lo necesario para compartir juntos la aventura de realizar esta travesía (trayectoria) hacia algún lugar.

El trabajo en equipo implica que los integrantes puedan coordinar sus esfuerzos y acciones con el fin de alcanzar objetivos y metas comunes. Para que el grupo se pueda consolidar como equipo es fundamental que se construya un sentido de pertenencia, que los integrantes puedan reconocerse como parte de él, vincularse entre sí, compartir sus historias, ideas, experiencias y saberes.

Este intercambio e interacción entre las personas es un fenómeno complejo en el que los integrantes participan mientras desarrollan una tarea en común y se influyen mutuamente a través de las diversas conductas, percepciones, reacciones y expresiones.

Según expresa Szjnajder (2006) el encuentro de un grupo de personas en un determinado tiempo y espacio con un objetivo y tarea común conlleva el surgimiento de fenómenos diversos: procesos de interacción y comunicación, adjudicación y asunción de roles, tensiones, climas y momentos diferentes que se originan durante el desarrollo de las tareas y la emergencia de situaciones problemáticas.

Refiere también que el trabajo en equipo se constituye en un espacio de sostén que brinda, entre otras cosas, seguridad, identidad, inserción social y pertenencia.

En las instituciones, a la vez que se proporciona una remuneración, un lugar, una posición, una tarea, un sentido; también se instalan y desarrollan tramas que involucran lo afectivo y lo relacional (conflictos, rivalidades, competencias, alianzas, cooperación, solidaridad).

En el texto de Szjnajder (2006) se menciona que hay tensiones que son inevitables, que, si bien se pueden minimizar, no desaparecen:

- entre necesidades personales y necesidades de la institución/organización
- entre racionalidad y no-racionalidad;
- entre disciplina y autonomía;
- entre relaciones formales e informales;
- entre rangos o jerarquías y divisiones.

El trabajo en equipo requiere claridad en la comunicación, confianza, respeto, apoyo recíproco, interdependencia, colaboración, solidaridad, responsabilidad, distribución y coordinación equitativa y pertinente de tareas, búsqueda de acuerdos y consensos en el diseño de estrategias de intervención y abordaje de situaciones problemáticas.

También es necesario desarrollar una mirada crítica acerca de la tarea y de las intervenciones efectuadas, y tolerancia a la frustración para atravesar los momentos de incertidumbre y la posibilidad de afrontar errores en tiempos y contextos adversos.

El equipo va cambiando, se adapta, fluctúa, se ve afectado, atraviesa crisis, desafíos, conflictos y desvíos.

Prigogine (1990) expresa que “es siempre un orden provisorio. Sin embargo, se suceden una y otra vez períodos de estabilidad, en los que se produce un equilibrio que aguarda nuevas catástrofes” (como se citó en Sznajder, 2006, p.17-18).

La complejidad que subyace al trabajo en equipo y la incertidumbre de los emergentes que se presentan en el cotidiano escolar requiere que los integrantes de los equipos estén preparados para ese vaivén, para lo inesperado, para reconocer que no siempre se encuentran las respuestas o se resuelven todos los desafíos, al menos no en forma permanente porque estamos sujetos a la transitoriedad, a lo imprevisible, a lo impermanente, a las contradicciones, al caos, al error.

Es necesario desarrollar la capacidad para reconocer la incompletud desde una mirada crítica orientada a la construcción y a la mejora a partir del diálogo y la reflexión con otros. El trabajo en equipo y la interdisciplina promueven y posibilitan nuevas formas de percibir, aprender, entender, conocer, transformar y transformarse.

Este trabajo se apoya en la idea de que el trabajo en equipo es un aspecto fundamental que sostiene la tarea cotidiana de los equipos de orientación y que para su fortalecimiento es necesario construir espacios y climas de trabajo saludables.

Para esto debe contemplarse y desarrollarse el posicionamiento ético y profesional, el análisis de las implicaciones, el logro de acuerdos y consensos, el compromiso, el respeto, la aceptación y valoración de las diferencias, la expresión de emociones y opiniones profesionales, la solidaridad, la cooperación, la apertura, la comunicación, el crecimiento profesional de sus integrantes, el apoyo frente a las frustraciones, el desarrollo de una confianza que admita el conflicto, las contradicciones y el error.

Método de Reflexión-Acción y Planificación Estratégica:

La tarea de asesoramiento educacional entraña el encuentro con los otros, con otras subjetividades, con lo desconocido, con lo inesperado, por ese motivo no siempre contamos con un saber-hacer previo, ni podemos conocer los resultados que tendrán nuestras intervenciones en cada situación. Esto hace que sean necesarios los espacios de reflexión acerca de nuestra práctica, espacios en los que podamos interrogar nuestras maneras de concebir a los sujetos, a la escuela, al sistema educativo, nuestra formación profesional, nuestra implicación, nuestras intervenciones, nuestros diseños y estrategias. Espacios y tiempos en los que podamos evaluar los efectos y la posibilidad de modificar o continuar con lo planificado e implementado.

La reflexión-acción como método de trabajo implica la disposición de espacios y tiempos sistematizados para la realización de reuniones de equipo, con el fin de pensar, reflexionar, analizar, proponer, diseñar, y definir con claridad:

- Qué es lo que se va a realizar y cuál es el objetivo (la tarea con sus requerimientos),
- Quién/es la van a desarrollar (o sea el/los responsables de su implementación, ´pueden participar integrantes de este equipo o pertenecer a otros sectores del ámbito educativo o de la comunidad),
- Qué resultados, efectos, dificultades, se observan en su realización y cuándo se realizará dicho análisis (la evaluación futura con su tiempo y espacio)

En este sentido se reconoce la importancia del pensamiento, la reflexión, el análisis que posibilita orientar las acciones, identificar y evaluar las dificultades y obstáculos, conocer y determinar los escenarios, ajustar, definir y distribuir los recursos en forma adecuada (Ossorio, 2003).

El método de reflexión-acción mencionado se desarrolla en el capítulo "Método de trabajo en salud mental comunitaria" de Aníbal Gutiérrez (2016) en el libro "La Brancaleone. Teoría y práctica desmanicomializadora", quien se basó en conceptos asociados a la cibernética, circularidad, información, retroalimentación[7]; el mismo fue retomado por la autora de la presente investigación en el capítulo "La escuela como espacio de vida y habilitadora de sentidos. Algunas ideas acerca de la inclusión social y educativa" (2016) en el mismo libro. También fue mencionado por José Schiappa Pietra (2003) en el libro "La leyenda continúa" que trata diversas temáticas vinculadas a la salud mental comunitaria. En el texto comenta que las actividades curativas se programan teniendo en cuenta la metodología de reflexión-acción con el fin de pensar las estrategias terapéuticas, y evaluar los acontecimientos para reformular o rectificar los planes curativos, en función de los resultados que se van obteniendo.

Hay otros autores que también hablan del método investigación-acción o reflexión acción reflexión como Kurt Lewin y Paulo Freire, también puede haber otros aportes teóricos relacionados con esta forma de trabajo que no se van a desarrollar en este apartado; debido a que este trabajo intenta enfocarse en la perspectiva y planteo que se hace desde la salud mental comunitaria rionegrina. Si bien este aporte no proviene de educación sino del ámbito de salud se considera que se trata de una herramienta que los equipos de salud mental de los hospitales de

[7] La cibernética refiere al estudio de los sistemas que se regulan a sí mismos a través de la información y retroalimentación.

esta provincia promueven y utilizan como parte de la práctica cotidiana, incluso en hospitales donde el servicio de salud mental posee un solo efector y "hace equipo"[8] con los distintos efectores del Hospital o con referentes fuera del mismo, con el fin de construir formas de trabajo interdisciplinarios tanto intramuros como extramuros para el abordaje de situaciones complejas.

Se cree que esta forma de pensar el trabajo con otros, el diseño de dispositivos, la interacción y el intercambio de saberes y perspectivas que se promueve en esta provincia es enriquecedor para pensar el trabajo de los equipos interdisciplinarios de apoyo pedagógico frente al abordaje de emergentes y situaciones problemáticas en las instituciones educativas.

En cuanto a la planificación estratégica, la misma implica el diseño de planes desde una relación interdependiente con el contexto, con la confianza de que probablemente la realidad nos responda y sea necesario "un cambio de planes" a través de la reconstrucción colectiva, la reflexión y análisis con otros, con los compañeros de equipo (Ossorio, 2003).

Este trabajo se apoya en esta idea que valora el desarrollo de una planificación flexible en interdependencia con el medio, lo cual posibilita tener en claro las misiones y funciones del/la asesor/a educacional, las características del contexto, los emergentes y el diseño de líneas de acción viables que permitan guiar las tareas cotidianas y evaluar lo realizado.

[8] "hace equipo" es una expresión común que se utiliza en los ámbitos laborales en los que los recursos humanos son escasos y se refiere a la necesidad de interactuar y conformar equipos de trabajo con referentes de otras disciplinas o sectores de la comunidad.

Políticas Educativas

Para pensar el surgimiento, la inserción y el sentido de los equipos de orientación en las instituciones escolares es fundamental tener en cuenta las políticas educativas y los marcos normativos que establecen su creación y regulan sus funciones.

Con "políticas educativas" se hace referencia a las leyes, normas, resoluciones y decisiones políticas que condicionan y fijan el funcionamiento de los sistemas educativos.

Las decisiones en relación a la educación (a quien se enseña, qué se enseña, que no se enseña, y cómo) generalmente responden a los paradigmas imperantes en cada momento histórico, a los desarrollos científicos y tecnológicos, y a los intereses de diversos grupos de poder, sociales y políticos; por lo que las políticas educativas pueden variar, entre otros factores, de acuerdo al contexto socio-histórico, la influencia que ejerzan estos grupos y la participación de los distintos actores como ciudadanos, funcionarios públicos y trabajadores de la educación.

Dichas políticas, entre otras cosas, determinan el lugar del asesor, el posicionamiento y tipo de abordajes a realizar, la posibilidad de generar contextos facilitadores y condiciones institucionales para garantizar el derecho de todos/as a la educación (inclusión socio-educativa).

Algunas políticas educativas relevantes para el asesoramiento educacional en Río Negro que voy a considerar en la presente investigación se explicitan en las siguientes leyes y resoluciones:

- Constitución de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N°26.206.
- Ley de Educación Provincial N°4819 - Río Negro.

- Res. Consejo Federal de Educación (CFE) 239/14 (Pautas Federales de Orientación Escolar Anexo II).
- Resolución CFE Nº 93/09 (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria)
- Res. CPE N° 1946/04 Reorganización de la estructura organizacional de los ETAP (Perfiles, funciones y dependencia administrativa y técnica).
- Res. CPE Nº 3748/04: Misión y funciones de los ETAP.
- Res. CPE N° 3438/11: Lineamientos para la Inclusión de los/las alumnos/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio.

En Argentina, la educación y el conocimiento se consideran un bien público y un derecho personal y social, y se encuentran protegidos y asegurados por el Estado, quien debe proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

La Ley Nacional de Educación 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, y por el momento continúa vigente. En el artículo 3, establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo socio-económico de la Nación.

Los contenidos de esta ley se pensaron como una forma de resolver los desafíos de la sociedad actual y los problemas de fragmentación y desigualdad del Sistema Educativo con el fin de lograr el acceso universal a una educación de calidad.

En acuerdo con lo que se explicita en los tratados internacionales y en el artículo 14 de la Constitución Nacional, la ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender.

El art. N° 11 de la ley N° 26.206 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignando los recursos que se requieran para lograrlo.

El art. N° 122 menciona que la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, con el fin de cumplir los objetivos propuestos en la ley favorece y articula la participación de los distintos actores que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo.

La ley Nacional de educación se orienta a la democratización del saber y establece la obligatoriedad no solo de la escolaridad primaria sino también de la educación secundaria y de la educación inicial a partir de los 4 años

La ley vigente de Educación Provincial N°4819 de Río Negro fue sancionada y promulgada a fines de diciembre de 2012. En la misma se explicitan los objetivos y se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en dicha provincia en acuerdo con la Constitución y la ley Nacional. Se considera a la educación como un derecho social y un bien público que obliga al Estado Provincial y Nacional a garantizar su ejercicio.

