

El libro de la preceptoría

Los preceptores, *esos otros docentes*
¿qué escriben cuando escriben?

Catalina Cingolani, Gabriela Marotta
y Ana Clara Tenuto

Bachillerato de Bellas Artes

C
colegios


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

EL LIBRO DE LA PRECEPTORÍA

LOS PRECEPTORES, *ESOS OTROS DOCENTES*

¿QUÉ ESCRIBEN CUANDO ESCRIBEN?

Catalina Cingolani

Gabriela Marotta

Ana Clara Tenuto

Bachillerato de Bellas Artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



*A los preceptores de ayer, hoy y siempre que con su compromiso y amor
enriquecen nuestra labor docente*

Agradecimientos

Al equipo de Gestión del Bachillerato de Bellas Artes.

Al Departamento de Archivo del Bachillerato.

Al Departamento de Mesa de entradas y Archivo de la Facultad de Artes de la UNLP.

Y a nuestros compañeros que se animaron a formar parte de este proyecto.

Todo pensar es un repensar

—Hannah Arendt, 1964

Índice

Introducción	8
La Jerarquización del Rol docente del Preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP	10
Regularizaciones	15
- Propuesta Pedagógica 2010 – 2014. María Eugenia Busse Corbalán	16
- Propuesta Pedagógica 2010 – 2014. Catalina Cingolani	19
- Propuesta Pedagógica 2014 – 2018. Catalina Cingolani	24
- Propuesta Pedagógica 2014 – 2018. María Eugenia Busse Corbalán	31
- Propuesta Pedagógica 2017 – 2021. Jimena Pilas. El rol pedagógico del preceptor ante problemáticas suscitadas en el proceso educativo: la identidad sexual como eje de intervención.	35
- Propuesta Pedagógica 2018 – 2022. Catalina Cingolani. Relatos, márgenes y procesos en el abordaje de conflictos: intervenciones desde Preceptoría	41
- Propuesta Pedagógica 2018 – 2022. Gustavo Sanchez San Pedro. Atender, escuchar, acompañar. El rol del preceptor ante la problemática del ausentismo y la deserción escolar para el séptimo año del BBA.	48
- Propuesta Pedagógica 2018 – 2022. Gabriela Inés Marotta	52
Concursos	63
- Propuesta Pedagógica 2012. Jimena Pilas. El rol del preceptor ante situaciones de vulnerabilidad escolar.	64
- Propuesta Pedagógica 2016. Valeria González. Pensar en red.	69
- Propuesta pedagógica 2016. Lucía Costantini. Violencia en las escuelas.	74
- Propuesta Pedagógica 2019. Ana Clara Tenuto. Abandono de materias en el séptimo año del Bachillerato de Bellas Artes: el rol del preceptor en la permanencia y egreso de los estudiantes.	80
- Propuesta Pedagógica 2021. Andrés Dupetit. El Rol del Preceptor: Pasado, presente y futuro. Evolución en su labor docente. El desafío del Preceptor virtual.	88
- Propuesta Pedagógica para el cargo de Preceptor 2023. Luciano Oscar Peralta. Inclusión y apoyo para las interacciones en la ESB: intervenciones desde el rol de preceptor	03
Propuesta Pedagógica para el cargo de Preceptor 2023. Juan Ignacio Palacios.	
Algunas dimensiones y reflexiones en torno a ser preceptor en el bachillerato de bellas artes.	

Investigación y Producción	131
- Concepciones de docentes, antecedentes conceptuales y marco normativo sobre Educación Sexual Integral: implementación, tensiones y desafíos. Luciano Peralta y Jimena Pilas.	132
- En el aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela. Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.	151
- En el aljibe. Informe final. Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.	157
- Amarres. Un <i>podcast</i> para frenar el barco y pensar la escuela en medio del des-astre. Karin Bustamante y Juan Ignacio Palacios.	169
- Presencias, vínculos y virtualidad en la preceptoría del BBA. Abordajes en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020. Agustina Andreasen, Lucía Costantini, Ezequiel De Gaetano, Camila García Martín y Ana Clara Tenuto	176
- Habitar el aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.	194
- Habitar el aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Informe final. Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.	200
- Aljibe 2022. Espacio para pensar el proyecto pedagógico del departamento de preceptoría del BBA. Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.	212
 La historia de la preceptoría en primera persona	
Entrevistas y testimonios de quienes la habitaron en sus diferentes etapas	216
 Recuerdos fotográficos de las preceptoras y los preceptores del bachillerato a lo largo de los años	
Un poco de historia con imágenes	228
 Cronología de preceptores y preceptoras por año de ingreso	
Un listado de quienes transitaron las oficinas de preceptoría en los distintos edificios del Bachillerato de Bellas Artes	244
 Autores	252
 Bibliografía	253

Introducción

Esta propuesta reúne en un **Libro** departamental un conjunto de proyectos, investigaciones, historias, propuestas y experiencias de los y las preceptoras del BBA como así también un registro de quienes habitaron la preceptoría desde los inicios del Bachillerato hasta 2023. Creemos haber construido un LIBRO que visibiliza nuestra tarea, pone en valor, restituye y además, enriquece y amplía nuestros marcos de acción pedagógica.

Compilamos trabajos que generalmente son realizados de forma individual para cumplir con regularizaciones o concursos docentes y que no llegan a ser socializados con el resto del equipo. La difusión de estos escritos, que se producen como parte de instancias burocráticas de evaluación o como producto de la investigación y reflexión sobre el trabajo docente del preceptor en diferentes circuitos de recepción, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo lleva a diferentes ámbitos de deliberación pedagógica y lo legitima como una forma de saber válida (Suárez, 2007, 2016). Este saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar en el aula y reconstruido narrativamente por los documentos escritos presentados aquí, también forma parte de la cultura escolar del BBA y de otras formas de ser docente que quedarán registradas en nuestra propia historia como preceptores.

Lo que está claro para nosotras es que la fuente principal de estos escritos es la *mirada* que produce el auto registro de la práctica cotidiana y la explicitación de ese “sentido común compartido” que, lejos de ser banal e inexperto, es construcción colectiva sedimentada e identitaria, transmitida y horizontal. Como dice Jorge Larrosa, aquello en donde cristalizan nuestras formas de entender la educación, sus sentidos y sus posibilidades; aquellos acuerdos con los que nos sentimos conformes, que queremos defender como patrimonio pedagógico común del BBA.

Pensamos, además, que la conformación de este Libro puede resultar muy valiosa como texto que porta los distintos idearios y sentidos políticos que se han sucedido a lo largo del tiempo, para ampliar la bibliografía que puntualice sobre nuestro rol, que históricamente ha sido muy limitada y desfasada con respecto a la evolución de las competencias del oficio. Y también creemos que puede ser un material útil al momento de concursar para un cargo de preceptor/preceptora ofreciendo una **bibliografía situada** sobre el rol docente del preceptor en nuestra institución; en donde nuestras intervenciones requieren explicar, comprender y analizar situaciones, prácticas y procesos.

Esta práctica localizada y también transversal posiciona al preceptor como un actor clave en el acompañamiento del desarrollo de las subjetividades de los estudiantes y en la adquisición de

competencias durante su trayectoria escolar. Si bien los condicionantes administrativos forman parte del rol del preceptor, siendo históricamente reseñados como una función primordial junto con la disciplinaria, es importante aclarar que hoy han sido reformulados para estar al servicio de la función docente que se requiere para el acompañamiento de nuestros alumnos y nuestras alumnas en su tránsito por la educación secundaria en el Bachillerato.

“Nada de lo que hacemos o decimos se pierde en el vacío: el aire está lleno del pensamiento de todos” (Almafuerte). Imaginamos este Libro como una **polifonía**; un collage en donde todas las historias, los relatos, las entrevistas y los trabajos conformen una experiencia impregnada de texturas diversas transitadas en el tiempo y que den cuenta de ese lugar vital en donde toman cuerpo los proyectos institucionales y de la tarea pedagógica que cumplimos en ellos. Es un compromiso con *pensar la escuela* como una coordenada *espacio-tiempo* que, lejos de ser una utopía que remite a un no lugar o a un futuro por venir, está yuxtapuesta al “aquí y ahora” como contraespacio que resiste y habilita; en el que aprendemos a vivir en comunidad y que, ante todo, debe alojarnos.

En el devenir del proyecto, nos encontramos con el siguiente obstáculo: ¿cómo miramos estos textos? ¿Cómo agruparlos? ¿Cómo separarlos? ¿Cómo conservar esas marcas de enunciación propias de cada autor? ¿Cómo dar a conocer textos con formatos no académicos (muy variados o mixtos) en circuitos de publicación/difusión que tienen otros criterios de evaluación; producidos por autores que poseen diferentes inspiraciones, formaciones académicas, que provienen de diferentes disciplinas, con distintos cánones de escritura?

Estas preguntas nos guiaron en la toma de decisiones para elegir criterios relativos al formato del libro en sí. Es decir, que esto que parecía un obstáculo, finalmente abrió las puertas a una nueva forma. Sin recurrir a otros actores que validen esos textos con la posibilidad de que en ese proceso se pierda la marca del contexto de producción original, fue posible reunir y, posteriormente, difundir como saber legitimado una *mixtura* de voces que comparten un mismo Libro Departamental en el marco de un Proyecto de Producción e Investigación de la UNLP en el Bachillerato de Bellas Artes.

La Jerarquización del Rol docente del Preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP

En los comienzos

Este capítulo tiene como finalidad reseñar el contexto en el que surgen los escritos de los preceptores y preceptoras que conforman este libro. Habla en particular sobre el Bachillerato de Bellas Artes porque entendemos que en cada uno de los cinco colegios de pregrado, las experiencias de jerarquización del rol se vivieron de forma diferente y siguieron sus propios caminos¹.

Las primeras instancias de escritura con las que se van a encontrar no tienen su origen en los deseos que tenían los preceptores y preceptoras de escribir sobre su rol y es importante tener presente que tampoco los trabajos tenían por finalidad su publicación. Este material fue elaborado bajo ciertas contingencias históricas, en las que los autores nos vimos compelidos a producir reflexiones sobre nuestras prácticas para permanecer en nuestros cargos. A diferencia de los profesores docentes de las escuelas de pregrado, no poseíamos el temario de una currícula propia ni teoría específica que nos avalara; más allá de la posible formación de grado que cada uno hubiera alcanzado o tuviera en curso. Y, al igual que todos los docentes de los colegios, debimos hacer frente a esa instancia con diferentes capitales académicos, experiencia previa, en forma paralela a otras urgencias económicas, de terminalidad de los estudios, de crianza y cuidados que puso a las feminidades en clara desventaja de disponibilidad de tiempo. (Barrancos, 2011. Esquivel, 2014).

Es posible remitir/consignar diferentes líneas de eventos que creemos confluyeron en la jerarquización del rol de preceptor como docente:

El avance de las leyes y normativas. Profundización de la ciudadanía universitaria de los colegios de pre grado de la UNLP

Las escuelas que conforman el pregrado de la UNLP fueron pensadas en sus inicios como escuelas de “aplicación” en las que los graduados de las distintas carreras y estudiantes

¹ Al exponer un anticipo de este capítulo en las Jornadas de EDEU 2023, realizamos un intercambio enriquecedor con la directora y preceptores del Liceo Víctor Mercante que nos relataban las diferentes luchas y logros para jerarquizar el rol, con experiencias muy particulares de la tradición del colegio y de negociación.

avanzados podían implementar sus prácticas y conocimientos.² Dentro de la estructura universitaria eran Dependencias regidas por un consejo de enseñanza, el CEMyP conformado por los directores de los colegios, que respondía y asesoraba al consejo Superior sobre sus asuntos. Lo más significativo de esta condición es que los docentes no elegían a sus directivos, como en las Unidades Académicas, y no participaban del gobierno universitario. No eran verdaderos ciudadanos universitarios. Al decir de Bethencourt, dentro del sistema de la UNLP, pretendido bastión democrático, coexistían trabajadores docentes sin derechos políticos y sin posibilidad de elegir a sus autoridades y de participar en los órganos de co-gobierno. (Bethencourt, 2016. p 2)

En el 2001 se inicia una serie de demandas colectivas, movilizaciones y luchas gremiales que posibilitaron un cambio de status de los docentes de pregrado, permitiéndoles participar primero en el CEMyP con un representante (2001); después en el 2003 establecer la votación vinculante de directores y luego, a través de la reforma del Estatuto en 2008, en la elección directa de sus directivos y, por lo tanto, de los proyectos de gestión. Lo que habilitó la participación en la Asamblea universitaria y la participación en el co-gobierno de la UNLP.