En el artículo 3, 4 y 5 se menciona que, en la Constitución Provincial, la educación es concebida como instrumento para la liberación y se declara Política de Estado, por lo que se

considera prioritaria y se promueve la coordinación de las políticas públicas para cumplir con este objetivo. Se concibe a la educación como una práctica social, política, cultural y pedagógica a través de la cual se puede contribuir al fortalecimiento del desarrollo económico sustentable y la justicia social de la provincia, a la democratización de la cultura y a la construcción de una sociedad justa y solidaria, mediante la cual se puedan subsanar las desigualdades de origen, respetando los derechos humanos, la diversidad cultural, y las libertades fundamentales.

Y se considera al Estado como responsable de sostener el sistema público y garantizar el derecho de todos de aprender en una escuela pública en condiciones de igualdad y calidad educativa, de acceso universal, gratuita y laica, que respete las distintas culturas y creencias religiosas y que promueva la integración y participación de las familias en el cuidado y educación de sus hijos.

En el artículo N°7 expresa que el Estado Provincial no adhiere ni respalda la realización acuerdos bilaterales o tratados multilaterales que consideren a la educación como un servicio lucrativo, que alienten cualquier forma de mercantilización de la educación o que busque sustituir la responsabilidad de la provincia en la provisión, sostenimiento y supervisión de la educación común.

En el artículo N°10 establece que se debe asegurar la inclusión social y educativa a través de diseños curriculares, formatos escolares, estrategias y modalidades diversas para que todos puedan acceder a los distintos niveles del Sistema Educativo Provincial. Y agrega que a las personas con discapacidades temporales o permanentes se les debe brindar propuestas pedagógicas que les permitan el máximo desarrollo de sus posibilidades y el ejercicio de sus derechos.

En el artículo N°20 determina que, en cada Consejo Escolar deben funcionar equipos interdisciplinarios de asesoramiento educativo que realicen tareas de apoyo psico-socio-pedagógico en las instituciones educativas, mediante intervenciones grupales e institucionales coordinando acciones con las diferentes instancias estatales como ministerios, municipios y otros organismos.

Cabe aclarar que las resoluciones que regulan la tarea de los equipos de orientación escolar y equipos técnicos de apoyo pedagógico, se explicitan y desarrollan en el apartado que corresponde al Contexto de Investigación.

Inclusión Social y Educativa

Las leyes antes mencionadas señalan como eje de la educación el valor de posibilitar y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas que habitan el territorio argentino. Por lo que el Estado promueve la equidad, el acceso a la educación y la participación; y se compromete a eliminar las barreras que interfieren en los procesos de enseñar y aprender, ofreciendo herramientas y recursos, y propiciando la elaboración de programas y planes de acción que contribuyan al desarrollo de escuelas más inclusivas.

Desde este marco es que se considera y sostiene la importancia de contar con equipos de orientación que brinden su apoyo psico-socio-pedagógico y colaboren con el diseño de estrategias, dispositivos y propuestas orientados a la inclusión socio-educativa y al acompañamiento de las trayectorias educativas de los/las estudiantes.

Enseñar en una escuela que promueva la inclusión social y educativa plantea desafíos y dilemas complejos que requieren de la construcción de dispositivos y andamiajes significativos para que todos/as puedan vivir la experiencia de ser y hacerse estudiantes (Ministerio De Educación de la Nación [MINEDUC], 2009, p.2)

Una institución educativa puede devenir inclusiva cuando comienza a considerar a la diversidad como un valor; y a las dificultades en los procesos de enseñar y aprender como desafíos y oportunidades que interpelan lo instituido y posibilitan pensar y transformar las prácticas, la sociedad y la cultura.

La inclusión educativa requiere:

- diseño de estrategias pedagógicas que contemplen a todos/as los/as estudiantes,
- recursos y apoyos que posibiliten acompañar las trayectorias educativas,
- espacios y tiempos para que los/las docentes puedan realizar reflexiones críticas acerca de las prácticas
- disponer de encuadres organizadores y formatos escolares flexibles y creativos.

Este trabajo se apoya en este concepto y considera a la inclusión socio-educativa como uno de los objetivos centrales y sentidos esenciales de la participación de los equipos de orientación en el sistema educativo, que sustentan sus prácticas, que guían y enmarcan su tarea y que forman parte de los debates y tensiones en la cotidianeidad de los ETAP.

Capítulo IV: Contexto de la Investigación

Surgimiento del Asesoramiento Educacional en Argentina:

La introducción de especialistas en la escuela pública aparece con la conformación del Cuerpo Médico Escolar hacia fines del siglo XIX. Luego se crearon los primeros gabinetes de psicología en la escuela Normal de San Juan y el Colegio Nacional de Buenos Aires. El médico, el psicólogo, el foniatra, y el asistente social ingresaron a la escuela de la mano de la Educación Especial "para ocuparse del niño anormal, débil, o atrasado escolar". (De la Vega, 2009, p.20).

Los equipos técnicos empiezan a aparecer en el ámbito educativo a nivel nacional, a partir de 1925; con diferentes denominaciones (gabinetes escolares, departamentos de orientación escolar, entre otros) y distintas configuraciones (uni, multi e interdisciplinares), ubicados dentro o fuera de la escuela, y conformados por diferentes disciplinas (Bertoldi y Porto, 2006- 9, p.2)

Con el tiempo las estructuras se fueron complejizando y reformulando. Los equipos profesionales se proyectaron a la escolarización común, y comenzaron a replantearse la transformación de sus prácticas alejándose del encuadre originario que se orientaba a la pedagogía correctiva y diferencial. Sus intervenciones comenzaron a abandonar la lógica homogeneizante, normalizadora y segregacionista para adoptar una lógica más respetuosa de la diversidad.

Antecedentes del Asesoramiento Educacional en Río Negro

En Río Negro, el asesoramiento, como apoyo a las escuelas, se inicia en 1974, mediante la Resolución 1185/74 del Consejo Provincial de Educación (CPE).

Luego, en 1981, a través de la Resolución 1090/81 del CPE, surge la figura de los/as técnicos/as docentes en nivel primario, y el profesor orientador en nivel medio, los cuales funcionaban en los establecimientos educativos.

En 1986, con el regreso de la democracia, se produce la Reforma Educativa de nivel Medio y se crean los Equipos interdisciplinarios del Sistema de Apoyo Técnico (SAT), mediante la Resolución 1831/86. El SAT estaba conformado por psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y fonoaudiólogos; y dependían de una Dirección central, una regional y una zonal. Funcionaban fuera de los establecimientos educativos, con el fin de alejarse del sobreinvolucramiento que se observó con la modalidad anterior, y tenía un enfoque teórico-metodológico orientado al abordaje institucional preventivo.

En febrero de 1996, debido a cuestiones políticas y presupuestarias se suprimió el SAT y la Reforma Educativa de Nivel Medio, mediante la Resolución 151/96 (L.C. Martín, 2016, p.3).

Según refieren Bertoldi y Enrico (2011), en 1983, con la apertura democrática, las políticas públicas en Argentina se dirigieron a una concepción democrático-participativa del planeamiento educativo, y se crearon organismos en los sistemas educativos provinciales con el fin de atender las problemáticas que surgían en las instituciones escolares a través de la conformación de equipos técnico-profesionales interdisciplinarios (p.4).

Los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) Rionegrinos

De acuerdo a Bertoldi y Enrico (2006/2012) los equipos fueron creados en 1996, y reestructurados en 2004. Y según lo manifestado en la resolución N°1452/04 del CPE su origen

se asocia a los cambios que se observaban en las escuelas como consecuencia de la situación socio-económica y cultural que atravesaba nuestro país. Dicha situación impactaba negativamente, ocasionando dificultades de aprendizaje de gran complejidad, lo cual excedía la posibilidad de que fueran subsanados por los docentes (p.133).

Se consideró que era necesario un abordaje integral e interdisciplinario que posibilitara una mejor atención e intervención del proceso educativo de los/as estudiantes.

A través de las resoluciones y normativas se estableció que los equipos estuvieran conformados por profesionales Psicopedagogos, Pedagogos, Psicólogos, Asistentes Sociales y Fonoaudiólogos. Su forma de trabajo adquirió características particulares debido a que la sede funcionaría fuera de los establecimientos escolares en el edificio que le correspondiera a la Supervisión; y se establecía que los equipos realizarían visitas a las instituciones de su zona supervisiva.

Misiones y Funciones del ETAP de acuerdo a la Normativa

La resolución 1452/04 expresa que la función de los equipos implica articular y elaborar estrategias de acción en forma interdisciplinaria posibilitando de esta forma el análisis, el asesoramiento y la orientación.

En la resolución 1946/04 se menciona que los ETAP dependen de las Supervisiones zonales de los Niveles Inicial, Primario y Medio (Secundario), en cuyo edificio se fijará su lugar de actividad, recibiendo asesoramiento y acompañamiento de la Dirección Central de Asistencia Técnica toda vez que lo requieran.

La estructura y número de técnicos/as propuesta en la resolución antes mencionada fue:

	Pedagogo	Psicopedagogo	Psicólogo	Asistente Social	Fonoaudiólogo
Inicial	1	1	1	1	1
Primaria	1	1	1	1	1 (con excepción de la modalidad adultos que no posee este perfil)
Media	1	1	1	1	0

En esta resolución también se señala que la misión del ETAP es desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población escolar de cada nivel y modalidad.

Las funciones que se describen son las siguientes:

- Elaborar estrategias de acción para las instituciones educativas sobre la base de los diagnósticos y la priorización de las problemáticas emergentes, de forma conjunta con el Supervisor.

- Realizar acuerdos y contratos pedagógicos para garantizar la implementación, el seguimiento y la evaluación de las propuestas de trabajo para cada situación problemática, como también la distribución de responsabilidades y roles, con el Supervisor.
- Articular acciones y elaborar estrategias en relación con el proceso de integración de estudiantes con discapacidad, en forma conjunta con los Supervisores, y el equipo técnico de la Escuela de Educación Especial.
- Elaborar y elevar periódicamente informes de avance de las acciones realizadas y propuestas de adecuación y/o ajustes necesarios al Supervisor del Nivel y/o modalidad y a la Dirección correspondiente.

En la resolución 3748/04 se desarrollan y amplían las funciones de los ETAP, las cuales se sintetizan a continuación:

- Interiorizarse en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)
- Asesorar, acompañar, orientar en aquellas situaciones que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje y/o comprometen la continuidad en la escuela
- Promover la construcción de acuerdos y contratos pedagógicos
- Propiciar la conformación de redes y la coordinación de acciones mediante un abordaje interinstitucional de las problemáticas que inciden en el proceso educativo
- Priorizar la intervención a nivel institucional y/o grupal de las problemáticas que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Discriminar las problemáticas emocionales, familiares, de vulnerabilidad socio-económica e institucional de las de discapacidad

- Realizar una evaluación socio-psico-pedagógica de los/as estudiantes que puedan presentar una patología o discapacidad para analizar y definir la conformación del equipo integrador y/o interconsultas necesarias
- Articular y definir, conformando el equipo integrador, los lineamientos de acción para implementar el proyecto de integración
- Trabajar con el Supervisor del Nivel o Modalidad, y con la Dirección respectiva las acciones o proyectos que se están implementando, evaluando los resultados y procesos, realizando modificaciones y/o propuestas
- Coordinar acciones y acordar criterios con los Supervisores tendientes a lograr un trabajo en equipo para el abordaje de situaciones complejas
- Elaborar material de trabajo en base al Proyecto educativo institucional, a la producción de jornadas institucionales y a la tarea cotidiana en los establecimientos
- Elaborar y elevar periódicamente informes de las acciones realizadas y propuestas de adecuación al Supervisor de Nivel y/o modalidad, y a la Dirección correspondiente

La resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE), anexo II, señala que la especificidad de la tarea de los equipos se orienta a diseñar, implementar y acompañar procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes junto a Supervisores, Directivos y Docentes; a través de la atención de estudiantes y la colaboración en proyectos y propuestas de enseñanza, convivencia, entre otros.

Menciona que las tareas de diagnóstico y clínica de situaciones individuales de estudiantes no pueden ser realizados por los docentes, directivos o profesionales que se encuentran desempeñando su rol en el ámbito escolar.

También profundiza cuestiones relacionadas al acompañamiento, la perspectiva institucional de la intervención, la interdisciplina, la conformación de los equipos, la transversalidad, la organización y configuración, entre otros.