El proceso de normalización de ingreso y permanencia de los docentes de pregrado. El docente como trabajador

Junto a estas demandas, se inicia un proceso de normalización del ingreso y permanencia de los docentes en sus cargos que hasta ese momento estaban totalmente precarizados con nombramientos anuales que no les otorgaban garantías de continuidad laboral³. La UNLP designa a estos efectos una Comisión Normalizadora conformada por los directivos de los colegios, que en el 2006 emite una resolución que regulariza a todos los docentes que poseían más de tres años de antigüedad en sus cargos. En el 2007 esta comisión elabora un documento con las sugerencias de criterios de acreditación y evaluación tanto para los concursos como para las evaluaciones periódicas de los docentes regularizados, origen de las ordenanzas actuales. El proceso es lento y recién en el 2011 se sustancian los primeros concursos. Los docentes de los colegios adquieren, al acceder a la carrera docente, la condición de trabajadores con plenos derechos que más tarde se completaría con la incorporación de la UNLP al CCT y al programa de Capacitación Permanente de la UNLP- ADULP.

Pensamos que durante estos procesos ocurrió una transformación en los actores involucrados que alejó al docente de la figura del ejercicio de la docencia vocacional, asociada al contrato fundacional del sistema educativo (Southwell 2009. p 187) y lo identificó con el docente trabajador. Y que existió un efecto sinérgico entre este cambio identitario y el cambio de

² En el Estatuto se definían como escuelas de carácter experimental que preparaban estudiantes con la base académica necesaria para transitar el grado universitario:

Título II Cap. I ARTÍCULO 12°: "Las enseñanzas de educación inicial, general básica y polimodal de la Universidad, tendrán carácter experimental y se orientarán en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país." Estatuto de la UNLP 1997/2008.

³ En el Bachillerato, por ejemplo, se habían ensayado formatos de evaluación que eran consensuados entre los directivos y los preceptores, el objetivo era poseer alguna previsión sobre su concepto laboral y posterior contratación para el año siguiente.

posición de los colegios en el sistema universitario. Queremos arriesgar la analogía de que el Bachillerato, como las otras escuelas que conforman el pregrado de la UNLP, fueron consideradas desde sus inicios⁴ casi como el ámbito privado y doméstico de la Universidad. Poseían y estaban ubicados dentro de una estructura universitaria altamente jerarquizada. No eran *identificados como* productores de capital intelectual, sino *con* el ámbito de la reproducción de estudiantes para grado. Sus actores eran una especie de minoridad tutelada que no poseía representatividad política, derecho a voto o manejo de recursos económicos propios más cercanos a una tarea vocacional realizada fuera de la escena pública. Esto limitaba y determinaba burocráticamente el horizonte y capacidad de acción de sus trabajadores, que igualmente fueron poniendo en agenda e impulsando colectivamente los cambios desde abajo; aunque al ser historizado pueda parecer que la nueva normativa fue la que habilitó los mismos.

Si bien no es el objetivo del capítulo profundizar en este tema, entendemos que el proceso de adquisición de una ciudadanía plena universitaria no ha concluido para los colegios. Es oportuno reseñar a Jelin (2012) que rescata el concepto de Van Gunsteren

(...) desde una perspectiva analítica, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados (Van Gunsteren, 1978). En este sentido, tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio (...) (Jelin, 2012 p 21)

Los colegios aún son una especie de híbrido entre las dependencias y las unidades académicas. Cada uno ha gestionado de forma particular su incorporación paulatina a la ciudadanía universitaria, como la falta de autonomía en la administración de los recursos económicos o los diferentes grados logrados de elección directa en sus departamentos y jefaturas.

El preceptor considerado como docente y la profundización de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

Los preceptores fueron objeto de largos debates sobre la conveniencia de incluirlos o no en los concursos del proceso de normalización, aunque administrativamente su cargo poseía categoría docente. Las mayores dudas la planteaban los criterios de evaluación dada la indefinición de su rol, que a principios de 2000, estaba asociado a dos imágenes:

- por un lado, la de estudiante, simple auxiliar del profesor frente a curso en la jerarquía del establecimiento, que sólo pasaba esporádicamente por el cargo hasta recibirse en una carrera de grado (muchos eran ex alumnos que aspiraban a pasar al plantel de profesores);

⁴ Las funciones de innovación, transferencia de conocimiento, extensión e investigación sólo se reconocieron en sus reglamentos a partir del año 2011. Título I, art 2 del Reglamento General de los colegios de pre grado de la UNLP.

- por otro, la de celador de los preceptos disciplinarios del reglamento cuya función se hallaba en clara relación con la antigua escuela secundaria de la selectividad en la que los exámenes, las sanciones disciplinarias y la asistencia, todos ellos bajo la vigilancia corporal y administrativa del rol, eran parámetros claves de la permanencia de los estudiantes en los establecimientos de pregrado (Vota, 2021. Niedzwiecki, 2018)⁵.

Más allá de la tradición que pesaba sobre el cargo y el posicionamiento en la jerarquía docente, con los años los preceptores fueron elaborando estrategias para desplegar en sus prácticas nuevos gestos de cuidado y de acompañamiento tutorial más relacionado con el rol pedagógico actual. Los colegios de pregrado habían iniciado en 1983, con la eliminación del examen de ingreso, un lento camino hacia la inclusión; sin embargo, las medidas reglamentarias de promoción, calificación y acompañamiento a un perfil de ingresante muy diferente al tradicional tardaron en llegar. Fue necesario improvisar y ensayar cotidianamente acciones en estos sentidos.

En los 2000, entonces, fueron sancionadas una serie de leyes que profundizaron la educación inclusiva: la de Protección Integral de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes 26.061 en el 2005, la de Educación Sexual Integral 26.150 y la Ley Nacional de Educación 26.206 (que declaraba a la educación secundaria obligatoria) en el 2006. Finalmente, los distintos proyectos estratégicos de la Presidencia de la UNLP y de Gestión del Bachillerato (2018) fueron fijando como horizonte la permanencia y egreso de las trayectorias estudiantiles. En consonancia, los preceptores y preceptoras fueron complejizando su función, tomaron otras posiciones respecto a la jerarquía e importancia de sus saberes y experticias tanto en la propia visión del cargo como en relación a los otros docentes. Buscaron formaciones acordes a estos desafíos y fueron incorporando como hábito laboral primero la producción de textos, más tarde la posibilidad de trabajar en actividades de extensión e investigación.

Para tener en cuenta en la lectura

Estos hitos normativos y temporales que hemos seleccionado responden a nuestras experiencias personales en relación a este proceso y no pretenden ser exhaustivos ni definitivos. Por esto queremos ser cuidadosas en no crear la ilusión de una historia de progreso lineal que relacione ciertas causas y efectos al construir esta narración. Sabemos que las instancias legales habilitan y crean las condiciones de aparición de ciertos cambios pero no instauran por sí solas realidad, permanencia y mucho menos los resultados imprevisibles que producen los sujetos en sus posibilidades de acción. La participación actual de los preceptores/ras en los proyectos de investigación y extensión con novedosas propuestas, que están compiladas en esta publicación, son una clara muestra de las potencias existentes en instancias burocráticas muy acotadas.

⁵ No nos explayaremos en esta descripción ya que las regularizaciones de y los trabajos de investigación del proyecto Aljibe ilustran este proceso.

En este sentido, nos pareció importante rescatar las consideraciones de Elsie Rockwell sobre **la temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares** (Rockwell 2018) que nos sirvieron de guía en dos aspectos. En primer lugar, los eventos oficiales más visibles, como las reformas legales, no alcanzaban a abarcar las experiencias subjetivas de los cambios, las resistencias y los márgenes de maniobra que se reflejan en la evolución de los textos ante la obligación de escribir. Como explica la autora: “(...) la periodización oficial no siempre refleja los quiebres reales en las culturas escolares y oculta continuidades significativas de una época a otra” (Rockwell, 2018 p.23). Nos parece útil su consideración de que en cualquier corte sincrónico existen temporalidades yuxtapuestas con diferentes ritmos de cambio y diferentes sentidos del tiempo. (*ibíd*) Así, las personas trazan sus propios itinerarios en las trayectorias laborales y académicas, atravesadas por las contingencias de su biografía particular e institucional y, a su vez, modifican la historia de la institución a la que pertenecen. Creemos que los efectos de larga duración (Rockwell 2018, p.23) nos invitan a valorar ciertos materiales y visiones de la vida escolar, más que como anacrónicos, como testimonio de la permanencia de los sujetos reales en el Bachillerato, de los encuentros entre distintas generaciones que se dan en él y del reconocimiento de una genealogía⁶ que identifica en forma unívoca a nuestra escuela.

En segundo lugar, la autora basa sus estudios en los momentos marginales de lo que sucede en el aula, en los *intersticios del quehacer cotidiano* (Rockwell, 2011). Este es el ámbito de acción que nos compete en la rutina del colegio, por fuera del dictado de materias que suele mantener su cariz central fundacional. Nuestro ámbito de acción es la *potencia de lo no escolar* (Duschatzky 2008) dentro del continuo flujo diario, los recreos, el patio, las horas libres.

Con los trabajos que compilamos aquí queremos ensayar una respuesta inicial sobre los vínculos entre esas historias cotidianas y el marco más amplio de las políticas y los discursos públicos de la vida escolar. Teniendo en cuenta esto, se pueden seguir los escritos desde varias líneas simultáneas que no siempre avanzan a igual ritmo: la que muestra las sucesivas modificaciones de las normas burocráticas de presentación; la de los itinerarios biográficos; la de la variación de calidad y cantidad de bibliografía para los marcos teóricos; la línea de incorporación de nuevos recursos de escritura o su formalización; el despliegue de intereses, temas y discusiones novedosos y más específicos del rol.

Nuestra intención es mostrar que existe una doble producción de conocimiento: una acerca del objeto (la tarea del preceptor) y otra sobre la propia tarea de escribir (Bombini 2015). Seguramente, se van a encontrar con que estos resultados responden a un formato propio difícil de encasillar. El mismo toma características de otras presentaciones académicas aunque en él prima, como rasgo significativo, la elaboración del conocimiento a partir de la práctica cotidiana artesanal y de concertación colectiva que tiene el rol. (Cingolani, Marotta, 2021)

⁶ Informe final En el Aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA Otra forma de leer la escuela. 2020

Regularizaciones

Los textos que presentaremos a continuación pertenecen a instancias de regularización de cargos de preceptor/preceptora del BBA y se encuentran distribuidos en orden cronológico para dar cuenta de la evolución y jerarquización del rol del **preceptor** en la UNLP durante estos últimos años. Esta modalidad de evaluación docente, que se realiza cada cuatro años para todos y todas las docentes de la UNLP, comenzó a desarrollarse en el año 2010 sin capacitaciones anteriores determinadas, con muy pocas pautas de presentación (cinco páginas de extensión y el desarrollo de cuatro ítems específicos, por ejemplo) y con una experiencia previa bastante nula en la escritura y la reflexión acerca de la propia práctica para los y las preceptoras; pero donde por primera vez el preceptor era concebido como un **docente** dentro en la planta general de docentes en ejercicio de sus funciones con título de grado. Con el tiempo, se empezaron a incorporar algunas indicaciones de presentación, como por ejemplo la inclusión de un Anexo que, en muchos casos, servía para introducir todos aquellos materiales, textos y reflexiones que no eran incluidos en el cuerpo de la propuesta debido a que superaban el número de páginas requeridas. Mientras la presentación docente contaba con una extensión de diez páginas, la nuestra sólo con cinco. De esta manera, encontrarán sólo dos propuestas pedagógicas correspondientes a aquella primera instancia que se desarrolló en 2010, de la cual no quedó un registro más abundante y preciso debido a que fue una instancia más artesanal, una primera aproximación. Luego, podrán acceder a otros textos de 2014 y 2018 (abarcamos este período 2010-2018) donde también observarán, por ejemplo, la mención al proyecto institucional que antes no estaba escrito, ya que este fue reunido en un libro de acceso a la comunidad del BBA.