El texto de Mariela Cutrona menciona que las líneas de trabajo que desarrolla la D.I.E.E.E. y A.T. (Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica) desde 2012 son: Trabajo en territorio, Democratización escolar, Articulaciones orgánicas, y Construcción de un saber propio de los equipos (p.5).

La resolución 3438/11 del CPE de Río Negro menciona que los avances en la educación especial y las transformaciones en las perspectivas y demandas sociales, culturales y legales condujeron a la necesidad de desarrollar marcos conceptuales para promover una educación inclusiva orientada a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes con discapacidad.

En la misma se establecen los lineamientos para la Inclusión de estos/as estudiantes en establecimientos educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio.

Se menciona también que dichas prácticas se orientan a favorecer las trayectorias y el tránsito de los estudiantes por los distintos niveles y modalidades del sistema a través de las configuraciones de apoyo más apropiadas.

Se determina que se constituirá un Equipo de Apoyo a la Inclusión con el fin de planificar, acompañar y evaluar los apoyos específicos que requieren los/las estudiantes. Y que el mismo estará conformado por referentes pertenecientes a escuela común y especial: un Técnico de la Escuela de Educación Especial; un Técnico de ETAP, maestros estimuladores (M.E.), maestros

de apoyo a la inclusión (M.A.I.), o Técnicos de Apoyo en la Escuela (T.A.E.) de acuerdo al nivel educativo y trayectoria del/la estudiante. Pueden sumarse también profesionales de otros ámbitos que trabajen con el/la estudiante. Se trata de que los integrantes del equipo puedan realizar un trabajo interdisciplinario, interactuando, compartiendo saberes, coordinando acciones, haciendo aportes desde cada disciplina, enriqueciéndose mutuamente con el fin de propiciar la construcción de escenarios inclusivos, evaluar, proponer, diseñar y acompañar la trayectoria y los apoyos que requieren los/as estudiantes con discapacidad.

Valle Medio y sus Particularidades

Valle Medio pertenece al departamento de Avellaneda, en la provincia de Río Negro. Está conformado por 7 localidades: Choele Choel, Darwin, Cnel. Belisle, Darwin, Chimpay, Luis Beltrán, Lamarque y Pomona.

Según el censo de 2022 viven alrededor de 41.352 personas en todo el departamento, es uno de los más poblados de la provincia.

La localidad de Choele Choel cuenta con una población aproximada de 13.588 habitantes (censo 2.022), Pomona de 1.100 habitantes (censo 2.022), Lamarque de 9.949 habitantes (censo 2.022), Darwin de 1.525 habitantes (censo 2.022), Luis Beltrán de 8.087 habitantes (censo 2.022), Cnel. Belisle de 1.922 habitantes (censo 2.022), y Chimpay de 4.721 habitantes (censo 2.022).

El departamento está atravesado por el Río Negro, que forma un valle fértil, conformando dos grandes islas: Isla Grande e Isla chica de Choele Choel. En la isla grande se encuentran Luis Beltrán, Lamarque y Pomona, y se suele cultivar manzanas, peras y tomates. Fuera de las islas, a

la vera de la ruta nacional N°22 se encuentran las localidades de Choele Choel, Darwin, Cnel. Belisle y Chimpay.

Este sector de la Patagonia es semiárido y posee una zona de chacras arbolada en los alrededores del río. La temperatura media en verano (enero) es de 24° y de 7° en invierno (julio).

Choele Choel se encuentra en el cruce entre la Ruta Nacional N° 22, que se dirige hacia provincia de Buenos Aires y provincia de Neuquén; y la Ruta Provincial N°250 que se introduce a la isla grande de Choele Choel, y se dirige de Valle Medio a Viedma.

Choele Choel es el centro urbano más importante de Valle Medio, posee lugares de esparcimiento, casino, hoteles, confiterías, y camping. Aquí se encuentra el Juzgado penal, el Juzgado civil, Defensoría, la subsede de Atención a la Víctima, una Comisaría de la Familia; y cuatro entidades bancarias (Nación, Patagonia, Provincia de Neuquén, Macro), entre otros servicios.

La Sede Supervisiva de Valle Medio

En el siguiente cuadro se consignan las distancias aproximadas desde la Sede Supervisiva, ubicada en la esquina de calle Villegas y Ricardo Rojas en Choele Choel, a los establecimientos educativos. En dicho edificio funcionan todas las supervisiones de todos los niveles y modalidades de Valle Medio, contando cada una, y cada ETAP, con su propia oficina. Excepto algunos, como el ETAP de nivel Primario Adultos, que se encuentra funcionando en distintos espacios de la sede o en las escuelas.

Localidad	Distancia de la sede (Choele Choel) a los establecimientos educativos de la localidad
Choele Choel	Los más lejanos, aproximadamente a 7 km
Luis Beltrán	Entre 10 y 22 km
Lamarque	Entre 20 km y 32 km
Pomona	30 a 35 km
Darwin	10 a 15km
Cnel. Belisle	33 km
Chimpay	53 km

El ETAP Entrevistado

Conformación

El equipo está dividido en dos turnos, y está compuesto por dos técnicos/as Pedagogos/as, dos técnicos/a Asistente Social, un/a técnico/a Psicólogo/a y un/a técnico/a Psicopedagogo/a.

Escuelas

La zona supervisiva está compuesta por siete escuelas. Tres de ellas están ubicadas en el ejido urbano. Las cuatro restantes se encuentran en la zona rural.

En la mayoría de los establecimientos, durante 2023, los equipos directivos se mantuvieron estables.

Proyecto Educativo Supervisivo (PES)

En el P.E.S. expresan que la actividad económica principal de Valle Medio se vincula a la agricultura, la ganadería y sus derivados; y que una parte de la población trabaja en organismos públicos o privados.

Comentan que últimamente, se incrementó el número de familias en situación de desempleo requiriendo de mayor asistencia por parte de los organismos públicos.

Generalmente todos los años se produce el ingreso y permanencia, transitoria o definitiva, de trabajadores rurales (golondrinas) a destajo, con empleos temporarios, lo cual suele conducir a un aumento de la población en situación de vulnerabilidad socio-económica, especialmente en las localidades en las que funciona Expofrut (Empresa exportadora de frutas de Río Negro, Entre Ríos, San Juan y Salta): Lamarque y Chimpay.

Respecto a las familias, manifiestan que se valora la escuela pública como opción para sus hijo/as; pero mencionan que no se observa el acompañamiento pedagógico esperado.

En cuanto al trabajo en red con las distintas instituciones y organismos locales, señalan que se suele articular acciones con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), Municipios, Juzgados de Familia, Salud Pública, Comisarías y otras instituciones escolares. Aunque se dificulta acordar y coordinar los momentos de encuentro presencial o virtual debido a los horarios de la jornada laboral de cada actor interviniente (algunos/as técnicos/as trabajan en el turno tarde, y las instituciones y organismos por lo general trabajan de mañana).

Refieren que suelen presentarse situaciones problemáticas complejas tales como consumo problemático, situaciones de abuso sexual infantil (A.S.I.), violencia, entre otras.

Se observa que las agendas de acompañamiento pedagógico de los directivos suelen verse modificadas por diversas actividades, quedando relegada esta tarea por la necesidad de ocuparse de los estudiantes cuando se ausentan sus docentes, y no se desarrollan dispositivos de observación de los diferentes espacios curriculares.

La articulación entre niveles continúa siendo un tema pendiente.

Características de las instituciones educativas

Algunas se muestran receptivas a la intervención y acompañamiento del equipo supervisivo, se ocupan de favorecer la regularidad y continuidad de la escolaridad de los/as estudiantes y de fortalecer el vínculo con la familia y la comunidad.

En algunos casos se producen cambios en el equipo directivo y de docentes, y en otros se encuentran más consolidados habiendo mayor estabilidad

Los/as estudiantes provienen del sector rural y urbano. En las instituciones de la zona rural suelen generarse movimientos en la matrícula, debido a las fluctuaciones de la población en la zona, a los traslados de las familias por motivos laborales, y/o por las necesidades de acceso al transporte escolar.

La suma de la matrícula de las instituciones escolares (7) de la zona que corresponde a esta Supervisión es de un poco más de 1000 estudiantes, teniendo cada institución entre 60 y 500 estudiantes.

Se realizan proyectos inter-áreas, relacionados con la expresión y autonomía, Educación Sexual Integral (E.S.I.) y otros contenidos transversales.

Desafíos para 2023

- Que las propuestas pedagógicas contemplen las diversas trayectorias de los/as estudiantes.
- Sostener la matrícula.
- Fortalecer la alfabetización inicial y avanzada.
- Revisión de Proyectos curriculares institucionales (P.C.I.)
- Construcción del proyecto de gestión directiva.
- Planificación articulada entre docentes.
- Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico por parte del Equipo Directivo.
- Dificultades para desarrollar proyectos inter-áreas a nivel institucional.

Capítulo V: Fundamentación

Las actuales condiciones de enseñanza y las situaciones que se pueden vivenciar hoy en las escuelas conducen a la necesidad y el deseo de conocer más acerca de los desafíos emergentes y eso implica reconocer y considerar la dimensión institucional, visualizar las tramas que se entretejen dentro de las comunidades educativas y las implicancias que estas tienen en los procesos de enseñar y aprender.

Como bien dice Daniel Korinfeld (s.f.):

> La complejidad de la vida social, las nuevas demandas que irrumpen en la vida cotidiana, en las prácticas, la constatación de los obstáculos de distinto orden que se presentan para llevar adelante la tarea de educar requiere, de todos los actores sociales involucrados, hacer visible y atender la dimensión institucional, profundizar en su comprensión, desarrollar las claves de su lectura y desciframiento, así como soportar las opacidades y enigmas que les son inherentes (p.1).[9]

Las personas nos involucramos, nos entrelazamos, habitamos lugares donde se entretejen historias. Y en estas historias que, a su vez construimos con otros, nos vemos comprometidos y afectados por nuestras acciones, decisiones y experiencias.

Como sujeto que puede ser consciente de sí, el/la asesor/a educacional responde a las exigencias de su mundo, construye relaciones significativas, decide, crea y forma parte de esas tramas.

Teniendo en cuenta la influencia que ejerce el contexto a la hora de decidir e intervenir, y la importancia de que los asesores educacionales puedan tomar decisiones que atiendan al bien común, y promuevan mejoras educativas, es fundamental crear entornos laborales que favorezcan la construcción de una mirada y una actitud crítica y ética, compartida por los equipos, que guíen dichas intervenciones y optimicen el diseño de estrategias en situaciones complejas. Esto implica asumir una responsabilidad ineludible y desarrollar la capacidad de reflexionar, cuestionar y cuestionarse.

---

[9] Programa del Seminario Institución y Subjetividad del Mg. Daniel Korinfeld, de la Especialización en Asesoramiento Educacional, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

En los distintos escenarios institucionales por los que transitan los/as asesores/as educacionales se pueden constituir y construir diferentes condiciones de posibilidad (intra e interinstitucional y comunitariamente) que pueden repercutir en las prácticas, impactando a su vez en los posibles destinos y trayectorias educativas de los/as estudiantes.

Poder visualizar dichas condiciones permite que las mismas puedan ser pensadas, analizadas e interpeladas. Este análisis es necesario para contribuir a crear y habilitar formas de trabajo humanizantes, y enriquecer las interacciones y formas de relación en las instituciones y comunidades educativas.

Por otro lado, la asunción de tal responsabilidad como asesores/as educacionales también implica encontrarse con la consciencia, la incertidumbre y la angustia de saber que cada decisión o acuerdo, ya sea en equipo o en soledad, termina siendo un acto de decisión individual que nos interpela y que puede afectar la vida de otro.

A.V. Berger (2014) en relación a lo expuesto por Hanna Arendt en "La banalidad del mal concluye lo siguiente:

> El individuo no puede evadir la relación con el acto, que para ella siempre es singular a cada quien (es decir que no puede atribuirse al estado, o a Otro al que se obedeció) por ende intransferible. Somos responsables de nuestros actos más allá de nuestra reflexión o pensamiento (P.46).

Develar y analizar aquellas condiciones y factores que resulten relevantes para la tarea de los ETAP tiene un valor teórico, ético, práctico y político, puesto que proporciona nuevos saberes

respecto de la práctica, a la vez que provee de elementos metodológicos, nuevas relaciones, valores, y direccionalidad al ejercicio profesional.

El trabajo del asesor educacional requiere de la construcción de saberes propios puesto que tanto sus tareas como las situaciones que acontecen en las escuelas, y las dinámicas y las tramas que se entretejen en las instituciones entrañan una complejidad particular. En el devenir se ponen en juego las características, normas e incumbencias del saber profesional de cada disciplina, las limitaciones de la función, las diversas subjetividades, los diferentes posicionamientos y perspectivas, las habilidades sociales y comunicativas, la ética y las relaciones de poder.

La dinámica de los ETAP involucra las diversas relaciones y tensiones intra e interinstitucionales y comunitarias. Tensiones que pueden originarse a partir de las numerosas funciones y tareas que les competen, distancias que se recorren, instituciones que les corresponde abordar por zona, interacciones entre los distintos integrantes y disciplinas (interdisciplina), y las múltiples pertenencias y relaciones que establece el ETAP entre sí y con otros equipos (Equipo de apoyo a la inclusión, Equipo Supervisivo, Equipos directivos, Mesas territoriales interinstitucionales, entre otros), docentes, familias, profesionales y referentes de la comunidad.

En la cotidianeidad los ETAP pueden encontrarse en situaciones que conducen a la búsqueda de consenso, a la obediencia o resistencia frente a las decisiones de los superiores jerárquicos, a conflicto de lealtades, a la creación de alianzas, a la necesidad de respetar las decisiones tomadas en equipo o a cuestionar lo establecido para evitar perpetuar o generar daño, entre otras.

Visualizar los posibles obstaculizadores y/o facilitadores de la práctica de asesoramiento educacional y las características particulares del contexto en el que se desempeñan los/las asesores/as educacionales puede conducir a:

- identificar y abordar aquellas situaciones, condiciones o elementos que pueden dificultar su accionar
- reconocer y recuperar aquellas experiencias y estrategias implementadas que se evaluaron como favorables
- discernir y determinar aquello que se puede sostener y aquello que es necesario re-pensar, reformular y/o transformar
- favorecer el trabajo interdisciplinario
- enriquecer el análisis institucional y el diseño de estrategias
- realizar intervenciones tempranas, oportunas, cuidadosas, significativas y pertinentes
- gestionar nuevos recursos y optimizar los existentes

Por lo cual se considera fundamental contribuir a la construcción de saberes acerca de los procesos de asesoramiento educacional y sus actores, profundizando en las perspectivas de los ETAP en relación a su contexto.

Capítulo VI: Planteamiento del problema de investigación

Problemática a trabajar

En este trabajo, se abordarán las condiciones que facilitan u obstaculizan la práctica de asesoramiento educacional en Valle Medio (Río Negro, Argentina), desde la mirada de los/las integrantes de un ETAP de esta zona.

Para ello, la pregunta general que guía esta investigación es: ¿Cuáles son las valoraciones de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio acerca de las condiciones que pueden obstaculizar o facilitar la tarea de los ETAP en esta zona durante 2023?

Y, las preguntas específicas refieren a:

1. ¿Cuáles son las tareas habituales del ETAP desde la perspectiva de un equipo de Valle Medio?
2. ¿De qué manera este equipo valora las condiciones que pueden obstaculizar la tarea de los ETAP?
3. ¿Cómo considera dicho equipo las condiciones que pueden facilitar la tarea de los ETAP?

El objetivo general de este trabajo es describir las valoraciones de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio (Río Negro, Argentina) acerca de las condiciones que puedan facilitar u obstaculizar la tarea de los ETAP durante 2023.

Los objetivos específicos se orientan a:

- Detallar las tareas habituales de un ETAP de Valle Medio

- Describir las valoraciones de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio acerca de las condiciones que pueden obstaculizar la tarea de los equipos
- Conocer las valoraciones de los/las integrantes de un ETAP de Valle Medio acerca de las condiciones que pueden facilitar la tarea de los equipos

Capítulo VII: Diseño y enfoque metodológico

El trabajo se basa en un enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo; el cual posibilita, desde el relato y las valoraciones de los asesores educacionales, una mayor comprensión acerca de las condiciones que pueden facilitar u obstaculizar la práctica de los ETAP.

El universo de la investigación está constituido por los integrantes de un equipo técnico (ETAP) de Valle Medio de la provincia de Río Negro (Argentina) con la intención de profundizar en sus actividades cotidianas, condiciones laborales e institucionales, problemáticas detectadas y todo aquello que se exprese explícita o implícitamente en relación al objeto de investigación.

Se optó por este enfoque debido a que se busca explorar la perspectiva y los significados que le atribuyen sus protagonistas a la tarea de asesoramiento educacional y profundizar en sus vivencias y experiencias en relación al contexto y condiciones de su práctica.

Si bien se han hecho algunos trabajos de investigación con distintas temáticas acerca de los ETAP de la provincia, no se han realizado estudios respecto a las condiciones que facilitan u obstaculizan la práctica de los equipos de orientación escolar en Valle Medio.

Se decidió aplicar el estudio de caso debido a que esta forma de abordaje permite describir una unidad de estudio y su entorno próximo; lograndose una mejor comprensión y acercamiento a este hecho social.

El estudio de caso favorece la tarea de describir acerca de fenómenos o individuos, identificar patrones, explicar e identificar causas, brindar datos para evaluar procesos, programas, individuos o ambientes, o resolver problemáticas sociales, entre otras (Green, 2011, Robson, 2011, Mertler y Charles, 2010, y Armenian, 2009 como se citó en Hernández Sampieri, 2014).

Para esta investigación se consideró pertinente este tipo de enfoque porque posibilita conocer la mirada de los asesores educacionales de un ETAP de Valle Medio; e identificar y describir condiciones de acuerdo a este contexto en particular.

Este tipo de estudio permite un diseño flexible, que puede incluir variadas herramientas para conocer el problema que se intenta abordar, y a la vez posibilita la interacción y el encuentro sincrónico con los integrantes del equipo, facilitando la transmisión de vivencias y experiencias y la expresión de emociones, percepciones y sentires de una manera sistémica, global y holística.

Por otro lado, este tipo de indagación es de naturaleza empírica, y los datos recolectados son contextuales, proveyendo de información significativa, de gran riqueza y profundidad. Se considera que a través de este enfoque se puede lograr un mejor acercamiento a las dinámicas y complejidades propias del asesoramiento educacional en la región de Valle Medio.

En el estudio de caso, el “caso” constituye una unidad de análisis, una entidad completa, sistémica, con sus características y límites propios y en relación con su contexto, es el principal objeto o sujeto de estudio.

La unidad de información incluye la normativa asociada a los equipos de orientación educativa (leyes y resoluciones nacionales y provinciales), la lectura y análisis de las investigaciones realizadas, de los documentos y textos asociados a la tarea y configuración de los ETAP, de las entrevistas realizadas, de las fichas de solicitud de asesoramiento, del Proyecto Educativo Supervisivo (PES) y otros materiales utilizados o relacionados con el desempeño de sus tareas.

El principal instrumento de recolección de datos para conocer las valoraciones de los integrantes del equipo fue la entrevista semiestructurada, la cual proporcionó una guía, pero a su vez brindó flexibilidad y posibilitó actuar en función de lo que sucedía durante el encuentro, pudiendo realizar preguntas abiertas para aclarar conceptos (contradictorios, ambiguos o confusos) o para profundizar en algunas ideas.

Este tipo de entrevista contribuyó a comprender mejor los fenómenos que acontecen y atraviesan los equipos; y también proporcionó mayor intimidad para compartir experiencias y vivencias, y reflexionar sobre la práctica.

Se trató de enfocar la investigación sobre los siguientes ejes:

- Tareas del ETAP
- Condiciones que obstaculizan la práctica de asesoramiento del ETAP
- Condiciones que facilitan la práctica de asesoramiento del ETAP

El guion de la entrevista fue una creación propia. Primeramente y como prueba piloto se entrevistó a dos técnicas que pertenecían al mismo ETAP de Valle Medio, con los siguientes objetivos:

- Estructurar y optimizar el guion de preguntas en función de los avances en el trabajo de campo.
- Indagar acerca de sus valoraciones en relación a la tarea del ETAP y las condiciones que facilitan u obstaculizan la tarea durante el último tiempo en el que trabajaron en ese nivel educativo y zona supervisiva.

Se observó que era necesario acotar el guión de la entrevista y enfocarlo con mayor especificidad hacia lo que se quería investigar: condiciones que facilitan u obstaculizan la tarea de los asesores educacionales.

Luego se realizaron entrevistas individuales con los 6 profesionales que pertenecen actualmente al ETAP mencionado y que se encuentran divididos en dos turnos (mañana y tarde).

Se conversó con los integrantes del equipo en cada turno a fin de realizar posteriormente el análisis de lo relevado. A partir de la recolección de los datos y el análisis se buscó visualizar convergencias y divergencias, incluyendo también lo relevado en las entrevistas piloto.

Tanto los nombres y apellidos de las personas entrevistadas como también algunas características de los equipos se omitieron con el fin de preservar el anonimato.

En un inicio, para realizar esta investigación, se pensó en seleccionar dos equipos, uno de Nivel Inicial y otro de Nivel Secundario (modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). Pero luego de analizar esta posibilidad se consideró que sería más enriquecedor realizar la tarea de indagación con un equipo técnico perteneciente a otro nivel educativo. A esto se sumó que una compañera de trabajo (María Teresa González Codony) se encontraba realizando su trabajo de tesis de licenciatura y había efectuado entrevistas a docentes en la misma zona, y

durante varios años perteneció al ETAP seleccionado. Se consideró interesante para ambas poder encontrar puntos en común que faciliten el análisis y permitan establecer relaciones posteriores de los resultados.

El ETAP elegido se encuentra conformado mayormente por profesionales que se encuentran en el proceso inicial de su trayectoria laboral. Esto se debe a que del 2 al 12 de febrero de 2021 se realizaron las Asambleas de Titularizaciones provinciales para ETAP, lo cual generó numerosos movimientos, cambios, ingresos y egresos en la configuración de gran parte de los equipos de la Provincia y la zona, algunos de los cuales hacía ya un tiempo que estaban constituidos. A esto se sumó la jubilación de algunas de las integrantes.

Es importante destacar que en 2021 se realizó una Asamblea de titularización de cargos de ETAP y se titularizaron casi todos los cargos que estaban disponibles, lo cual fue una circunstancia atípica dado que hacía aproximadamente 12 años que no había asambleas para estos cargos. Esto generó que técnicos/as con varios años de experiencia que se encontraban ocupando dos cargos y que no habían podido titularizar debido a la falta de Asambleas para los ETAP perdieran, por normativa, uno de sus cargos afectando su estabilidad laboral y económica, y que técnicas jóvenes que intentaban insertarse laboralmente en el ámbito educacional pudieran ingresar al sistema educativo obteniendo un cargo titular.

Resulta interesante considerar este dato, debido a la posibilidad de conocer los facilitadores y obstaculizadores de la práctica desde la experiencia, mirada y valoración de un grupo diverso que incluye técnicos/as con experiencia y técnicos/as que recién se están iniciando en la tarea de asesoramiento educacional en las instituciones educativas.