Como mencionamos en el apartado anterior, en esta compilación respetamos los formatos originales de cada texto para poner de relieve esa transformación histórica que ha atravesado la función del preceptor en la Universidad Nacional de La Plata, aunque también ha sido adaptada a las normas de edición específicas que Edulp nos ha solicitado para esta publicación.

Propuesta Pedagógica 2010 – 2014

María Eugenia Busse Corbalán

El rol del preceptor del Ciclo Básico de Formación Estética como referente de los estudiantes en el proceso de doble inclusión: de integración grupal y de consolidación del sentido de pertenencia institucional

Descripción de la escena y reconocimiento de la problemática

El ciclo básico de formación estética es el nivel inicial a partir del cual los estudiantes toman contacto en lo académico con los contenidos, ritmos y estructuras de la institución y constituye a su vez el período de adaptación afectiva de los estudiantes con el colegio. Ya que la etapa de la que este ciclo se ocupa es propuesta como la puerta de acceso a un camino de nueve años de formación, es determinante para la continuación en el establecimiento trabajar el sentido de pertenencia institucional.

Este desarrollo del sentido de pertenencia es un proceso que se construye y consolida día a día, y la integración al interior del grupo de las clases constituye su eje central. Es un proceso que se establece con fluidez, pero en ocasiones puede verse dificultado por diversos motivos. Esta dificultad, puede devenir en un fracaso escolar, entendiendo por esto el efecto del desencuentro entre los estudiantes y nuestra escuela.

Tener que adaptarse a una institución con espacio físico nuevo, distinto, desdoblado ediliciamente, con horarios y compañeros distintos a los de su escuela regular, implica mucho esfuerzo de adaptación para jóvenes de diez años de edad (cabe mencionar que no sólo constituye un esfuerzo de los estudiantes sino también de sus familias, quienes igualmente transitan un proceso de adaptación). Sumado a estos factores, podemos mencionar los inconvenientes que surgen de la interacción y la convivencia de las diversas personalidades de los jóvenes.

Mario Margulis señala:

La juventud es (también) vivencia compartida por los coetáneos, una manera de estar en el mundo. Son jóvenes para sí mismos porque sienten la lejanía respecto de la vejez y de la muerte, y porque lo son para los otros, que los perciben como miembros jóvenes, nuevos, con determinados lugares y roles en la familia y en otras instituciones: su juventud es ratificada en la vida cotidiana por la mirada de los otros. La juventud es, por ende, una condición relacional, determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura. (2009)

Estrategias de intervención

Trabajamos a partir de las personalidades y de las características particulares de cada uno de los estudiantes. Es por este motivo que resulta de vital importancia que el preceptor esté atento, observando cómo se desempeñan los estudiantes en sus actividades de relación. Precisamente por ello, centro mi espacio de acción en aquellos **lugares intersticiales**, en los momentos de receso de las actividades académicas (como son los recreos, las horas libres, al final y antes de ingresar a las clases, etc.) cuando se puede acceder a conversaciones, charlas y preguntas de los alumnos. En muchas ocasiones, algunos de ellos no se atreven por sí solos a hacer planteos, compartir preocupaciones u observaciones en público por tratarse de jóvenes de corta edad, en algunos casos introvertidos y tímidos, y esto es una traba a los fines de la integración antes mencionada. Por ello resulta importante trabajar los lazos de confianza con estudiantes, tomando conocimiento de sus códigos tanto como de sus intereses para que los chicos puedan sentirse contenidos y escuchados por los preceptores, siempre teniendo en cuenta no perder de vista nuestro lugar de adultos responsables actores de la institución.

Procuramos trabajar de manera grupal para sobrellevar las circunstancias presentadas como obstáculos: por un lado, brindamos apoyo a aquellos estudiantes que lo necesiten y, por otro, intercedemos en el resto del grupo para colaborar en el conocimiento, la aceptación y el respeto mutuo para así conseguir la integración pretendida.

También cabe mencionar que la labor del preceptor no se desenvuelve de manera independiente o autónoma, sino que trabajamos desde la interdisciplinariedad en una co-construcción del aprendizaje, conjuntamente a otros departamentos que integran la institución, es decir, junto a los docentes de los estudiantes, con las profesiones del Departamento de Orientación educativa con los que cuenta nuestro colegio, con las familias de los jóvenes y el grupo con el que ellos concretamente se relacionan y vinculan, generando tanto intervenciones como estrategias de inclusión, a nivel individual así como grupal. En esta labor radica nuestro compromiso docente, en asumir esta función mediadora entre los estudiantes y la institución para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Porque trabajamos en una apuesta a futuro, con la convicción que también desde los espacios no estrictamente académicos (o no literalmente áulicos) contribuimos como orientadores pedagógicos a generar en los estudiantes metodologías para la construcción de conocimientos priorizando la

comunicación y el diálogo, creando espacios de comprensión común así como el respeto por el otro entendiendo las distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano de nuestra sociedad y nuestra cultura.

Bibliografía

Margulis, Mario. (2009) *Sociología de la Cultura*. Conceptos y problemas. Ed. Biblos Pensamiento Social. Buenos Aires.

Arturi, M. y Acevedo, A. (2004) Bachillerato de Bellas Artes UNLP. *Ideas para una nueva educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Propuesta Pedagógica 2010 - 2014

Catalina Cingolani

Reconocimiento/detección de la problemática

Cuando el preceptor mantiene con el alumno un vínculo construido únicamente bajo un soporte de orden administrativo y de transmisión de información, el alumno no puede construirse como sujeto participante en la trama de significado social ya que “ve” al preceptor sólo como un medio para la realización de sus propios fines y no como un sujeto activo y crítico que trabaja institucionalmente transformando sus propios esquemas de conocimiento. Al suceder esto, el preceptor contribuye a naturalizar al alumno en un rol de *maximizador* que le es asignado en otras esferas de la sociedad y, a su vez, esta relación condena al preceptor a un rol exclusivamente técnico. De esta manera, el proceso de aprendizaje del par preceptor/alumno no puede desarrollarse como un proceso de creación de significados compartidos a través del acuerdo, el encuentro, la negociación y la construcción de perspectivas intersubjetivas.

Desarrollo de la situación

Relato de distintas escenas que dan cuenta de la problemática anteriormente mencionada:

“El preceptor llega a la Preceptoría, toca el timbre y dispone los libros de clase en las aulas. Provee al docente de tizas y borrador y certifica que el aula esté en condiciones óptimas para el desarrollo de la clase. Regresa a la Preceptoría y comienza a revisar las planillas de asistencia del día anterior y de los contraturnos tanto de las materias generales como de las de la especialidad y las del Anexo. Escribe las inasistencias en la ficha de cada alumno de los tres cursos que tiene asignados a su año lectivo correspondiente. A su vez, atiende el teléfono, resuelve problemáticas de disponibilidad áulica, se comunica con padres, responde dudas; revisa Expedientes de Reincorporación y resuelve con qué docentes tiene que ponerse en contacto, ya sea Jefe de Departamento o el docente a cargo de la asignatura en la cual el alumno se quedó libre o perdió la regularidad; atiende otros cursos, satisface demandas de profesores, entrega planillas de calificación y controla que sus alumnos estén en las aulas, que hayan entregado el Boletín y cumplido con los requerimientos solicitados; dispone de equipos a las docentes que lo soliciten, ya sean televisores, reproductores o grabadores; recibe dinero para la realización de viajes o excursiones del Establecimiento, contabiliza y asegura en caja fuerte, lleva el control de los pagos, de las reuniones y de los elementos necesarios para el paseo; y se dispone a pasar notas a los Boletines de calificación. Suena el timbre, es el primer recreo. La Preceptoría se llena

de alumnos que solicitan notas, inasistencias, certificados o problemas a resolver. Pero el preceptor tiene que entregar boletines pues es el cierre de trimestre, bimestre o cuatrimestre y no puede responder a todos los pedidos de los alumnos, por lo que se limita a satisfacer demandas. Suena el timbre de ingreso a las aulas entonces arma nuevamente los libros de clase para las materias nuevas con las planillas de asistencia correspondiente. A su regreso a la Preceptoría se repite la situación.”

Estrategias de intervención. Fundamentación

Estas escenas relatadas dan cuenta no sólo del apego a la tarea administrativa sino también de la importancia que esta tarea tiene para el funcionamiento del Establecimiento. Si la tarea del Preceptor, se limita a este aspecto únicamente, el contacto personal con el alumno se vuelve cada vez más lejano y no se construye la díada sujeto-sujeto en el par preceptor/alumno, sino que se crea con el otro una relación casi técnica. Por todo esto, es necesario formular estrategias que interpelen la relación en cuestión. Ellas pueden ser:

- **Presentación a los alumnos en el comienzo del ciclo lectivo:** empiezan las clases, el preceptor se presenta como preceptor-sujeto en los cursos que le asignaron. Brevemente cuenta quién es, a qué se dedica y manifiesta que quiere establecer con ellos una relación de confianza y respeto. Ejemplo: *“Buenos días, me llamo Juan Pérez, soy casado, tengo dos hijos, estudio Letras en la UNLP, soy ex alumno de esta escuela, y este año voy a ser su Preceptor. Espero que a lo largo del año podamos conocernos y acercarnos a través del diálogo o de experiencias que vamos a compartir...”*
- **Semana de la Primavera:** además de controlar quiénes ingresan en el Establecimiento y mantener y cuidar el orden, el preceptor puede participar en las actividades que se realizan esa semana en la Institución. Decorar las aulas con los alumnos, manifestar ideas o sugerencias, poner en práctica sus saberes para la realización de actividades tales como recitales, exposiciones, etc. en las que él también puede participar como expositor o intérprete; reflexionar con sus alumnos acerca de la importancia de esa Semana a lo largo de la historia del Bachillerato y así contribuir a la formación de la identidad y la memoria sobre los sucesos transcurridos a través de los años que atravesaron al colegio.
- **Integración social:** contribuir a que los alumnos se acepten unos a otros y se reconozcan como sujetos activos.
- **Asumir:** asumir el rol de preceptor desde un carácter educativo ya que éste es portador de información sobre el alumno, lo que le permite realizar un seguimiento personal de su proceso educativo, en cuanto sujetos activos de ese proceso.
- **Promover:** promover la relación educativa como enriquecedora para una forma de encuentro personal.

- Cambiar la rutina: posibilitar y permitir espacios de acercamiento y encuentro, incluso dentro del marco administrativo.

Todas estas estrategias son sugeridas para favorecer una construcción donde el alumno y el preceptor se reconozcan como sujetos para poder interactuar, interrelacionarse y/o comunicarse como actuantes del mismo entramado social. De esta manera, el propósito educativo esencial del Proyecto Institucional vigente en el Bachillerato de Bellas Artes consiste en el desarrollo de competencias comunicativas, concepto basado en la noción concebida por Jürgen Habermas, en el contexto de su *Teoría de la acción comunicativa*:

Habermas propone una teoría de la sociedad que pueda sostener la posibilidad de la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional, en franca oposición crítica a la racionalidad instrumental y a las nuevas y sutiles formas de totalitarismo instalados por el capitalismo en el siglo XX. Habermas construye el paradigma de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente. Según la perspectiva de Habermas la acción social debe pensarse ya no como una acción subjetiva orientada a fines egoístas de sujetos individuales, sino como una acción orientada al entendimiento en la cual los planes de acción son orientados intersubjetivamente, estableciendo consensos y disensos sobre las normas y hechos sociales. (1981)

La *acción comunicativa* de Habermas es un tipo de acción racional orientada al entendimiento y al consenso intersubjetivo. De modo que, desde este marco institucional, resulta fundamental encontrar espacios de entendimiento sin imponer una coacción de uno sobre otro y el reconocimiento del otro como un igual, como un sujeto de comunicación con identidad, capacidad crítica, reflexiva, activa, constructiva y autónoma y no como objeto de manipulación. Por todo esto, el replanteo del vínculo preceptor-alumno resulta fundamental y necesario, ya que debe construirse a partir de relaciones intersubjetivas de comunicación, ancladas en el reconocimiento del otro como sujeto.