La entrevista se orienta a relevar algunos datos generales y desarrollar 10 preguntas que abordan los siguientes ejes y temas:

Eje I Las tareas del ETAP

- El objetivo de los ETAPs
- La normativa relacionada con los ETAPs
- Las actividades que se realizan habitualmente en el ETAP

Eje II: La formación del asesor

- Experiencia como asesor educacional en ETAP
- Capacitación o formación específica realizada para desempeñar la tarea de asesoramiento educacional
- Conocimientos o saberes profesionales necesarios para desarrollar y enriquecer su práctica

Eje III: Las condiciones que facilitan u obstaculizan la tarea del ETAP

- Condiciones que se podrían identificar como obstaculizadoras de la práctica del ETAP
- Condiciones que se podrían considerar facilitadoras y aportan al desarrollo de la práctica del ETAP

Capítulo VIII: Resultados y Análisis de los Datos

Si bien se realizó la entrevista completa, el eje II, acerca de la formación del asesor, no formó parte del análisis, puesto que el enfoque de esta investigación se orientó a:

- Eje I: Tareas del ETAP
- Eje III:
    i. Condiciones que obstaculizan la práctica de asesoramiento del ETAP
    ii. Condiciones que facilitan la práctica de asesoramiento del ETAP

Eje I: Las Tareas del ETAP

Resultados

En relación a las actividades que realiza habitualmente el ETAP en el que se desempeñan los/las técnicos/as, surgen de las entrevistas un conjunto de elementos coincidentes que explicité, en orden decreciente, de acuerdo a su frecuencia de aparición y repitencia:

- Sugerencias, Orientación y Acompañamiento Pedagógico a Docentes
- Observaciones Áulicas
- Evaluación Educativa y Psicopedagógica de estudiantes - Detección de dificultades de aprendizaje - Articulación con profesionales - Trabajo en red intersectorial e interinstitucional (Salud, S.E.N.A.F., Justicia) - Participación en mesas territoriales
- Encuentros y entrevistas con Familias, Estudiantes, Directivos y/o Docentes

- Fortalecimiento y Acompañamiento a Equipos Directivos - Visitas institucionales - Trabajo en terreno
- Lectura y análisis de planificaciones y P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) - Realización de Informes - Diseño e implementación de Charlas y Talleres - Diseño, armado, evaluación y acompañamiento a las trayectorias educativas de los/as estudiantes

Otras actividades mencionadas en las entrevistas con menor frecuencia fueron:

- Detección, intervención y derivación en situaciones de vulneración de derechos de niño/as
- Registro de actas
- Completamiento de planillas para CUD (Certificado único de discapacidad)
- Completamiento de legajos
- Visitas Domiciliarias
- Gestiones y denuncias

Análisis de los resultados respecto a las tareas del ETAP

Se pudo visualizar que las actividades más habituales que surgen del conjunto de las entrevistadas se asocian al rol de asesor, evaluador, comunicador e interventor. Es notable destacar que el diseño, armado y acompañamiento de trayectorias para estudiantes con discapacidad fue poco mencionado entre las actividades, pero fue comentado en otros momentos de la entrevista; y la detección, intervención y derivación de situaciones de vulneración de derechos apareció en pocas ocasiones.

Se advierte que aún nos encontramos entre el modelo clínico, que trata de satisfacer las demandas de atención individual, y el modelo colaborativo, orientado a lo preventivo, al asesoramiento y la construcción conjunta con el docente.

Se observa que el ETAP desarrolla un gran número de tareas, en relación con distintos actores, y en diversas instituciones; lo que da cuenta de la complejidad del rol de los asesores, notándose una preeminencia de las actividades que se realizan en las instituciones educativas, y una valoración del trabajo en territorio, intentando tener mayor presencia en las escuelas. Sin embargo, las tareas mencionadas pueden relacionarse a un rol de experto conocedor de un área de actividad o materia, que interpreta las situaciones y propone soluciones, asesora, da sugerencias, acompaña...quedando en segundo plano las tareas asociadas con el diseño de estrategias, la planificación y programación, la construcción conjunta.

Su intervención se dirige a toda la comunidad educativa incluyendo directivos, familias, docentes, estudiantes, articulando también con profesionales del ámbito público y privado, instituciones y organismos de la zona (S.E.N.A.F., Justicia, Salud, entre otros). Lo cual requiere el traslado y comunicación, la coordinación de encuentros, el debate, la construcción de acuerdos, el armado de redes y el conocimiento de la idiosincrasia de la localidad y su población.

Por lo general se atienden temáticas y problemáticas diversas desarrollando múltiples actividades, algunas asociadas a la evaluación y detección de problemas de aprendizaje, el asesoramiento y acompañamiento a docentes, fortalecimiento del rol directivo, encuentros con familias, entre otros.

A lo largo de las entrevistas, algunas de las consultadas refirieron que en ocasiones suelen presentarse situaciones nuevas e imprevisibles, o decisiones del/ de la Supervisor/a que generan modificaciones de la agenda, por lo que se dificulta el poder cumplir y sostener lo programado.

Eje II: Las Condiciones que Facilitan u Obstaculizan la Tarea del Etap

i. Obstaculizadores de la práctica del ETAP que surgen de las entrevistas realizadas

Resultados

Los siguientes datos se organizan en función de la frecuencia de aparición y recurrencia en el discurso de los/las técnicos/as:

- Actitud y mirada institucional negativa hacia el ETAP por parte del personal docente de los establecimientos educativos
- Excesivo número de establecimientos educativos con relación al número de técnicos/as de ETAP
- Falta de capacitación específica para técnicos/as de ETAP
- Escaso pago de movilidad y salario insuficiente
- Desconocimiento por parte de las instituciones educativas acerca de los roles y funciones del ETAP
- Obstaculizadores en relación a la institución educativa
- Mirada o posicionamiento negativos de los docentes respecto del ETAP. Se ve al ETAP con desconfianza, desde un rol de vigilancia y control
- Falta de apertura y resistencia de los docentes
- Los docentes no implementan las sugerencias

- Desconocimiento de la tarea y funciones del ETAP
- Falta de convocatoria docente tanto para situaciones en las que se requiere asesoramiento como para la participación en experiencias escolares
- Desconocimiento de los docentes de como trabajar en equipo con el ETAP
- Toma de decisiones e intervenciones inconvenientes con familias en situaciones complejas por parte de las instituciones escolares sin consultar al ETAP
- Solicitud de asistencia en situaciones de crisis ya desarrolladas, sin consulta previa al ETAP
- Falta de espacios para trabajar en las instituciones educativas
- Perspectiva administrativa sobre la eficacia de la tarea
- Burocratización de tareas
- Problemas de comunicación y circulación de la información
- Dificultades por parte de Supervisores, Directivos y Docentes para leer el contexto
- Falta de formación técnica de los Supervisores
- Falta de acompañamiento de Supervisores

Fragmentos de las entrevistas.

"Como obstáculo veo por ahí la visión que se tiene del etap, hay mucha gente que no sabe trabajar en equipo, construir con un otro, las sugerencias no siempre son tomadas como que uno aporta, que quiere sumar, sino como una mirada que uno va a chusmear o a vigilar". (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

"No te terminan viendo como un par: uh ahí viene el equipo técnico, no le contemos porque le puede contar al/Supervisor" (técnico/a entrevistado/a, Valle Medio).

“Por más que vamos todos los miércoles nos siguen viendo como parte del equipo supervisivo”. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

“No se implementan las sugerencias”. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

“Mirada negativa hacia el equipo por la tardanza en responder a las demandas”. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

Obstaculizadores en relación a las condiciones laborales

- Excesivo número de escuelas en relación a la cantidad de técnicos/as, que son pocos
- Falta de creación de cargos y de personal en los ETAPs
- Gran número de escuelas a cargo de los equipos Distancia y costos excesivos - Pago de movilidad insuficiente para ETAP
- Salario bajo en relación a la complejidad y responsabilidad que conlleva la tarea
- Falta de recursos materiales para ETAP

Fragmentos de las entrevistas.

“La falta de perfiles y la falta de capacitación. nosotros como etap estamos siempre expuestos o demandados a resolver, escuchamos muchas situaciones complejas y no tenemos un espacio de supervisión de la práctica, y eso nos ayudaría tal vez a resolver de otras formas, la escucha de un tercero te ayuda a pensar”. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

“Falta de recursos, materiales, libros, acá no hay nada, trajeron una computadora una vez, pero era para el equipo supervisivo”. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

Obstaculizadores en relación a la formación

- Falta de capacitación específica para el ETAP
- Ausencia de encuentros para compartir experiencias
- Falta de espacios y tiempos para supervisar la tarea
- Obstaculizadores en relación a la articulación con otros organismos e instituciones
- Dificultad para concretar reuniones con otros organismos y participar en mesas territoriales por limitaciones de horarios laborales
- Soledad de los equipos escolares frente a situaciones complejas
- Dificultades para sostener y dar continuidad a las intervenciones cuando participan otras instituciones

Con menor frecuencia se mencionaron los siguientes obstaculizadores:

Obstaculizadores en relación a la organización de la tarea

- Modificaciones frecuentes de la agenda

Obstaculizadores en relación a las familias

- Falta de compromiso, apertura, participación o acompañamiento de las familias para la continuidad de las trayectorias escolares o en la crianza de los niños/as

Análisis de los resultados en relación a los obstaculizadores

Los resultados encontrados a partir de las entrevistas realizadas a los/las técnicos/as de ETAP de Valle Medio, notablemente, son similares a los observados en la investigación realizada acerca de las dificultades y facilitadores del proceso de asesoramiento que presenta el texto de J. Figueroa, P. Herrero, D. Tello, y X. Valiente (2006) de Chile.

En el trabajo realizado en Chile se visualizaron más dificultades que facilitadores y se evidenció el surgimiento de resistencias por parte de las instituciones asesoradas. En este caso los/las autoras/es enfatizaron la necesidad de considerar un proceso previo de ajuste y conocimiento de los actores del proceso (expectativas, experiencias previas, historias, demandas, creencias y defensas). En dichos procesos de asesoría se trataba de transmitir a los equipos de gestión y a los/las docentes un saber, con el fin de propiciar transformaciones en sus representaciones, actitudes y conductas, procurando un mejor aprendizaje de los/as estudiantes. Esto, según expresan, generalmente conducía a producir una relación de dependencia entre asesores/as y asesorados/as. Los/las autores/as mencionan que, en dicho proceso, también surgían distintas actitudes (apertura y aceptación, o rechazo y resistencias), las cuales se relacionaban con la historia previa de la institución, con dudas acerca del plan, con las exigencias, con el esfuerzo que se requería y los tiempos pautados, emergiendo diversas ansiedades, temores y bloqueos. Algunas de las resistencias se vincularon a problemas de comunicación entre asesores/as y docentes, donde no se había sabido comunicar su rol, funciones, proyectos, aportes; o no se había podido generar confianza, ya sea porque se mostraron excesivamente técnico/directivos, o porque no se había transmitido suficiente credibilidad profesional.

Resulta significativo que, a pesar de que los obstáculos y facilitadores relevados en la investigación antes dicha fue realizada en otro país y localidad, con su particular idiosincrasia, se hayan evidenciado obstaculizadores similares en la presente investigación.

Respecto a los obstaculizadores hallados y de acuerdo a las respuestas brindadas por los/las técnicas/os del ETAP de Valle Medio se observa la relevancia que adquiere la dimensión relacional de la práctica, la inserción y el recibimiento en las instituciones educativas, el lugar

que se les brinda, como se los espera, el valor de la mirada de los otros, de la percepción que estos/as otros/as tienen acerca de la tarea de los ETAP. En ocasiones parece que los/las técnicos/as no solo viajan de la sede hacia las escuelas, sino que a veces andan "boyando" dentro o fuera de los establecimientos, como mencionó uno/a de las entrevistados/as:

> Tener un espacio en las escuelas para trabajar es fundamental, al principio nos pasó en una escuela, que no tenía un lugar para nosotras y estuvimos boyando, no podés trabajar. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> Poner un día fijo y que todos conozcan nuestra agenda facilita un montón, los docentes se acercan solos, no hay que ir a buscarlos, ya vienen y trabajan con nosotros. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> Que nos dejen participar en clases, la apertura también. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

El encuentro con los otros, la posibilidad de tener un lugar en las escuelas, pero no solo un lugar físico sino un lugar simbólico, de encuentro, donde ser bien recibido, donde te esperen...pero no como dice Palazzoli que estén esperando a un "mago omnipotente" dispuesto a resolverlo todo con un saber infinito, sino a un par, un colaborador, un otro con quien pensar nuevas prácticas, mejores formatos escolares, otras maneras de incluir y sostener las trayectorias de los/as estudiantes (Martín, 2016).

Es importante cuestionarnos la manera en que respondemos a las demandas, desde que lugares, con qué posibilidades, con que limitaciones.

En el texto de Diana Martín (2017) se cita el fragmento de una directora entrevistada, la misma expresa:

El impacto es muy pobre. Existen muchas quejas por parte de los/las docentes por las sugerencias que realizan...se espera que hagan algún aporte de estrategias diferentes y la recomendación técnica de cómo intervenir. Y esto no sucede...El técnico es muy teórico y el docente demanda estrategias reales. Si bien no quieren recetas, el enojo siempre es el mismo…Tardan medio año para evaluar y dicen lo mismo que vemos en la escuela con un término teórico y no brindan mayores estrategias de acción (p.207).

En su investigación, en base a lo manifestado por las docentes en las entrevistas, Teresa González Codony (2023) menciona que "se evidencia que el desconocimiento sobre la conformación y funciones de ETAP persiste" (p.12).