Las distintas estrategias mencionadas tienen en común no sólo su objetivo en la resignificación del vínculo preceptor-alumno, sino en el fortalecimiento del *lenguaje* como herramienta fundamental para su aplicación. En este sentido, Jürgen Habermas (1981) asevera que para el modelo comunicativo por él propuesto, el lenguaje es relevante desde el punto de vista de los hablantes ya que al hacer uso de oraciones orientadas al entendimiento, contraen relaciones con el mundo de un modo reflexivo. Así, los hablantes comparten un marco de interpretación desde el cual pueden llegar a entenderse. De esta manera, el lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento. De ninguna manera, en el modelo habermasiano, los actores abandonan sus objetivos, sus fines, sino que de lo que se trata es de entenderse entre sí para coordinar sus acciones y perseguir cada uno determinadas metas.

Conclusión

Entender a la educación como derecho social garantizado por el Estado se asienta en la noción de *calidad educativa*, lo que implica redefinir normas que regulen las funciones de los puestos de trabajo del sistema educativo, por un lado, y reconocer e *incluir* a todos como sujetos protagonistas de la realidad, por el otro. En este sentido, se aborda la resignificación de la función del preceptor en la escuela, quien puede desburocratizar y reorientar la naturaleza de sus tareas, asumiéndose como un sujeto que integra la institución educativa, capaz de analizar críticamente sus rutinas y construir su función a partir del reconocimiento con los otros, a través de una participación activa que se sustente en el diálogo y el camino hacia el entendimiento, para la construcción y el desarrollo de sujetos participativos y comprometidos con la sociedad.

Estas reflexiones pueden ubicarse dentro de un marco interpretativo mayor, como los lineamientos de Paulo Freire (1973) sobre la *educación*. Siguiendo a este autor, al contrario de la concepción *bancaria*, tradicional, la educación problematizadora da existencia a la comunicación. En este sentido, esta educación ya no puede ser el acto de depositar (por eso se la llama *bancaria*), de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un *acto cognoscente*. La concepción bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora afirma la *dialogicidad* y se hace dialógica. A través del diálogo se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en *sujetos del proceso* en que crecen juntos, proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas. La educación problematizadora se vuelve, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo *en el que y con el que* están. De hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la *praxis*. Para *ser*, tiene que *estar siendo*. Profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se apropian de ella como *realidad histórica* y, como tal, es capaz de ser transformada por ellos.

Bibliografía

Dussel, Inés. (2007). “Nuevas prácticas culturales infantiles: del currículo cultural a la mediación pedagógica” En: *Seminario de gestión educativa. Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas*. Paraná.

- Elster, Jon. (1997). *Economics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones; y el relato autobiográfico: 'Going to Chicago'*. Gedisa.
- Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. *Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Taurus.
- Pineau, Pablo. (2021) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P; Dussel, L y Caruso, P. La escuela cómo máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós.
- Terigi, Flavia. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa n°29.

www.susanaramirez.com

Propuesta Pedagógica 2014 – 2018

Catalina Cingolani

El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela

Problemática

La elección de la problemática detectada se debe a que su análisis permite poner en tensión el *rol docente* que ocupó en el Bachillerato de Bellas Artes. Esto significa que sólo a través de la reflexión es posible acercar la mirada hacia las *prácticas*. Así que desde ese lugar pensé al preceptor/a como un sujeto permanentemente atravesado por las instituciones, formador y en constante interrelación con otros sujetos de derecho (directivos, docentes, alumnos) También, pensé en cómo el *cambio epocal* afectó a las instituciones modernas, entre ellas, la escuela (ver ANEXO 1); y en cómo el Bachillerato cambió a partir del nuevo Proyecto Institucional y sobre todo después de la creación del *Nuevo Edificio Noche de los Lápices*. Entonces me pregunté por qué me sentía como un mediador dinámico y multidimensional en mis prácticas de preceptor/a. Y, al aproximarme a la experiencia, descubrí que en el Bachillerato *conviven las nuevas formas de hacer la escuela con las formas tradicionales de hacer la escuela*, y que ellas funcionan simultáneamente; y en esa confluencia se desarrolla la práctica profesional de los/as preceptores/as en los contextos escolares. Esta *tensión* que se produce entre las dos es la que da forma al sistema educativo que habitamos semiótica y discursivamente, del que se desprenden las *prácticas pedagógicas individuales y colectivas* del preceptor/a en el Bachillerato de Bellas Artes; y la que da origen a la problemática planteada.

Desarrollo de la escena/situación

Tomaré una escena donde se observa una *“forma tradicional de hacer la escuela”* en la que la docente focaliza en el acto de indisciplina y el castigo, y no reflexiona acerca del porqué del accionar del alumno: *“Alumnos de 6to año en clase. Yo ingreso al aula a pedido de la docente a cargo en ese momento. Allí, ella me explica que no puede dar la clase, que en su época esto “antes no pasaba”. Refiere a que “nosotros no éramos así” y señala a un alumno que lleva puesta una gorra, que se rehúsa a copiar la tarea y que se ha negado a mirarla a los ojos mientras ella le explicaba por qué su actitud en clase incurría en la falta de respeto. Por esto, me avisa que va a solicitar sanciones. Y, antes de retirarme, me murmura al oído que ese alumno “va directo al fracaso escolar” (ver ANEXO 2)*

Estrategia de intervención

La estrategia de intervención que postularé a continuación se funda en el rol docente del preceptor y en el Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes. De manera que, para abordar la escena antes relatada, postularé como intervención una figura de *preceptor/mediador/asesor/interventor pedagógico* que va más allá del rol administrativo que también desarrolla. La noción de intervención alude a un *interponerse*, ligada a la acción de colaborar y acompañar en el desarrollo de cambios grupales u organizacionales y ante problemáticas vinculares en contextos específicos como es la que se ha desarrollado en la presente propuesta. De esta manera, se puede recuperar la capacidad de reflexión de los actores, como así también la posibilidad de establecer un diálogo entre los saberes y herramientas del oficio y el conocimiento. Esta necesidad de renovar la tarea está ligada a recuperar también nuestra historia y la historia de nuestras prácticas, para construir proyectos compartidos y encontrar formas inteligentes de acción e intervención. A continuación, desarrollaré la idea de asesoramiento planteada por Sandra Nicastro y Marcela Andreozzi (2006). Ellas postulan que el asesoramiento es una práctica especializada en situación que plantea dos metáforas basadas en sus rasgos constitutivos: 1- la idea de campo dinámico, que acentúa la mirada situacional, se refiere a la multiplicidad de acontecimientos, fenómenos y relaciones en interacción en un momento dado. 2- la idea de montaje, que recupera la dimensión histórica y temporal de toda práctica, muestra al asesoramiento como el acoplamiento de partes en movimiento o el ordenamiento de piezas en el tiempo para alcanzar la versión final de una obra. El asesoramiento es, entonces, un acto de intervención que requiere explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas, procesos. Y el vínculo que ha de generarse entre asesor–asesorado/s está caracterizado y construido por la escucha, la mirada y la palabra; enmarcado en el propósito educativo esencial del Proyecto Institucional vigente en el Bachillerato de Bellas Artes, que consiste en el desarrollo de *competencias comunicativas*, concepto basado en la noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su *Teoría de la acción comunicativa* (1981).

Habermas propone una teoría de la sociedad que pueda sostener la posibilidad de la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional, en franca oposición crítica a la racionalidad instrumental y a las nuevas y sutiles formas de totalitarismo instalados por el capitalismo en el siglo XX (Ramírez, 2010) (ver ANEXO 3) “La acción comunicativa mediante el uso del lenguaje constituye la única forma de encontrar consensos para solucionar problemas o dificultades con los cuales los seres humanos se encuentran. Para lograrlo es imprescindible que la comunicación se establezca por la comunicación misma. Si alguno de los participantes tiene un interés teleológico, esto es, ya conoce las conclusiones, quiere convencer al otro o a los otros, sin importarle lo que estos tengan que decir, no hay modo de establecer esa comunicación ideal;

para este autor nos encontramos ante acción estratégica y no acción comunicativa” (Raiter y Zullo, 2004).

De modo que, desde este marco institucional, resulta fundamental encontrar espacios de entendimiento sin imponer una coacción de uno sobre otro y donde se reconozca a ese otro como un igual, es decir, como un *sujeto de comunicación asentado en sus competencias* y no como objeto de manipulación. La herramienta que nos ofrece el lenguaje, entonces, es fundamental. Como afirma Bordelois (2005): *“El lenguaje está antes y después de nosotros, pero también está, felizmente, entre nosotros. Es el tejido relacional del cual los otros dependen”*. Por esto,

(...) sobre la concepción de una escuela inclusiva que pueda dar respuesta con calidad educativa a la heterogeneidad sin resignar su objetivo pero adaptándola a los tiempos que corren, es necesario pensar acciones pedagógicas adecuadas a las nuevas formas de ser de los niños y los jóvenes. Los nuevos modos de leer, de observar, de establecer relaciones con el conocimiento y con los otros nos presentan un alumno con otros tiempos de aprendizaje, otras competencias. La escuela se siente interpelada en sus modos tradicionales de ser y de actuar. Sobre la base de intentar superar la enseñanza de los paradigmas tradicionales, tratando de avanzar hacia otros modos posibles, estamos reflexionando sobre un concepto que hemos dado en llamar “aula abierta”, y que hemos ido explorando a partir de considerar al entorno educativo como un espacio que debe transformarse para dar lugar a nuevas formas de interactuar con el conocimiento (Ramírez, 2014)

Así planteada, la figura del *preceptor/asesor* se sumerge en las reflexiones de Freire (1979) acerca de que *“la educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos”*. Por eso, el *asesor*, como sujeto-actor de esta tarea pedagógica (contradictoria y con tensiones propias), debe asumir el desafío de la reflexión para lograr que el asesoramiento pedagógico sea una *práctica localizada* pero también una *práctica transversal* que se expande, se extiende y se desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde una posición institucional. Las condiciones que lo hacen posible son, como se mencionó anteriormente, la *idea de campo dinámico* y la de *montaje*, que involucran el *“aquí y ahora”* (organizado en torno a la interacción con otro) y *“la articulación de distintas escenas”*. Así, esta práctica especializada en situación: puede estar localizada en un puesto específico (preceptor/a) y expandirse; implica la configuración de un campo constituido por fenómenos intersubjetivos, grupales, organizacionales, generacionales; y supone el despliegue de un montaje de escenas en constante movimiento. Además de la definición de un *objeto*. El *objeto de asesoramiento* alude, entonces, al acto de trabajo propio. En este caso, la tensión revelada entre *la forma tradicional de hacer la escuela por parte de la docente y las nuevas formas de mirar a los jóvenes hoy desde las instituciones* constituye ese aspecto de la realidad sobre el cual se proyecta mi intervención, es decir, mi objeto de asesoramiento. De modo que la *focalización* es el punto de

partida e implica una toma de posición y de decisión por parte del asesor, ligada a intuiciones personales, a su marco de referencia y al punto de vista que haya podido construir respecto de lo posible y lo deseable en cada situación. El punto de vista es el lugar virtual desde donde se mira una realidad que no es totalmente abarcable. Este foco de asesoramiento no debe estar vinculado a la idea de situación problemática o dificultad sino a la de posibilidad: avanzar en un movimiento que promueva el pensamiento en la búsqueda de explicaciones alternativas y de nuevas estrategias de solución. Como preceptor/asesor, entonces, focalicé la mirada en aquellos aspectos de la realidad (el modo en que la docente interpretaba el comportamiento del alumno) y los caractericé desde una perspectiva situacional considerándolos en el aquí y ahora y recuperando la dimensión histórica de los fenómenos. Así:

- contextualicé el objeto en tiempo y espacio: se trataba de una docente mayor, formada en la escuela tradicional, que asociaba determinadas conductas con la falta de respeto y el fracaso escolar; y de un alumno que no había sido considerado desde una posición de análisis más reflexiva.

- consideré la situación en su devenir y movimiento: trayectoria escolar del alumno y recorrido de la docente en la institución; así como también la relación que tenían desde años anteriores.

- me serví de distintos recursos técnicos que constituyeron un repertorio de instrumentos y de técnicas para trabajar. Los *instrumentos* aludieron a la palabra, al cuerpo, a las producciones expresivas, es decir, a brindar una mirada particular hacia la escena y un posicionamiento verbal, corporal e institucional hacia ella. Las *técnicas* representaron los diferentes usos que hice de los instrumentos (observación de la escena, recopilación de datos, entrevistas con la docente y el alumno, interpretación de la escena relatada, derivación hacia otros departamentos como DOE y Secretaría Académica, etc.)

De esta manera, entonces, realicé una práctica especializada en situación, es decir, un asesoramiento pedagógico como intervención. Donde, además, continuando con los lineamientos de Nicastro y Andreozzi, apliqué los siguientes *principios* (luego de focalizar y caracterizar la escena como expliqué anteriormente):

- la neutralidad, que evitó rumores e intereses, y se apoyó en una toma de posición frente a un punto de vista determinado (*práctica localizada*);
- la independencia y la autonomía, relacionadas con el margen de discrecionalidad que tuve para tomar decisiones que luego trabajé con otros departamentos (*la dimensión grupal como práctica transversal*)
- la confidencialidad o el uso responsable de la palabra y de la información en términos de producción y circulación, que involucró a la *acción comunicativa* como eje vertebral. *En lugar de permitir que se diga todo y mantenerse en la escucha de “todo” lo que pueda ser dicho, el asesor debe promover un uso responsable de la palabra; es decir, regular la palabra y la escucha.*

Pensar y trabajar, entonces, sobre *asesoramiento pedagógico* en el Bachillerato de Bellas Artes como estrategia de intervención ante problemáticas vinculares implica tomar una posición. Para el/la preceptor/a, *asesorar* implica saber mirar y ofrecer una ayuda en situación en un contexto institucional que, a la vez, rescata la búsqueda de significados compartidos, la mediación, el trabajo en grupo y los espacios de intercambio; donde la educación de calidad es una práctica de la inclusión, la equidad, la esperanza y la libertad.

Anexo

El hombre es la mitad
de sí mismo: la otra es su expresión
- R. W. Emerson

1. Aún hoy, la escuela se nutre de residuos de las tradiciones anteriores. Sin embargo quienes actualmente ocupan sus bancos y (muchas veces) quienes están parados delante de ellos, son jóvenes (Cfr. Reguillo Cruz 2000) que han cambiado al compás de la historia: es decir, ciudadanos con múltiples demandas, multiculturales, arraigados a su comunidad por medio de lazos diversos, y sobre todos ciudadanos de derecho, pero de derechos heterogéneos que se incorporan día a día en una veloz agenda política. En este sentido, siguiendo a Margulis (1996), es necesario hablar de *juventudes* o de grupos juveniles antes que de juventud. Como sostiene Braslavsky: “el mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos”. Así, según el joven tipo que se tenga in mente será el modelo con el cual habrá de identificarse a los jóvenes en general. Es necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve, presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven. Además, se trata de superar la consideración de “juventud” como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura.

2. *“Como es ampliamente sabido, en los últimos tiempos existe en el sistema educativo un creciente interés en hallar pistas que hagan posible a los adultos construir vínculos con los jóvenes que faciliten convergencias intergeneracionales útiles para la consolidación de expectativas compartidas en el espacio escolar. A pesar de este intento de comprensión del mundo juvenil, predomina en los diagnósticos que interpelan el rol de la escuela secundaria, una mirada que enfatiza en la pérdida antes que en el surgimiento de innovaciones en su formato y en las funciones de la institución escolar. En la escuela, el vínculo intergeneracional se construye sobre la base de expectativas compartidas, pero también de malentendidos en cuanto a lo que jóvenes y adultos esperan de la escuela. Aquello que los docentes esperan de sus alumnos, cómo creen*

que son los jóvenes que arriban a la institución. Una de las frases más utilizadas por quienes toman contacto con la juventud contemporánea para referirse a las conductas y actitudes juveniles es: en mi tiempo no pasaba. La frase remarca la preeminencia del mundo adulto para juzgar a los otros grupos etarios; establece como único modo correcto de ser joven la juventud de quien la enuncia; desresponsabiliza a la persona del momento actual, tal y como si únicamente fuera obra de los más jóvenes y no consecuencia de las relaciones intergeneracionales que se entablan. Predomina en esta mirada un análisis de lo juvenil que hace hincapié en las particularidades intrínsecas a los cuerpos juveniles más que en las relaciones que entablan las generaciones para poder dar cuenta del tipo de vínculos que construyen. Una de las consecuencias que posee la construcción de este relato es que establece a priori una relación asimétrica, es decir que con anterioridad a que sus trayectorias se entremezclen en las instituciones escolares, las posiciones de los actores están establecidas como si fueran inamovibles o, al menos, de difícil modificación. Mientras unos se encuentran en el lugar del saber (no sólo en cuanto a los contenidos de las materias sino también sobre la vida misma), otros están perdidos y necesitan la guía y la tutela del mundo adulto. Estos discursos proveen a los actores de explicaciones verosímiles para decidir la adaptabilidad de unos o el fracaso escolar de otros. Esta distancia impide ver y analizar otros sentidos posibles que las nuevas generaciones otorgan a su paso por las escuelas. Este malentendido permite ser conscientes de que efectivamente los jóvenes son distintos a como era uno de joven, pero también distintos entre sí, ya que no hay una sola juventud, sino varias juventudes (NÚÑEZ, 2013)”

3. *“Habermas construye el paradigma de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente. Según la perspectiva de Habermas, la acción social debe pensarse ya no como una acción subjetiva orientada a fines egoístas de sujetos individuales, sino como una acción orientada al entendimiento en la cual los planes de acción son orientados intersubjetivamente, estableciendo consensos y disensos sobre las normas y hechos sociales (Ramírez, 2010)”* Jürgen Habermas asevera que para el modelo comunicativo por él propuesto, el lenguaje es relevante desde el punto de vista de los hablantes ya que al hacer uso de oraciones orientadas al entendimiento, contraen relaciones con el mundo de un modo reflexivo. Así, los hablantes comparten un marco de interpretación desde el cual pueden llegar a entenderse. De esta manera, el lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento. De ninguna manera, en el modelo habermasiano, los actores abandonan sus objetivos, sus fines, sino que de lo que se trata es de entenderse entre sí para coordinar sus acciones y perseguir cada uno determinadas metas.

Bibliografía

- Bordelois, Ivonne. (2005). *La palabra amenazada*. Libros del zorzal.
- Chaves, Mariana y Fidalgo Zeballos, Enrique (coordinadores). (2013). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Editorial Espacio.
- Dussel, Inés. Nuevas prácticas culturales infantiles: del currículo cultural a la mediación pedagógica. En: *Seminario de gestión educativa. Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas*. Paraná, 2007.
- Freire, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- (1979). *Educación y cambio*. Eds. Búsqueda.
- Habermas, Jürgen. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Taurus, 1987.
- Teoría de la Acción Comunicativa. *Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Taurus.
- Margulis, Mario. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos, 1996.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Núñez, Pedro. (2013). Comunidades, escuelas y juventudes: sobre los malentendidos y las posibilidades de la experiencia educativa. En: Chaves, Mariana y Fidalgo Zeballos, Enrique (coordinadores). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Editorial Espacio.
- Pineau, Pablo. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P; Dussel, L y Caruso, P. *La escuela cómo máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós.
- (2007). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En: Frigerio y otros. *Educación: sobre impresiones estéticas*. Editorial Del Estante.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Terigi, Flavia. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta educativa n° 29.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso*. Editorial Gedisa.
- www.susanaramirez.com
- <http://susanaramirezbbba.blogspot.com.ar>

Esta propuesta pedagógica “El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela” fue publicado en Revista *Plurentes: Artes y Letras* (AÑO 5, N°6) (ISSN 1853-6212).

Mayo de 2016.

<https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/issue/view/241>

Propuesta Pedagógica 2014 – 2018

María Eugenia Busse Corbalán

En el trabajo de regularización que tuvo lugar en el año 2010, mi propuesta se centró sobre el sentido de pertenencia institucional y de integración grupal para estudiantes del primer año del Ciclo Básico de Formación Estética.

Ya para este momento en que me encuentra esta evaluación, mi situación como preceptora es algo diferente, puesto que me encuentro actualmente a cargo del primer año de la Escuela Secundaria Básica.

...

Para dar comienzo debemos tener en cuenta que para esta etapa (1er año de la E.S.B.), generalmente, tratamos con alumnos que vienen de haber transitado ya por el Ciclo Básico de Formación Estética (salvo una pequeña proporción de alumnos que ingresaron a través del sistema de evaluación de competencias). Esta aclaración pretende poner de manifiesto que los chicos ya cuentan con un sentido de pertenencia institucional que han ido construyendo colectiva e intersubjetivamente a lo largo de esos dos años precedentes. Nuestros estudiantes conocen entonces el lugar físico donde han de transcurrir sus días de clases y conocen también a sus compañeros de curso. Pero todos (aquellos que ya han transcurrido el Ciclo Básico como los que no) se encuentran como *novedad*, frente a un nuevo sistema educativo que es el *Sistema de Pregrado*, bien distinto de la E.P. de la cual provienen. Con más frecuencia de lo esperado, advertimos que, en muchos de nuestros alumnos, este cambio no se da con la facilidad, fluidez y naturalidad que ellos creían, por lo cual nosotros como preceptores debemos abocarnos a **acompañar** a nuestros estudiantes en este tránsito-aprendizaje de cambio de etapa.

Es entonces sobre este punto de inflexión y cambio de ciclo en el que voy a centrar mi atención para este momento de reflexión y evaluación docente.

...

Debemos tener en cuenta que como preceptores somos actores concretos de un colegio con un Proyecto Institucional manifiesto que cuenta con un marco teórico que nos respalda y desde el cual hemos de actuar coherentemente al mismo.

Algunas consideraciones acerca del Proyecto Institucional del BBA

En primer lugar, dicho proyecto adopta como uno de sus propósitos centrales el desarrollo de *competencias comunicativas*, noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su Teoría de la Acción Comunicativa (1981), “que tiene como objetivo sustentar una teoría de la sociedad con un propósito práctico: fundamentar la posibilidad de una coexistencia democrática de los ciudadanos en la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional”. El desarrollo de estas **competencias comunicativas** planteadas por Habermas, permite conceptualizar el proceso de socialización, a lo largo del cual los sujetos se convierten en constructores activos de la sociedad de la cual forman parte.

En segundo lugar, este proyecto -que adhiere a una concepción constructivista del saber- incorpora la noción de **red cognitiva**, entendida ésta como un entramado de conocimientos de lógica interdisciplinaria e interdepartamental. Dicha noción colabora con el objetivo institucional de desarrollo de las competencias comunicativas entendidas como competencias de racionalidad.

De este modo y mediante esta *red* se atiende a una formación que brinde a los alumnos herramientas intelectuales tanto como sociales de las cuales asirse para afrontar crítica y criteriosamente, de manera subjetiva e intersubjetivamente, fenómenos culturales diversos.

...

Cambio de etapas, cambios de ciclo, cambios de nivel. Cambios y reacomodamientos. Descubrimientos propios y también descubrimientos dados colectivamente. Nuevas convivencias. Nuevos tiempos. Nuevos hábitos. Muchas cosas nuevas con las que han de encontrarse nuestros estudiantes en el primer año de la E.S.B. Entre esas tantas otras, una función a **redescubrir**: la función de los preceptores.

Redescubriendo

Los alumnos del Bachillerato de Bellas Artes (que en adelante llamaremos *BBA*), durante el período del Ciclo Básico, comienzan a relacionarse con esa figura nueva para muchos de ellos, que es la del *preceptor*. Pero como característica, este preceptor del Ciclo Básico ha de trabajar sobre todo en la adaptación más de tipo –si se quiere- *afectiva* del sentido de pertenencia institucional, determinante para la continuidad en el establecimiento; este actor institucional se desempeña, así, como **intermediario** entre los *estudiantes*, las *familias* y la *escuela*.

Ahora, para el ingreso a la E.S.B., estamos ante un preceptor que continuará mediando entre los alumnos, la familia y la escuela pero sobre todo, para esta nueva etapa, **mediará** en la relación entre el docente y el estudiante.

“Seño...” “Profe...” “Precep...”

Seño es el primer apelativo con el que reiteradamente nos llaman; con el tiempo muta a *Profe* y finalmente a *Precep*. Estos modos y expresiones con el que nos nombran, evidencian el rol docente con el que nos reconocen y al cual nos asocian.