Luego observa en los relatos que, en los primeros años de ejercicio, el grupo de maestras entrevistadas con más experiencia en la docencia tenía más expectativas, pensaban que iban a tener mayor acompañamiento del ETAP frente a los desafíos que presentaban sus estudiantes, y luego, con el paso del tiempo, se acostumbraron a la presencia y modalidad del ETAP con una significativa valoración negativa (distancia, frialdad, encuentros escasos, insuficiente acompañamiento, sensación de soledad):

Parecía insuficiente lo que ustedes nos brindaban, vemos que no se puede ir más allá, no se puede abarcar tanto, sentí una impotencia (docente entrevistada como se citó en González Codony, 2023, p.15).

> No culpo al grupo del ETAP sino a todo un sistema que queda siempre a mitad de camino (docente entrevistada como se citó en González Codony, 2023, p.15).

Por otro lado, las docentes más jóvenes expresaron sentirse escuchadas por el ETAP, convocadas para el trabajo, señalaron que fueron incluidas en las intervenciones y que recibieron herramientas para desarrollar su trabajo pedagógico.

La autora también agrega que las vivencias consideradas positivas expresadas por las docentes hacia el ETAP se relacionaban con momentos de buena comunicación y presencia frecuente y sistemática en las instituciones (al menos una vez por semana).

Las expectativas también se relacionaron con mejoras en la comunicación, mayor presencia en la institución y aportes para las prácticas docentes.

Los obstaculizadores relacionados con la institución educativa se correlacionan con estas investigaciones citadas que evidencian una mirada negativa hacia el ETAP, una ilusión, una expectativa idealizada de solución mágica, algo quizás imposible, que se espera que el ETAP realice, y que no puede satisfacer, y una desilusión de los/las docentes que genera malestar, tanto en unos como en otros.

De acuerdo a Ventura (2008), el proceso de asesoramiento implica sensibilidad, comprensión y respeto por lo que el otro puede dar. Se trata de construir un espacio de encuentro que surge con la demanda…con una solicitud de ayuda del docente, que genera en el asesor una responsabilidad, que a la vez lo interpela, y lo moviliza a pensar e interpretar la demanda (p.2).

La autora advierte que esta tarea de acompañamiento suele ser compleja y que implica "trazar nuevas rutas de comunicación y relación: rutas, espacios y tiempos donde poder hablar de

inquietudes, necesidades o problemas" (p.1) e involucra los modos de pensar y realizar las prácticas, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la historia y subjetividad del docente, la escucha de lo que siente cada uno en su contexto y en su entramado de relaciones.

En ese interjuego, en ese conocerse, y a partir de la escucha de esa demanda es posible iniciar el diálogo, la construcción conjunta, o no.

La forma en que se responderá, que no es la única, ni la misma para cualquier demanda similar, requiere que el docente pueda sentirse protagonista de sus cambios, que pueda asumirlos, encontrarles un sentido y vincularlos a su práctica y quehacer cotidiano.

Diana Martín (2017) expresa la necesidad de tener en cuenta las representaciones y expectativas del que solicitó la intervención, "explicitar los marcos referenciales (…) tener claro los límites, las formas, los tiempos, los cambios y las resignificaciones de la intervención con el fin de no crear falsas expectativas (p.209).

Enfatiza la importancia de trabajar conjuntamente la situación que se presenta en la demanda, corresponsablemente, y con los distintos actores de la comunidad educativa, no desde el lugar de asesor omnipotente que posee todo el saber e indica lo que debe hacerse, sino desde el lugar del que acompaña y construye con otros desde su conocimiento y experiencia, compartiendo e intercambiando saberes, trabajando juntos.

La mirada negativa hacia el ETAP y el desconocimiento respecto de sus misiones y funciones coincide con otras investigaciones regionales, provinciales, incluso internacionales. Por lo que se condice con lo expresado, con la necesidad de tener tiempos y espacios para comunicar, dialogar y explicitar con claridad los encuadres que enmarcan la tarea de los ETAP.

A su vez se vincula con las demandas, alcance y limitaciones de las intervenciones del ETAP. Hay cosas que no se podrán hacer, en las que será necesario aprender a tolerar la incertidumbre y la insatisfacción, hacer el duelo junto al otro de aquello que “no es o no se puede” también es parte del cotidiano escolar y de la vida misma.

Por otro lado, están los obstaculizadores que se asocian a las condiciones laborales de los ETAP (salario, movilidad, cantidad de escuelas a cargo, número escaso de perfiles) que responden a múltiples factores: políticas educativas, participación gremial de los ETAP, situación socio-económica de la provincia y el país, entre otros.

Esto se puede observar también en el video del encuentro de ETAP con el gremio organizado por Mariela Peña, representante de UnTER Central, que se realizó en Cinco Saltos hace 5 años. En el mismo se menciona, por un lado, la necesidad de revisar la normativa vigente y/o modificar la misma y la posibilidad de contar con una figura jerárquica de los ETAP, y por otro, se comentan las visitas realizadas para relevar las necesidades y demandas del ETAP. Entre ellas se explicita la falta de insumos, los viáticos y la movilidad que no alcanzan a cubrir los desplazamientos a las instituciones, la falta de recursos humanos en los equipos y la falta de formación específica para los ETAP (UnTER Central, 2018, 1m 30s).

Y esto, quizás, requiera de la promoción y construcción de participación ciudadana y responsabilidad profesional de los/las integrantes de los equipos para luchar por hacernos un lugar digno y valorizado dentro del sistema educativo, encontrando formas de hacer también nuestras demandas, y de interpelar, reflexionar y mejorar nuestras prácticas desde una mirada ética.

ii. Condiciones que Facilitan y Aportan al Desarrollo de la Práctica del ETAP

Los siguientes datos se organizan en función de la frecuencia de aparición y repitencia en el discurso de las/los técnicas/os:

- Trabajo en equipo
- Recepción, apertura y apoyo de directivos y docentes hacia el ETAP
- Apoyo y acompañamiento del Supervisor/a al ETAP en situaciones puntuales

Facilitadores en relación al funcionamiento, habilidades y saberes del equipo

- El trabajo en equipo, el apoyo de los/las compañeros/as, el respeto, el compromiso con el trabajo, el respeto por el encuadre (agendas, horarios), la comunicación fluida, los criterios y miradas comunes, la confianza y la crítica constructiva, la distribución equitativa de tareas
- Mirada interdisciplinaria, espacios de encuentro con otros
- Conocer el diseño curricular
- Empatía
- Conocimientos y saberes en relación a nuestra tarea y función
- Capacidad de aplicar y articular los saberes y la práctica
- Prácticas situadas

Facilitadores en relación a la institución educativa

- Trabajo en terreno y presencia del ETAP en las instituciones
- Contar con un espacio físico y un tiempo específico para trabajar en las escuelas

- Dar a conocer la agenda de los ETAP para que sepan cuando estarán en las instituciones
- Apertura de las escuelas para participar en las actividades y realizar observaciones áulicas
- Apertura, comunicación y apoyo del Equipo Directivo
- Acompañamiento del Supervisor/a

Otros facilitadores mencionados con menor frecuencia:

- Conocer la localidad en la que se trabaja y a los/las referentes de las instituciones
- La escuela como ámbito privilegiado y valorado que brinda herramientas, posibilita y garantiza derechos
- Oportunidad de convocar a las familias
- No se trabaja siempre con la falta, es esperanzador

Se observa cierta discordancia entre algunos facilitadores y obstaculizadores mencionados:

Por un lado, se expresa como facilitador la recepción y apertura de docentes y directivos para participar de las actividades, realizar consultas, trabajar en conjunto y destinar un día y lugar de trabajo para los equipos; y por otro surge como obstaculizador la mirada negativa, la desconfianza, la falta de convocatoria, la no implementación de sugerencias.

También surgen divergencias respecto al rol del Supervisor/a que, en ocasiones, puede funcionar como facilitador que promueve, habilita, e interpela la práctica de los ETAP, que desarrolla y comparte su saber profesional, y se enriquece de los saberes profesionales del equipo, participando de los espacios de reflexión, co-construyendo, diseñando y/o acompañando en las

intervenciones y posibilitando el ingreso a las instituciones educativas. Y en otros momentos u ocasiones puede funcionar como obstaculizador de la práctica desde un lugar de control, burocratizando e interviniendo en las tareas programadas o los abordajes en curso, desarticulando estrategias, evitando participar o generar espacios de encuentro, abandonando de alguna manera al equipo en situaciones puntuales graves y/o complejas, entre otras:

> Los supervisores pueden ayudar o acompañar, pero a veces hay supervisores que tienen otra mirada, son como un docente más, hacen señalamientos que por ahí…, y hay otros supervisores que sí, que te llevan a preguntarte o interpelarte, cada supervisor tiene su perfil. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

En relación a los facilitadores, se observa que el trabajo en equipo posee una gran relevancia para la población entrevistada:

> Lo que mayormente favorece es el trabajo en equipo...siempre trabajas con un otro en el ETAP, siempre tenés otro con quien reflexionar, con quien debatir, con quien cuestionarte, siempre está tu compañero de equipo. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> Siempre se aporta y siempre se suma a la construcción, eso me parece que es lo más importante, que nunca te encontrás solo en el trabajo, siempre hay otro. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> Es fundamental el trabajo en equipo, no siempre pensar igual, porque uno aprende mucho del que piensa distinto, pero el respeto, el compromiso con el trabajo, respetar los encuadres, de ir por la misma línea, ver al niño como sujeto de derechos, de que sus

> derechos no sean vulnerados, ir por la misma línea facilita un montón. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> Que la comunicación sea fluida, yo a mis compañeras les digo que tengan confianza, que si en una intervención meto la pata me digan, que me lo puedan decir después, que sea en pos de construir. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio)

> En días densos, con muchas cuestiones o con mucha demanda tener compañeras que vayan por la misma línea es como un facilitador. (Técnico/a de ETAP de Valle Medio).

Al respecto quiero recordar y volver a citar el siguiente fragmento de un asesor educacional:

> Observar tanta pobreza, tanta violencia, tanto ejercicio de poder autoritario de parte de los adultos de las instituciones...es bastante…yo que llevo cuatro años, yo siempre me vuelvo a sorprender…. es impotente eso, pero nos sucede…los espacios, por ejemplo, de autocuidado del grupo, del equipo… siempre tratamos nosotros de rescatar bastante las reuniones de equipo… y, por lo tanto, hacemos tan poco terrenos… tratamos de tener reuniones de equipo. (Figueroa et al., 2006, p.55)

En este trabajo citado, los facilitadores que se exponen también se refieren a la apertura y disposición positiva de los/las asesorados/as, interés por el trabajo con jóvenes, y el trabajo en equipo, la disposición, el alojamiento, el interés de los/las integrantes por la temática que se aborda, citando a otro/a asesor/a: “ el equipo también te da el apoyo para salir de esa dificultad y te da el apoyo de todo tipo… se da por la comunicación y es importante además que exista un interés por el área en la que estamos trabajando”(Figueroa et al., 2006, p.55).

Es importante mencionar la particular importancia del equipo para los ETAP. No solo constituye una manera de coordinar las actividades en función del acompañamiento a las trayectorias escolares y la inclusión educativa, sino que también se constituye en un espacio donde los/las integrantes interactúan, se conocen y se reconocen como parte de él, pueden compartir sus saberes y su historia en un clima de confianza. Pero este espacio también es el espacio donde se reciben las demandas. Y muchas de ellas generan angustias, temores, dolor e impotencia.

Es el espacio donde aparece la insatisfacción de los/las docentes, el rechazo, la desconfianza, la queja, entre otras cosas. Por ese motivo, poder encontrarse con un par, conectarse para compartir aprendizajes, ideas y experiencias contribuye a construir saberes en torno al proceso de asesoramiento, y a su vez a construir la identidad del equipo de trabajo, la identidad del asesor, y quizás también la construcción de un lugar en el sistema educativo.

Capítulo IX: Reflexiones y Conclusiones

Este trabajo se propuso generar nuevos conocimientos acerca de las condiciones que pueden obstaculizar o facilitar la tarea de los ETAP en esta zona visualizadas a lo largo del año 2023. A su vez pretendía que dichas reflexiones pudieran contribuir a fortalecer la identidad de los/las asesores/as, construir saberes acerca del quehacer de los equipos y optimizar su práctica.

Considero que los resultados obtenidos son sumamente enriquecedores para continuar pensando nuestra práctica y a su vez también veo que cada punto mencionado entre los

obstaculizadores y facilitadores pueden devenir en desafíos futuros a ser re-pensados y profundizados.

En cuanto a las actividades del ETAP expresadas encontramos: acompañar, asesorar, fortalecer y orientar a Directivos y Docentes, crear lazos entre la comunidad, la familia y la institución educativa, escuchar, observar y evaluar a los/as estudiantes, detectar sus necesidades, posibilidades y dificultades, informar, articular y coordinar acciones con otras instituciones, profesionales y organismos.

La complejidad de la tarea de los/las asesores/as, de los contextos en los que desarrolla su actividad, la diversidad y amplitud de escenarios y actores, las dificultades que surgen para generar espacios y tiempos de encuentro, para definir, implementar y sostener las estrategias nos lleva a repensar el lugar del docente, el lugar del asesor y las relaciones que se establecen entre ambos.

Respecto a los obstaculizadores que fueron más recurrentes encontramos: la actitud y mirada negativa hacia el ETAP por parte del personal docente de las instituciones educativas, el excesivo número de establecimientos educativos con relación al número de técnicos/as de ETAP, la falta de capacitación específica para técnicos/as de ETAP, el escaso pago de movilidad, el salario insuficiente y el desconocimiento por parte de las instituciones educativas acerca de los roles y funciones del ETAP.

La mirada negativa hacia el ETAP y el desconocimiento respecto de sus misiones y funciones coincide con otras investigaciones regionales, provinciales, incluso internacionales.

Para mejorar las relaciones entre los ETAP y las instituciones educativas sería valioso poder interrogar la calidad de las intervenciones, las narrativas y las expectativas que surgen de la cultura y del imaginario escolar, las relaciones de poder/saber.

También sería importante desarrollar nuevas formas del trabajo asesor que posibiliten una distancia óptima con las instituciones educativas, que permitan conocer las tramas, sin enredarse en ellas. Esta tarea implica profundizar en los diferentes factores que intervienen, desentrañar la trama que la sustenta, comprender cada situación considerando los múltiples atravesamientos (sociales, institucionales, psicológicos, etc.) y también la capacidad de articular entre las dimensiones intra y extramuros: lo estructural y lo coyuntural, lo político y lo económico, lo social y lo cultural, lo singular y lo institucional, lo teórico y lo práctico.

El docente, a través de su formación profesional teórica y práctica, debería contribuir al desarrollo de un trabajo conjunto con el equipo interdisciplinario, articulando con ellos acciones y propuestas. Es importante que la voz de los/las directores/as, docentes, estudiantes pueda ser oída y tenida en cuenta por los equipos interdisciplinarios para efectivizar esa construcción de forma participativa, complementando el saber profesional con las otras miradas, generando y compartiendo saberes. Y para esto considero importante que puedan garantizarse esos tiempos y espacios desde las políticas educativas, generando, sistematizando, priorizando esos momentos de encuentro, que puedan formar parte de nuestros calendarios escolares.

Hoy en día se buscan los intersticios y la posibilidad de generar alguna reorganización en las instituciones para que haya encuentro (un ratito en el patio, en las horas especiales, si está disponible la preceptora, entre otras). Y eso, en numerosas ocasiones, depende de la buena

predisposición de los docentes, directivos y ETAP, muchas veces esos pequeños momentos no alcanzan ni siquiera para que circule la palabra.

El desarrollo de la corresponsabilidad, y la posibilidad de que los directivos y docentes puedan ser protagonistas y participar de la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, podría contribuir a mejorar las intervenciones, a evaluarlas y reformularlas.

Sería importante que ya no tenga que haber "sugerencias" del asesor a ser implementadas... (quizás sentidas como "impuestas") sino propuestas analizadas y construidas colectivamente, desde los distintos saberes.

La identidad de los/las asesores/as como parte de los ETAP se va construyendo con los otros, en un camino de construcción profesional, de compromiso social, y de implicaciones personales y compartidas.

Una técnica entrevistada expresó lo siguiente:

> Me parece interesante problematizar sobre esto, cuál va a ser, definir, entiendo que también tenemos como una página en blanco y podemos construir nosotros como queremos intervenir como equipos técnicos pero no tiene que quedar librado a la voluntad de las personas que quieran hacer algo sino que hay mucho ya que se puede establecer, y después porque también entiendo que hay una construcción del quehacer de los equipos técnicos…a veces hacemos lo que queremos, esto que te contaba de la experiencia que hicimos, lo acordamos, lo consensuamos con el Supervisor, con los equipos directivos y docentes, lo llevamos a cabo, pero no sabemos si fue lo mejor que nos pudo pasar, y así

supongo que harán también otros, es como algo muy intuitivo, me parece que hay que darle toda una vuelta ahí". (Técnicos/as de ETAP, Valle Medio)

La tarea del asesor es creativa, constructiva, la vamos haciendo con los otros, si bien hay diversidad de formas acerca de cómo intervenir, si bien tenemos la libertad de ir construyendo el camino al andar, y podemos elegir los modos de alcanzar los objetivos que nos competen, tenemos encuadres y una misión que marca y dirige nuestro rumbo. Podemos continuar interpelando nuestra tarea, habilitando nuevas formas de asesorar, encontrando el modo de ser parte de las instituciones y aportar desde el rol que esa institución requiera. En ocasiones asesorando, en otras facilitando o colaborando. Y eso es intervenir teniendo en cuenta el surgimiento de lo impensado, diseñando y planificando estratégicamente desde una relación interdependiente con el contexto, siempre cambiante y diverso. Pensándolo no considero que los equipos hacen lo que quieren, sino más bien que hacen falta espacios y tiempos para construir un saber propio de los equipos que les posibilite a dichos equipos utilizar la autonomía y creatividad al servicio del diseño de dispositivos orientados a la inclusión socio-educativa que estén fundamentados en esos saberes.

En cuanto a los obstaculizadores de la práctica asociado a las condiciones laborales constituyen demandas de larga data, que aún siguen sin resolverse.

Una opción para minimizar los obstaculizadores podría ser la reducción del número de instituciones educativas que tienen a cargo los/as técnicos/as y, como señala Diana Martín (2016), que se realice una organización teniendo en cuenta el contexto, los niveles y la relación geográfica (urbanas, semiurbanas, rurales).

También se podrían mejorar las relaciones y las percepciones respecto al ETAP estableciendo encuadres claros, explicitando los límites y responsabilidades de cada uno; y las posibilidades reales y viables en el abordaje de las distintas situaciones.

Y no hay que olvidar que la dimensión institucional atraviesa estructuralmente a los sujetos, condiciona los modelos que sustentan sus prácticas, las representaciones, las formas de relacionarse, las posiciones subjetivas que nos mantienen en los lugares y funciones asignados y/o asumidos.

Respecto a los facilitadores, los más recurrentes fueron: trabajo en equipo, recepción, apertura y apoyo de directivos y docentes hacia el ETAP, apoyo y acompañamiento del supervisor/a al ETAP en situaciones puntuales.

Es importante enfatizar la particular importancia del trabajo en equipo para los equipos de orientación y asesoramiento escolar, debido a que no solo constituye una manera de articular y acordar las actividades a realizar, en función del acompañamiento a las trayectorias escolares y la inclusión educativa, sino que también se trata de una forma de historizar juntos y dar sentido a las experiencias y situaciones diversas que los atraviesan, una manera de ir haciéndose asesores, con otros.

Para finalizar, este trabajo nos acerca un poco más a las vicisitudes, reflexiones y valoraciones que surgen de un ETAP de Valle Medio (Río Negro, Argentina), contribuyendo a su vez al campo educativo en general y al asesoramiento educativo en particular.

Asimismo, se destaca la importancia de problematizar y profundizar los aspectos que fueron surgiendo como obstáculos y facilitadores, debido a que constituyen factores de relevancia

que resuenan en las diversas voces de los/las asesores/as e impactan directamente en las prácticas cotidianas de los/las mismos/as.

Por otro lado también se considera que continuar indagando en otros ETAP de la zona o de la provincia acerca de los facilitadores y obstaculizadores puede ampliar los alcances de esta investigación, brindando nuevos datos y/o afianzando lo relevado en el presente trabajo, posibilitando pensar las mejoras más pertinentes para optimizar la práctica del Asesoramiento Educacional de los equipos de orientación de la provincia.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R.; Pérez, V.; Toscano A.G. (2008) – Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar – Edic. Homo Sapiens – Rosario, Santa Fe, Argentina.

- Berger, Andrea Viviana (2014). Ética, responsabilidad y acto. La banalidad del mal. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación - Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires - [Archivo PDF]. https://www.aacademica.org/000-035/577.pdf

- Bertoldi, S., Enrico l. y Fernández, M. L. (2014) "Algunas Condiciones de Posibilidad para las Intervenciones Institucionales. La Función Técnica en el Espacio Escolar Actual". Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía. Año XVI, Nº 11. Unco - Curza. Viedma - Universidad Nacional del Comahue, Pcia. de Río Negro, Argentina. [Archivo PDF].

- Bertoldi, Sandra M y Enrico, Liliana N. (2012). La intervención (inter)disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. Ciencia, docencia y tecnología. Recuperado el 30 de mayo de 2017 - [Archivo PDF]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162012000200006&lng=es&tlng=es)

- Bertoldi, Sandra M y Enrico, Liliana N. (2011). Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnico-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro - Revista Pilquen •

Sección Psicopedagogía • Año XIII • Nº 7 - Curza - Viedma - Universidad Nacional del Comahue [Archivo PDF].

- Bertoldi Sandra M. y Porto María del Carmen (2008) - La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo ríonegrino: Marchas y Contramarchas - Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía - año X - Nº 5 - Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue - [Archivo PDF].
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2012) - ¿Por qué un "Encuentro de Palabras" como herramienta de exploración para indagar una pregunta de investigación en Psicopedagogía? - Dossier- Revista Pilquén – Sección Psicopedagogía - Unco-Curza. Viedma - [Archivo PDF].
- Bertoldi Sandra M. y Vercellino Soledad (2010/11) - Complejidad de lo interdisciplinar en las prácticas técnico-profesionales en el campo de la educación. Una mirada epistemológica - Universidad Nacional del Comahue - Universidad Nacional de Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Boggino, Norberto; de la Vega, Eduardo (2007) - Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares – Edit. Homo Sapiens - Rosario, Argentina.
- Borsani, María José (2018) - Tensiones entre lo común y lo especial - De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho - Homo Sapiens Ediciones - [Archivo PDF]
- Borsani, María José (s/f) - De la integración a la inclusión educativa - Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho - [Archivo PDF]
- Bourdieu, P. [1973] (2008) - El Oficio de Sociólogo. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.

- Boza Carreño, Ángel; Toscano Cruz, María y Salas Tenorio, Manuela (2007) - ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria - Universidad de Huelva, España - [Archivo PDF].
- Cutrona Mariela (2021) - Haciendo equipo/s: construcción de un saber propio - Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina - [Archivo PDF].
- De La Vega, E. (2009) - La Intervención Psicoeducativa. Encrucijadas del Psicólogo Escolar - Editorial Noveduc, Bs.As.
- Figueroa Janny, Herrero Paulina, Tello Daniel, y Valiente Ximena (2006) - ¿Cómo definen los asesores las dificultades y facilitadores del proceso de asesoramiento en el Programa Liceo para todos? Un estudio cualitativo en la Región Metropolitana - Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile - [Archivo PDF].
- Filidoro, N. (2009) - Psicopedagogía: conceptos y problemas – Edit. Biblos/Metodologías – Bs. As.
- Freire, P. (1972) - Pedagogía del oprimido - Edit. Siglo XXI. – Bs. As.
- Freire, P (1967) - La educación como práctica de la libertad - Edit. Siglo XXI - Bs. As.
- González Codony, María Teresa (2023) - Trabajo Social, una mirada posible a partir de las voces de las docentes - Representaciones sobre la intervención del trabajo social en escuelas de nivel primario de la localidad de Lamarque durante 2022 - UNISAL- Bahía Blanca - Argentina - [Archivo PDF].

- Greco, María Beatriz, Alegre, Sandra; Levaggi, Gabriela (2014) - Material Educativo Ministerio de Educación de la Nación– Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo - La Dimensión Institucional de la Intervención - Argentina

- Greco, María Beatriz (2014) - Intervenciones de los equipos de Orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina - [Archivo PDF].