Dentro y fuera del aula. Lo disciplinar en función pedagógica

Nuestro BBA cuenta con un preceptor de categoría docente, en donde nuestras prácticas se abocan no sólo a labores que -en primera instancia- podrían ser consideradas como *administrativas*, tales como llevar la asistencia de nuestros alumnos, hacer firmar los libros de clases a los docentes de las distintas asignaturas, confeccionar boletines, etc. sino que *también* nos desenvolvemos dentro de *un rol docente desde su dimensión y función pedagógica*. Cabe desarrollar entonces la salvedad de que nuestro desempeño no imparte en sí mismo un contenido curricular explícito establecido e instituido específicamente, razón por la cual cada una de estas instancias de reflexión sobre nuestro quehacer en tanto preceptores, contribuye a la conformación de un corpus de experiencias que conduzcan a esgrimir, fundamentar y formalizar nuestro rol docente.

Entre esas tareas con *funciones pedagógicas* que lleva adelante el preceptor, se encuentra la de **acompañar** a los alumnos en su adaptación al nuevo sistema educativo. Dicha adaptación, como se ha mencionado introductoriamente, no siempre se establece ni rápida ni fácilmente en los estudiantes. Para comprender esto debemos atender a que los chicos, que cuentan en su mayoría con 12 años de edad, provienen de contextos socioculturales y sobre todo educativamente diversos. Razón por la cual, que una inserción al nuevo sistema educativo se produzca de manera uniforme y homogéneamente constituye muchas veces una idealización más que una realidad. Los alumnos deben construir nuevas herramientas que los ayuden a apropiarse de lo que este nuevo sistema de pregrado les propone, como nuevos métodos así como hábitos de estudio, puesto que en muchas ocasiones recurren a aplicar las mismas estrategias de organización y de aprendizaje que aplicaban para otras exigencias de contenidos sin obtener en consecuencia los resultados que esperaban. Esto con el tiempo tiende a traducirse en una sensación de frustración y desilusión en nuestros alumnos. Sumado a estas situaciones no debemos dejar de tener en cuenta que nuestro colegio tiene como característica particular una marcada carga horaria, por todo esto entonces es que ante tales diferencias organizacionales los estudiantes manifiestan “sentirse excedidos” en la realización de sus tareas. Es ante estas circunstancias que oportunamente debemos **acercarnos** a ellos.

Ya desde el comienzo del ciclo lectivo, durante el primer día de clases, en la “Semana de bienvenida” que como Institución ofrecemos a los chicos, se dispone el espacio para **dialogar** con ellos y ponerles a disposición las estructuras educativas con las que han de encontrarse.

Asimismo, por fuera de los tiempos convenidos institucionalmente para generar estos espacios de diálogo, los preceptores hacemos uso de los momentos intersticiales de la cotidianeidad, es decir, del día a día con los estudiantes, para **observar** atentamente sus desempeños, **aconsejar** ante alguna situación de desconcierto o **cooperar** con sus dudas y demandas, como por ejemplo, ante alguna calificación u observación inesperada que ellos encuentran “injusta” por parte de un docente.

Nosotros preceptores en tanto agentes que ejercemos la **mediación**, debemos apelar a la **capacidad de escucha**, para conducir estas manifestaciones de “malestar” y “descontento”

hacia el camino de la búsqueda de opciones para resolver y afrontar estas situaciones y circunstancias.

Este acompañamiento tiene como propósito para este primer año comenzar a elaborar progresivamente con los estudiantes la confianza en el **diálogo** y en la **comunicación**, para contribuir con la formación a futuro de sujetos intelectualmente autónomos, que tengan la capacidad de organizarse y valerse por sí mismos y contribuir de este modo con el propósito institucional de desarrollar aquellas competencias comunicativas esperadas.

...

Como consideraciones finales, resta mencionar que trabajamos *como investigadores de nuestra propia práctica*, analizando las diversas problemáticas que se nos presentan como comunidad educativa, desde una transversalidad metodológica, en donde todos los agentes de las diversas áreas de nuestra Institución -Disciplina, Secretaría Académica, Orientación Educativa, Directivos y Docentes- conformando una *red cognitiva*, cooperan actuando conjuntamente para contribuir al proceso de formación de nuestros estudiantes. Esta formación se da en la continuidad y el diálogo con los anteriores ciclos que hacen su aporte y la transición hacia las nuevas etapas que vendrán.

Bibliografía

- Arturi, Marcelo... [et al]. (2007). *Bachillerato de Bellas Artes: Ideas para una nueva educación II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes.
- Carretero, Mario. (1993) *Constructivismo y Educación*. Aique Grupo Editor.
- Giroux, Henry. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Amorrortu.
- Kaplan, D. H. y Korinfeld, H. D. (1998). *Mediación escolar. Aportes e interrogantes*. Ediciones Novedades Educativas.

Propuesta Pedagógica 2017 – 2021

Jimena Pilas

El rol pedagógico del preceptor ante problemáticas suscitadas en el proceso educativo: la identidad sexual como eje de intervención

La sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 desarrolló los principios generales del sistema educativo argentino, estableciendo políticas de promoción de igualdad entendidas como Derecho Humano fundamental a nivel personal y como derecho social.

La sanción de esta Ley permite entender que la educación debe ser integral, permanente y de calidad y para ello es necesario que las instituciones educativas brinden posibilidades que promuevan en los niñ@s y adolescentes su propia capacidad de definir un proyecto de vida basado en la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común. Ante esta realidad es que la renovación del Plan de Estudios 2012 del Bachillerato de Bellas Artes, adoptó diferentes espacios de optatividad para que los estudiantes sean quienes definan su propia trayectoria escolar orientada a partir de sus propios intereses y motivaciones *“dando lugar a la oferta de materias”*.

La permanencia en la escuela secundaria ubica en el centro de las miradas las múltiples dificultades que presentan l@s jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar que se van trazando de manera relacional con lo que acontece con cada estudiante a nivel personal, colectivo y/o familiar. Es por ello que los recorridos de los jóvenes pueden llegar a ser tan disímiles.

La figura del/de la Preceptor/a es la del/de la orientador/a de esas trayectorias ya que a través del diálogo y del encuentro constante, se visualizan problemas que -detectados a tiempo-, pueden devenir en modificación de actitudes o comportamientos. El/La preceptor/a es un integrante activo que aporta una mirada y una intervención particular que se configura como una estrategia clave de sostén en la escolaridad de l@s jóvenes que transitan la escuela secundaria, un apoyo a sus trayectorias escolares.

El/La preceptor/a debe tener un rol proactivo, en donde se propicie una intervención pedagógica sostenida en busca de promover mejores condiciones para la escolaridad anticipando situaciones que puedan devenir en conflictos. Un ejemplo de ello desarrollaré a continuación a partir del relato de una situación, desde mi lugar como preceptora, con una alumna de 3° ESB que llamaré M. para resguardar su intimidad.

Luego de unos meses de haber comenzado un nuevo ciclo lectivo, observo que M. está más distante de lo habitual y que se vincula cada vez menos con sus compañer@s de división. La percibo muy angustiada y la retiro de clase con el permiso correspondiente de la docente, quien

también dice verla decaída. Conversando con ella, me describe una situación de conflicto respecto a su identidad sexual: sobre su autopercepción y sobre todo, desde el punto de vista relacional: con amig@s y con su familia. M. expone que cuando quiso contar su situación personal (en torno a su orientación sexual) a la familia, la respuesta de sus padres ocasionó una descalificación del relato por contener una concepción no coincidente con lo heteronormativo.

M., visiblemente angustiada expone, que a partir de que contó aquello a sus padres, estos pelean seguido y desde ese momento se vive un clima hostil en la casa. M. se siente responsable de haber producido esta situación de malestar y siente mucha culpa cuando su familia le advierte que si tiene alguna materia baja, la quitarían de la Escuela, hecho que la angustia aún más ya que ella pone de manifiesto que no quiere irse de la Institución porque le “agrada” y la “hace sentir cómoda”. En ese momento recuerdo, que esta advertencia fue un recurso ya utilizado por ellos el año anterior frente a la situación académica de M.

M. termina sintetizando su angustia no sólo en la opinión de su padre y madre en relación a su identidad sexual, sino también al clima hostil que se vive en la casa. Aduce que debido a esto no puede concentrarse en sus cuestiones académicas y teme que le esté yendo mal en diferentes materias, motivo que les daría razones a los padres para cambiarla de Escuela.

La detección inicial de la situación en la que se encuentra M., origina un despliegue de estrategias en la Institución; algunas de ellas fueron realizadas y otras diagramadas para la presente propuesta pedagógica con el fin de intervenir no sólo en la situación de M., sino también, para accionar preventivamente ante posibles situaciones generadas en otr@s niñ@s.

La Institución promueve lugares -en este caso a través del/de la preceptor/a- de escucha y reconocimiento de l@s jóvenes en tanto sujetos que se constituyen, se reconocen y a la vez construyen su lugar en el mundo.

Uno de los propósitos educativos del Proyecto Institucional vigente en el Bachillerato de Bellas Artes, consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumn@s que permite la construcción de sujetos sociales, autónomos y democráticos.

Ante situaciones como la de M. es indispensable implementar acciones que generen condiciones institucionales y pedagógicas que favorezcan las trayectorias escolares completas y continuas. Para ello se desplegaron algunas estrategias de intervención y otras de posible desarrollo:

1. Como primera medida, se informa al Departamento de Orientación Educativa (DOE) y a la Secretaría Académica sobre esta situación para comenzar a trabajar de manera interdisciplinaria basándose en la *“concepción de una escuela inclusiva que pueda dar respuesta, con calidad educativa, a la heterogeneidad sin anular las diferencias, estableciendo una ‘pedagogía diferenciada’ para cada alumno, cada grupo, sin resignar su objetivo pero adaptándola a los tiempos que corren”*.

Estableciendo desde la Secretaría Académica, una reunión con l@s profesor@s de aquellas materias en las que M. está teniendo problemas para acreditar satisfactoriamente (información entregada por la preceptora), se deberá contar sucintamente la situación personal/familiar por la que está atravesando la niña para que l@s docentes, puedan flexibilizar tiempos de entrega de

trabajos, de exámenes y que otorguen ciertas facilidades académicas de cara al cierre del trimestre en curso.

2. Favorecidos los espacios de comunicación entre l@s preceptores, acudo a dialogar con quien fuera el orientador de M. del año anterior para encontrar puntos de continuidad (y posibles rupturas) en las prácticas familiares. Allí me entero de otra situación violenta vivida por M. a través de sus padres ya que ellos habían decidido que la niña no debía juntarse con un amigo del barrio puesto que éste era gay y podía ser mala influencia.

3. La propuesta pedagógica para abordar esta situación desde mi rol de preceptora, sería trabajar con l@s niñ@s de 3º ESB en una hora libre o en horas cedidas por algún/alguna docente (ya que no poseemos horarios institucionalizados). La intervención que desarrollaré a continuación busca trabajar los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral (ESI) desarrollando contenidos que sean atravesados por el respeto a la diferencia y por el reconocimiento del diálogo como forma de resolución de conflictos.

El objetivo de la siguiente actividad es promover una lectura crítica de la construcción de las representaciones de género y de las sexualidades en el discurso publicitario como lenguaje de los medios de comunicación masivos, para poder abordar luego, una revisión personal de los propios supuestos.

Actividad

Se pasará a la división un grupo de publicidades realizadas para televisión (**ver Anexo**) y se propondrá un debate a partir de la discusión de los estereotipos y significados culturales que los medios de comunicación construyen en tanto agentes socializadores.

El debate *a posteriori* luego de la reproducción de cada publicidad debería centrarse en relación a:

- Las concepciones de “lo femenino”, “lo masculino” y las diferencias entre varones y mujeres.
- La manera de concebir las identidades sexuales hegemónicas como las no hegemónicas (bi/ homo/ trans e intersexualidad).
- Modos de intervenir los cuerpos y su relación social (cánones de belleza, posturas y gestos “preferentes”, “deseables” o “apropiados”) para mujeres y varones según los patrones ideológicos que se ponen en juego en el lenguaje publicitario.
- Los posicionamientos políticos que se promueven en relación con el género y las sexualidades.

Las potencialidades de esta actividad se centran en que l@s alumn@s puedan trasladar la visualización de los significados culturales vistos y conversados en torno a las publicidades, con diferentes aspectos de su vida personal. Realizar una (auto) revisión de los estereotipos que se construyen a diario leídos a través de sus prácticas cotidianas: un análisis crítico en clave de género y sexualidad de los productos de los medios de comunicación y de los procesos más

amplios de producción de sentidos, es decir, desde la realidad más concreta (familia, amig@s, consumos culturales, formas del lenguaje, entre otros).

En la misma jornada en la que se realice la actividad, se podría establecer -en acuerdo con la división-, la instalación en preceptoría de un “buzón de temas” cuyo objetivo sea que l@s jóvenes puedan sugerir diferentes temáticas para ser abordadas desde el rol del preceptor, propiciando un espacio de diálogo, reflexión y escucha atenta para el fortalecimiento de la escolaridad. De esta manera, se trabajaría con l@s adolescentes diferentes tópicos que sean de su propio interés, atendiendo al Derecho a expresarse libremente consagrado por la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU en 1989 y ratificada por Argentina en 1990 con jerarquía constitucional desde 1994.

4. La Escuela y la familia deben trabajar en conjunto propiciando relaciones de confianza, sinceridad y apertura. Es por ello, que ante la situación personal/familiar de M. es necesario abordar la temática de la Educación Sexual Integral (ESI) con ellas (amparados bajo la Ley N° 26.150). Para lograrlo será necesario realizar un encuentro para presentarles cómo la escuela trabaja la ESI. Del mismo deberán participar directivos de la Escuela, el Secretario Académico, personal del DOE, el jefe de preceptores y l@s preceptores de cuyas divisiones estén citadas. Con esta jornada se busca encuadrar la situación singular de M., como otras posibles no visibilizadas.

Actividad

Se propondrá la reproducción de la publicidad N° 19 (**ver Anexo**) como motivadora para que las familias puedan exponer a partir de ella, ideas, dudas y temores. Para continuar se tendrá preparado el folleto “La ESI es nuestra responsabilidad” cuyo objetivo es *“presentar y sensibilizar en la temática de una manera amena y coloquial”*. Allí se abordarán las preguntas en torno al folleto **“¿por qué creen que es necesaria la ESI?”** recogiendo los saberes previos de los integrantes de las familias que estén en la reunión. También se deberá conversar sobre **quién/es tiene/n responsabilidad, en qué consiste esa responsabilidad** y debatir sobre **si estos temas se hablan en casa**.

Con estas actividades se busca producir conocimiento en diálogo con el otro; y tal como señala el Proyecto Educativo Institucional, *“es en esa experiencia cuando [el alumno] se produce a sí mismo abonando procesos de autoafirmación y autodeterminación”*

Estos trabajos de intervención institucional multidisciplinar permiten atenuar las consecuencias de actos de maltrato y posibilita el trabajo en red por parte de la Escuela.

Generar e implementar estrategias de acompañamiento en las trayectorias escolares de l@s estudiantes desde una función pedagógica en interacción con los actores institucionales, permitirá no sólo realizar un seguimiento del caso de M., sino tomar medidas preventivas en la comunidad escolar.

Bibliografía

- Elizalde, Silvia, Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (coord.). (2009). Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Libros del Zorzal.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (1993). Análisis del Discurso y Educación”. IPNDIE.
- Folleto “La ESI es nuestra responsabilidad”. Recuperado el 28 de junio de 2017 http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_11_folleto_familias.pdf
- Huergo, J. (2000). De la escolarización a la comunicación en la educación. En: J. Huergo y M. B. Fernández, Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín Barbero, Jesús. (1987). De los medios a las mediaciones. Gustavo Gili.
- “Programa Nacional De Educación Sexual Integral”. Recuperado el 24 de junio de 2017 de <http://esi.educ.ar/>
- Proyecto Institucional Educativo - Bachillerato de Bellas Artes, pg. 5
- Proyecto académico y de gestión Período 2014- 2018
- Reguillo, Rosanna. (2000). Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Norma.
- Saviani, D. (1988). La educación y el problema de la marginalidad. En: *Escuela y democracia*. Monte Sexto.
- Zemelman, Hugo. (1998). Conversaciones didácticas. El Conocimiento como desafío posible. Castellanos Editores.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206- 2006
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 -2006
- ONU “Convención sobre los Derechos del Niño”.

Anexo

- 1) Heineken: **“Man vs. Woman”** <https://www.youtube.com/watch?v=K0ivMyL9XMI> 2) Snickers: **“No eres tu cuando tienes hambre”** <https://www.youtube.com/watch?v=xjNgHBh-Wvc>
- 3) Coca Life: **“Ser padres”** <https://www.youtube.com/watch?v=lq-ium3fRmQ&list=PLGIWYbIhQSgjo-l9omWLWCzdRM3dQsqzu&index=8>
- 4) Lysoform **“Partículas 3D, efecto aerosol y halo verde”** https://www.youtube.com/watch?v=W0XLC_mSkLg
- 5) Hamlet **“Chico Arcor”** <https://www.youtube.com/watch?v=eTb3l82RQ> A 6) Menthoplus **“Sos un 10”** <https://www.youtube.com/watch?v=RybrnqK7n08> 7) Suave **“Mami looks”** <https://www.youtube.com/watch?v=6i22jdp0b7c> 8) H2Oh! **“Maracuyada”** <https://www.youtube.com/watch?v=927dwqRwuvk> 9) Ibuevanol Forte **“Será porque te vino”** <https://www.youtube.com/watch?v=D3QWMPnJ6GU>

10) Schneider “**La hermana**” <https://www.youtube.com/watch?v=iDFHf37e5Mk> 11) Top Line “**El sexo opuesto elige**”

<https://www.youtube.com/watch?v=MFnrCsUObxo&index=8&list=PLgCOZ30cliOaTEUSBdK0jFQaBfRsewQxH>

12) Renault Symbol “**Hacete hombre**”

<https://www.youtube.com/watch?v=f7UFDfoHCnk>

13) Dove Men (Brasil) “**Shampoo para machos**”

https://www.youtube.com/watch?v=WCo8CLW_zzA&list=PLgCOZ30cliOaTEUSBdK0jFQaBfRsewQxH&index=28

14) Mr Músculo “**La Historia de Rubén**”

<https://www.youtube.com/watch?v=34fyFUqhkBE>

15) Sprite “**Reencuentro**” <https://www.youtube.com/watch?v=73DP2lkCc5A> 16) Asevi Mio (España) “**El reflejo más real de un suelo limpio**”

<https://www.youtube.com/watch?v=iF721j69iQ4>

17) Mc Café (Taiwan) “**Aceptación**”

<https://www.youtube.com/watch?v=oqLFpbFiulY>

18) Campbell's (Reino Unido) “**Made for Real, Real Life**”

<https://www.youtube.com/watch?v=1QUUQ3vHhA>

19) Ad Council (Estados Unidos) “**Love has no labels**”

<https://www.youtube.com/watch?v=dQJZHEh72IE>

Propuesta Pedagógica 2018 – 2022

Catalina Cingolani

Relatos, márgenes y procesos en el abordaje de conflictos: intervenciones desde Preceptoría

El objetivo de esta PROPUESTA es acercar nuestra mirada hacia la *experiencia* a través de un **relato** que contribuya a la **reflexión** sobre algunos conflictos que transitamos en el Bachillerato, que habilitaron diferentes procesos y prácticas; y sobre cómo los abordamos desde el Departamento de Regencia.

Problemática

Durante el año 2018, nos encontramos frente a situaciones de **violencias** que provocaron **conflictos imprevisibles** entre las y los estudiantes y que nos interpelaron a todos como comunidad educativa. A diferencia de los previsibles que son recurrentes y por lo tanto anticipables, los conflictos imprevisibles son aquellos que irrumpen en la cotidianeidad de la institución, provocan un shock y requieren un *hacer en* la emergencia. (Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena, 1998).

Desarrollo de la escena/situación

Las situaciones de conflicto se generaron a partir de una denuncia por *violencia de género* a uno de nuestros estudiantes de 6to año a modo de *escrache* en las redes sociales. Nos encontramos con estudiantes que llegaban movilizadas y enojadas a Preceptoría y que esperaban intervenciones eficaces en ese mismo momento. Este escrache había puesto de relieve distintas prácticas escondidas y antes naturalizadas dentro y fuera de la escuela. Notamos que a diferencia de otros conflictos, éste nos desbordaba justamente por ser imprevisible; y que los lazos de confianza se habían debilitado como parte de la misma escena. Mientras algunos compañeros preceptores contenían y escuchaban a estudiantes, otros se acercaban a las aulas para retomar con la rutina habitual entendida también como un marco de contención; y para explicar y disminuir el altísimo nivel de enojo, incertidumbre, tensión, incomodidad y angustia que observábamos.

Estrategia de intervención

En una primera instancia intervenimos artesanalmente: dialogamos acerca del *escrache* y también acerca de los otros modos de poder decir. Porque el *escrache* como forma de expresión (sobre todo en redes sociales) no nos dejaba margen de acción. Entonces, apuntamos primero a **reparar** esos lazos de confianza porque sólo a través de la reparación es posible *re* y *co*construir. Por un lado, reparar con nosotros, los docentes, para que los y las estudiantes acudieran a un adulto ante cualquier situación de violencia; y por otro lado, entre ellos mismos, entendiéndolos como parte de un grupo de *juventudes* en la que son sujetos de derecho que conviven en una escuela que no avala ningún tipo de violencias y que se construye con un otro diferente. Y, sobre todo, bajo una *ley de derechos* que los protege a todos por igual brindándoles una educación obligatoria atravesada por la ley de educación sexual integral. Entonces, nuestras intervenciones fueron sostenidas por cuatro aspectos direccionales: - **NO violencia en la escuela**; - **Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes** (entre ellos, específicamente el derecho a la educación y el derecho a la educación sexual integral) (ver Anexo 1); - la ausencia de un **Protocolo de Género adaptado** a los colegios de pregrado (ver Anexo 4); - y la **función pedagógica del preceptor desde su rol docente**. Desde esta concepción, los preceptores docentes somos orientadores, coordinadores y formadores de trayectorias escolares, y estamos en constante interrelación con otros sujetos de derecho (directivos, docentes, estudiantes). Somos mediadores dinámicos que también nos ocupamos de llevar adelante toda la cuestión administrativa escolar de los docentes y estudiantes.

El preceptor es un docente central para la escuela ya que se constituye como el nexo más directo entre los alumnos y el resto de los actores que componen la institución. Atiende a los estudiantes en todas sus dimensiones en tanto sujetos y dialoga con todos los miembros de la comunidad educativa adquiriendo de esta manera una función de transversalidad. El preceptor como integrante del equipo docente de la institución es un actor activo que participa comprometidamente de los procesos de construcción subjetiva de los estudiantes; y aporta una mirada particular, desde su especificidad, para acompañar las diversas trayectorias educativas. (Aguerre, Andrea y otros, 2018)

Siguiendo los lineamientos de Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela (2006) postulados en mi propuesta de regularización anterior, nuestras intervenciones como ACTO requieren explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas y procesos. Y es justamente por nuestra función docente que entendemos la noción de intervención como una **práctica especializada en situación** que acentúa la mirada situacional (tiempo y espacio, multiplicidad de acontecimientos, fenómenos y relaciones en interacción en un momento dado) y que recupera la dimensión histórica y temporal de toda práctica. Y el vínculo entre preceptores y estudiantes - caracterizado y construido por la escucha reflexiva, la mirada y la palabra - está enmarcado en el propósito educativo del Proyecto Institucional Vigente del Bachillerato de Bellas Artes que acentúa la

mirada en el desarrollo de *competencias comunicativas*. Este concepto está basado en la noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su *Teoría de la acción comunicativa* (1981)

Habermas propone una teoría de la sociedad que pueda sostener la posibilidad de la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional, en franca oposición crítica a la racionalidad instrumental y a las nuevas y sutiles formas de totalitarismo instalados por el capitalismo en el siglo XX. (Ramírez, 2010) (ver Anexo 2)

La acción comunicativa mediante el uso del lenguaje constituye la única forma de encontrar consensos para solucionar problemas o dificultades con los cuales los seres humanos se encuentran. Para lograrlo es imprescindible que la comunicación se establezca por la comunicación misma. Si alguno de los participantes [...] ya conoce las conclusiones, quiere convencer al otro o a los otros, sin importarle lo que estos tengan que decir, no hay modo de establecer esa comunicación ideal; para este autor nos encontramos ante acción estratégica y no acción comunicativa. (Raiter y Zullo, 2004:176).