- Hernández Rivero, Víctor y Mederos Santana Yenifer (2018) - Papel del Orientador educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo - Universidad de La Laguna, España - [Archivo PDF].

- Hernández Sampieri, Roberto (2014) - Metodología de la investigación - sexta edición - Edit. Mcgraw-Hill / Interamericana - D.F. México - [Archivo PDF]

- Hernández Víctor y Reyes Carretero (2008) - Repensar El Asesoramiento En Educación. ¿Qué Prácticas para Los Nuevos Retos? - Universidad de La Rioja, España – Revista Curriculum y Formación del Profesorado – Vol. 12, Nº1 - [Archivo PDF].

- Kiel, l. Y Zelmanovich, P. (2007) - Los Padecimientos en la Escena Educativa y los Avatares del Lazo Social - Clase N° 5 del curso: “Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas” - Cohorte 2 - Flacso - [Archivo PDF].

- Klimovsky, G. (1997) - Las desventuras del conocimiento científico - Una introducción a la epistemología - AZ editora - Bs. As., Argentina

- Korinfeld, D. (s. f.). - Programa y Actividades del Seminario: “Institución y Subjetividad” dictado para la "Especialización en Asesoramiento Educacional"- Universidad del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación – Río Negro, Argentina - [Archivo PDF].
- Lago, José Ramón; Onrubia, Javier (2008) – Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa – Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 - Universidad de Vic y de Barcelona – España - [Archivo PDF].
- Laszlo, Ervin (1990) - La gran bifurcación - Revista Sistemas Familiares de la Asociación Sistémica de Buenos Aires - Prólogo de Prigogine, Ilya - E. Gedisa.
- Ley Nacional de Educación - 26.206 - Argentina - [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf
- Luengo Navas, Julián, Del Pozo Andrés, María del Mar; Álvarez Castillo, José Luís; y Otero Urtza, Eugenio (2004) - Teorías e instituciones contemporáneas de educación - Capítulo Madrid, Biblioteca Nueva [Archivo PDF].
- Martín, Diana - Historia del SAT-ETAP - Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio - Facultad de Ciencias de la Educación (UNCOMA) - Cipolletti, Río Negro - [Archivo word]
- Martín, Diana (2016) - Resumen de Tesis Doctoral: Equipos de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica en la provincia de Río Negro - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Martín, Diana (2017)- Intervenciones de los equipos técnicos y demandas: una vinculación inevitable - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].

- Martín, Diana y Musci, María Cecilia (2014) - Asesoramiento Educacional. Marco Teórico-metodológico para el análisis de las intervenciones profesionales - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Martín, Diana y Martín, Laura Cecilia (2016)- Los equipos de orientación: dentro o fuera de las instituciones educativas - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Martín, Laura Cecilia (2016) - El asesoramiento pedagógico en acción. (Re)pensando las prácticas de intervención - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Martínez Bonafé, Jaume (2008) – El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa – Universidad de Valencia – España - Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 - [Archivo PDF].
- Mederos Santana, Yenifer y Hernández Rivero, Víctor (2014/15) - La función asesora del orientador en los centros educativos: Una investigación en base a tres estudios de caso. Dirección de contacto: Jenifer_ftv@hotmail.com - Universidad La Laguna - Santa Cruz de Tenerife, España - [Archivo PDF].
- Mendicoa, Gloria (2003) - Sobre Tesis y Tesistas: Lecciones De Enseñanza – Aprendizaje. Ed. Espacio, Buenos Aires - [Archivo PDF].
- Ministerio de Educación de la Nación (s.f.) - Trabajo en equipo - IIPE Buenos Aires - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO

- Ministerio de Educación de la Nación (s.f.) - Documento de trabajo N°3 - Del alumno ideal al alumno real: lo que puede la escuela hoy - [Archivo PDF].
- Monereo, C. y Solé I. (1999) - El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista – -Editorial Alianza, Madrid.
- Morin, Edgar (1990)- Introducción al pensamiento complejo - 1era edición París, Francia - Edit. Gedisa - versión española, Barcelona, España [Archivo PDF].
- Nicastro Sandra y Andreozzi Marcela (2003) – Asesoramiento Pedagógico en Acción. La Novela del Asesor, Buenos Aires, Edit. Paidós.
- Nicastro Sandra (2008) - Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención - Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 1 - Universidad de Buenos Aires (Argentina) - [Archivo PDF].
- Nicolazzo, Marcela – Material acerca de Equipos de trabajo y trabajo en equipo - Programa Nuestra Escuela - Curso / trayecto: Políticas de inclusión: los ETAPs en el sostenimiento de las trayectorias educativas. Del “caso” a la “situación” y de las responsabilidades individuales a la responsabilidad colectiva - UNRN - UNLZ - ICE - HOLOGRAMATICA – facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 15, V3 (2011), pp. 71-98 - [Archivo PDF]. www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
- Ossorio, Alfredo (2003) - Planeamiento estratégico - Editorial/Editor INAP - Buenos Aires - [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/planeamientoestrategico.pdf
- Proyecto de Equipo Supervisivo de Valle Medio y otras documentaciones(2023) -– Río Negro, Argentina - [Archivo DOC]

- Piaget, Jean. (1979) - La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias, en Interdisciplinariedad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades
- Porto, María del Carmen y Sánchez, María Daniela (2011) – La Intervención de los Equipos Técnicos: Entre Las Normativas y la Demanda de las Instituciones del Nivel Medio - Revista Pilquen Sección Psicopedagogía Año XIII Nº 7 - Río Negro-Argentina - [Archivo PDF].
- Real Academia Española (2014) - Diccionario online de la lengua española (edición de tricentenario). Consultado el 10 de noviembre de 2023 - Pág. Web: https://www.rae.es/
- Resoluciones del CFE Nº 239/14 - Anexo II
- Resoluciones del CPE N° 1946/04, 3748/04, 3438/11 - [Archivos PDF] - Pág. web Sindicato UnTER

  https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion19462004ETAP.pdf

  https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion37482004ETAP.pdf

  https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf
- Senz Karina Alejandra (2011) - Cómo organizan las prácticas de intervención los/as asesores/as pedagógicos de la provincia de Neuquén - Universidad Nacional del Comahue-Río Negro-Argentina - [Archivo PDF]

- Shiappa Pietra, J. (2003) - La Leyenda Continúa. Compuesto de tres partes: Nuevos Trabajos en Salud Mental; Tres Escritos y Estampas de Salud Mental - Edit. Publifadecs - Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales - Universidad Nacional del Comahue - Río Negro-Argentina

- Shiappa Pietra, J. (2012) - Teoría comunitaria y Dispositivos de Inclusión social - Edit. Publifadecs - Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales - Universidad Nacional del Comahue - Río Negro-Argentina

- Shiappa Pietra, J.; Franco, P.; Broide, A. L.; Baffo, C.; Cortez, F.; Gutiérrez, A.; Lausada, D; Mancardo, A.; Paulín Devallis, M.; Yrigoyen Testa, R.; de Caso, S.; Calderero, R; Sanz, J. (2016)- La Brancaleone - Teoría y prácticas desmanicomializadoras - Cap.: "Método de trabajo en salud mental comunitaria" y "La escuela como espacio de vida y habilitadora de sentidos. Algunas ideas acerca de la inclusión social y educativa" - Pág. 105-116, 193-208 - Edic. Kuruf - Río Negro-Argentina

- Schön D.A. (1983) - El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan - Editorial Paidós

- Schön D.A. (1983) - La formación de profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones - Edit. Paidós

- Segovia, Jesús Domingo (2005) - Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión del Modelo de Proceso - Universidad de Granada– España - [Archivo HTML]

- Segovia, Jesús Domingo (2010) - Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría - Revista iberoamericana de educación. N.º 54 pp. 65-83- Universidad de Granada– España - [Archivo HTML]
- Sznajder, Adriana (2006) - Módulo 8 Trabajo en equipo de salud - Ministerio de Salud de la Nación – Postgrado en Salud Social y Comunitaria - Buenos Aires - https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2018-10/0000001033cnt-modulo_8_trabajo-equipos-salud.pdf
- Stolkiner, Alicia (1987) – De Interdisciplinas e Indisciplinas - Publicado en: Elichiry, Nora (Comp) - El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio - Ed. Nueva Visión - Bs As [Archivo PDF]
- Stolkiner, Alicia (2005) - Interdisciplina Y Salud Mental - IX Jornadas Nacionales De Salud Mental - I Jornadas Provinciales De Psicología - Salud Mental Y Mundialización: Estrategias Posibles En La Argentina De Hoy - 7 y 8 de octubre 2005 - Posadas - Misiones - Argentina
- Terigi, Flavia (2009) - El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional – Revista Iberoamericana de Educación N°50 – P.23-39
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1984) - Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados - Edit. Paidós - Barcelona, España
- Ventura, M. (2008) - Asesorar es Acompañar - Art. Revista Curriculum y Formación De Profesorado – Vol. 12, Nº 1– Universidad De Barcelona – España

- Zelmanovich, Perla (2003) - Contra el desamparo - Artículo publicado en “Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis” - Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires

Links multimedia y noticias:

- Gobierno de Río Negro (2021) - Educación inició las asambleas virtuales para la titularización de cargos técnicos
- https://rionegro.gov.ar/articulo/35471/educacion-inicio-las-asambleas-virtuales-para-la-titularización-de-cargos-tecnicos
- UnTER central (2018) – Compañera Mariela Peña – Jornada de los ETAP en Cinco Saltos – https://www.youtube.com/watch?v=nBZg2fDg4iE

ANEXO

Guion de entrevista para indagar acerca de las valoraciones de un ETAP de Valle Medio

Datos Generales

Nombre					
Edad					
Títulos					
Cargo y Turno	**Mañana**		**Tarde**		
	Pedagogo	**Psicopedagogo**	**Psicólogo**	**Trabajador Social**	**Fonoaudiólogo**
Estado actual	**Suplente**	**Interino**	**Titular**	**Jubilado**	**Otro**

Eje I Acerca de las tareas del ETAP

1. ¿Conocés el objetivo de los ETAPs?
2. ¿Conocés o recordás alguna normativa relacionada con los ETAPs?
3. ¿Qué actividades se realizan habitualmente en el ETAP en el que te desempeñas?

Eje II Acerca de la formación del asesor

1. ¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo como asesor educacional y cuanto en este ETAP?
2. ¿Pudiste acceder a alguna capacitación o formación específica para desempeñar tu trabajo de asesoramiento educacional?
3. ¿Consideras que la formación recibida fue suficiente?

4. ¿Qué otros conocimientos o saberes profesionales crees que necesitaría adquirir un asesor de ETAP para desarrollar y enriquecer su práctica?

Eje III Acerca de las condiciones que facilitan u obstaculizan la tarea del ETAP

1. Según tu experiencia ¿Qué condiciones se podrían identificar como obstaculizadoras de la práctica del ETAP?
2. ¿Cuáles crees que son las principales condiciones que facilitan y aportan al desarrollo de la práctica del ETAP al que perteneces?
3. ¿Hay alguna otra información que recuerdes o se te haya ocurrido durante la entrevista que consideres relevante para esta investigación acerca de las condiciones que facilitan u obstaculizan la práctica de los ETAP?

Opcionales Y/O ampliatorias

1. ¿Qué recursos, tanto humanos como materiales, consideras que son necesarios para realizar la tarea cotidiana de los ETAPs de manera efectiva? ¿se cuenta con ellos?
2. ¿Consideras que la carga de trabajo es razonable y les permite realizar su labor de manera efectiva? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que se puede realizar un trabajo interdisciplinario? ¿Qué dificultades y beneficios podés visualizar al respecto?
4. ¿Se realizan reuniones de equipo? ¿con qué frecuencia? ¿quiénes participan?
5. ¿Considerás que los ETAPs trabajan en equipo? ¿En qué consiste el trabajo en equipo?

6. ¿Qué factores consideras que podrían mejorar o ayudar a superar las barreras mencionadas?
7. ¿Cómo crees que se podrían mejorar las condiciones de trabajo del ETAP?
8. Respecto a la figura del/la supervisor/a, en qué situaciones considerás que podrían contribuir u obstaculizar la tarea del ETAP
9. ¿Cómo diseñarías o cómo pensás que debería conformarse y/o funcionar el asesoramiento educacional en Río Negro? ¿Qué aspectos modificarías?