Nuestra función pedagógica se trata, entonces, de una práctica localizada pero también de una práctica **transversal** que se expande, se extiende y se desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde una posición institucional (ver Anexo 3).

El primer paso, entonces, en el abordaje del conflicto y para reparar esos lazos, fue su **reconocimiento**. Reconocer la existencia de conflictos y poder hacernos preguntas sobre ellos representa una oportunidad para pensar e instalar una discusión colectiva acerca de la dinámica institucional. Porque esta modalidad de convivencia como construcción grupal es, sobre todo, un hecho educativo que encierra valores. Esto significa que cada situación que cuestiona la tolerancia, el respeto, o los deberes y derechos de alguien, como el conflicto mencionado, requiere un abordaje educativo para su tratamiento. Si no respetábamos ese proceso propio de cada estudiante y nos dirigíamos al -sujeto-estudiante- por medio de relaciones de imposición aplicando automáticamente castigos como las amonestaciones, por ejemplo, poníamos el acento en lo punitivo, y no favorecíamos la reflexión ni la revisión de la conducta. El **tratamiento pedagógico de las transgresiones**, en cambio, fortalece la responsabilidad de los estudiantes en un marco de libertad donde cada uno asume sus obligaciones ante sí y ante los otros. (Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela, 2006).

Luego de este primer paso de reconocimiento y para continuar con la reparación, tomamos **distancia**. Y a partir de esa distancia comenzamos a planificar y a desarrollar otras acciones más específicas en conjunto con los otros actores de la institución, con los cuales trabajamos colaborativamente: algunas intervenciones acordadas con la Dirección, con las Secretarías de Derechos Humanos, Extensión y Bienestar Estudiantil (como, por ejemplo, dos encuentros con *modalidad de taller* donde se formaron grupos de estudiantes de 6to año y docentes para leer un texto elegido que sirviera como disparador de reflexión para luego hacer una puesta en común).

Y, al mismo tiempo, el Equipo de Gestión, Regencia y Doe informaban en cada división de cada año y a las familias en distintas reuniones qué situaciones atravesaba la escuela y las intervenciones desarrolladas y a desarrollar) (ver Anexo 4). Otras que realizó el DOE con las familias; y otras a partir de reuniones de nuestro departamento que empezamos a sistematizar como un lugar nuevo de encuentro para problematizar, compartir y consensuar modos de trabajo y abordaje ante los conflictos vinculares que atravesábamos en cualquiera de los turnos en todos los años del Bachillerato. Planificamos por ejemplo, dialogar con los estudiantes en pequeños grupos (no siempre mixtos) en el recreo, en cada Preceptoría, en las aulas, en la vereda. Porque cuando lo hacíamos de forma masiva sólo se escuchaban las voces más dominantes y muchos estudiantes tenían miedo de exponer su punto de vista y por él ser rechazados, castigados o señalados por sus compañeros. Esos diálogos cotidianos que se sucedieron durante largos meses fueron **reflexivos**, para que los y las estudiantes pudieran dar cuenta de lo que ellos y ellas mismos decían o señalaban y que así reflexionaran acerca de las prácticas, que incluían enojos y ataques. También, realizamos una participación en el Extenso donde desarrollamos un *Conversatorio: construyendo convivencias, deconstruyendo prejuicios* para trabajar sobre ese enojo que estaba puesto en los varones y no en las masculinidades, en la individualidad y no en las prácticas como parte de un sistema patriarcal y violento.

Conclusiones

Hacer hablar a la escuela implica experimentar el plano de lo que desconocemos, porque lo conocido no es experimentable, sólo brújula de protección, control o inmunización. Lo que ignoramos, en cambio, toma la forma de la pregunta.

-Silvia Duschatszky.

Estas acciones habilitaron puertas de entrada para repensar vínculos, modos, formas; y generaron nuevas construcciones de sentido que nos permiten continuar andamiando los procesos de construcción identitaria.

Intervenir ante problemáticas vinculares implica, entonces, tomar una posición, saber mirar, y dialogar en un contexto institucional a través de la reflexión, el rescate y la búsqueda de significados compartidos; la mediación y el trabajo colaborativo como vehículos para establecer negociaciones consensuadas; el análisis de los procesos de construcción; y el *abrazo de nido* que brindan siempre los espacios de intercambio. Para que esto sea posible, es necesario identificar los conflictos habituales y anticipar los que resultan previsibles; y construir con el aporte de todos y todas otras maneras de RESPONDER que contemplen las diferentes posiciones y voces; porque la educación de calidad es una práctica de la inclusión, la equidad, la esperanza y la libertad.

Bibliografía

- Bargalló, María Lía. (2012) *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Serie cuadernos ESI., Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Cingolani, Catalina “El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela” fue publicado en Revista *Plures: Artes y Letras* (AÑO 5, N°6) (ISSN 1853-6212). 2016. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/issue/view/241>
- Cingolani, Catalina. *Jóvenes y escuela: ¿es posible una escuela para tod@s?* Ensayo final para el Curso de capacitación ADULP: “Culturas juveniles y comunicación. Jóvenes argentinos, instituciones y medios de comunicación”, 2013.
- Chaves, Mariana y Fidalgo Zeballos, Enrique (coordinadores). (2013). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Editorial Espacio.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En: Frigerio, G; Poggi, M. y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Taurus.
- Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Taurus.
- Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Margulis, Mario. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos.
- Moroni, Raúl y Marino, Juliana. (1999). *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela*. Troquel.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006) *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Narodowski, Mariano. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas.
- Núñez, Pedro. (2013). Comunidades, escuelas y juventudes: sobre los malentendidos y las posibilidades de la experiencia educativa. En: Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, E. (coordinadores). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Editorial Espacio.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Raiter, Alejandro y Zullo, Julia. (2004). *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso*. Editorial Gedisa.
- www.susanaramirez.com
- <https://bbatexturasreunidas.com>

Anexos 1, 2 y 3

1. *“Según la Ley de Educación Nacional N° 26206, la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Sus lineamientos políticos se basan en la construcción de una sociedad justa, reafirmando la soberanía e identidad nacional, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetando los derechos humanos y libertades fundamentales y fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Nación. Son obligaciones del Estado proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. Asimismo promueve en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.*

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica. Tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

En interacción con la Ley referida, otras leyes nacionales interactúan con el campo educativo de los jóvenes y resultan esenciales a la hora de trazar los marcos legales desde los cuales se piensa una gestión institucional y se toman decisiones. La Ley N° 26061 de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la Ley 26150 del Programa de Educación Sexual Integral, la Ley 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales, entre otras” (<https://bbatexturasreunidas.com/>)

2. *“Habermas construye el paradigma de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente. Según la perspectiva de Habermas, la acción social debe pensarse ya no como una acción subjetiva orientada a fines egoístas de sujetos individuales, sino como una acción orientada al entendimiento en la cual los planes de acción son orientados intersubjetivamente, estableciendo consensos y disensos sobre las normas y hechos sociales (Ramírez, 2010)” Jürgen Habermas asevera que para el modelo comunicativo por él propuesto, el lenguaje es relevante desde el punto de vista de los hablantes ya que al hacer uso de oraciones orientadas al entendimiento, contraen relaciones con el mundo de un modo reflexivo. Así, los hablantes comparten un marco de interpretación desde el cual pueden llegar a entenderse. De esta manera, el lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento. De ninguna manera, en el modelo habermasiano, los actores abandonan sus objetivos, sus fines, sino que de lo que se trata es de entenderse entre sí para coordinar sus acciones y perseguir cada uno determinadas metas.*

3. La práctica transversal propia de nuestro rol docente recae en la *acción comunicativa* a través del diálogo porque éste constituye la única forma de encontrar consensos. Las condiciones que lo hacen posible son, como se mencionó anteriormente, focalizar la mirada en la situación para recuperar su dimensión contextual (el tratamiento pedagógico de las transgresiones requiere contextualizarlas); involucrar ese “aquí y ahora” organizado en torno a la interacción con otro; y articular las distintas escenas. Siguiendo a Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G, esa focalización es nuestro punto de partida e implica una toma de posición y de decisión ligada a intuiciones personales, a nuestro marco de referencia y al punto de vista que hayamos podido construir respecto de lo posible y lo deseable en cada situación. El punto de vista es el lugar virtual desde donde se mira una realidad que no es totalmente abarcable. Y ese foco NO debe estar vinculado a la idea de situación problemática o dificultad sino a la de posibilidad: avanzar en un movimiento que promueva el pensamiento en la búsqueda de explicaciones alternativas y de nuevas estrategias de solución.

Anexo 4

Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata. Este Anexo puede ser consultado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101804>

Propuesta Pedagógica 2018 – 2022

Gustavo Sanchez San Pedro

Atender, escuchar, acompañar. El rol del preceptor ante la problemática del ausentismo y la deserción escolar para el séptimo año del BBA

Hay un tipo de confianza que está basada en lo que conocemos del otro, en el pasado (...) sin embargo Cornu aclara que hay una confianza que es una confianza a futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en lo que confío en lo que el otro puede hacer. Es una confianza que subraya el futuro. Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza. La confianza basada en el pasado sólo pretende asegurarse de que aquello que uno va a apostar es seguro y va a ganar. En cambio, la confianza a futuro es una apuesta a ganar, por supuesto, pero sin seguridades. La confianza es aquello que cotidianamente expresamos en la enseñanza, con nuestra música, con nuestros relatos, con nuestras ficciones, con aquello que planificamos para ellos, cuando confiamos en que algo podrán hacer con eso

- Perla Zelmanovich

El trabajo que aquí se presenta, está desarrollado en coherencia y consecuencia al presentado para la regularización docente del año 2014, el cual giraba en torno a la edad de los estudiantes de séptimo año del BBA. La particularidad etaria de los estudiantes del séptimo año del BBA (donde al menos desde la mitad del año escolar los estudiantes son todos mayores de 18 años) planteó y plantea un trato específico; es decir, las condiciones de los diálogos y de las intervenciones se plantean recurriendo a su mayoría de edad, convocándolos como adultos jóvenes, apelando a *otro lugar* desde el cual participar y desde el cual asumir, llevar adelante y afrontar sus responsabilidades como estudiantes y como ciudadanos.

Hoy, mi propuesta encuentra que esta problemática de trato en relación a la mayoría de edad se encuentra interpelada por la deserción escolar, por un ausentismo ante el que de ningún modo puede hacerse silencio pedagógico. En este sentido es que nuestras intervenciones como docentes preceptores deben disponerse a buscar, proponer y generar posibles salidas y soluciones para garantizar la finalización de la trayectoria escolar de los y las estudiantes a fin de poder garantizar su derecho al acceso a la educación.

La educación secundaria superior en el BBA

El Bachillerato de Bellas Artes (desde ahora *BBA*) cuenta con tres ciclos de formación:

1. el *Ciclo básico de formación estética*, que se cursa en paralelo con 5to y 6to año de la escuela primaria, y que luego da paso al ingreso a la escuela secundaria.
2. *Educación Secundaria Básica*, de primer a tercer año y la
3. *Educación Secundaria Superior*, de cuarto a séptimo año. En este último ciclo, y a diferencia de los restantes colegios del sistema de pregrado de la UNLP, el bachillerato cuenta con un **séptimo año** que posee como característica cumplir con diversas funciones de tipo propedéuticas, tales como prácticas profesionalizantes, y espacios optativos concluyentes y orientadores en relación a los posibles y diversos intereses de los y las estudiantes. Se debe considerar entonces que, debido a este séptimo año, las y los estudiantes del bachillerato egresan con 18 años o más.

Los deseos y las responsabilidades

En relación a esta característica mencionada es que a lo largo de mi trayectoria como docente he podido identificar que se generan conflictos o posiciones encontradas ante las responsabilidades habituales de ser estudiantes. Es decir, por el hecho de ser *jóvenes legalmente mayores de edad*, confunden y/o consideran que ello los habilita a tomar decisiones y, en muchos casos, atribuciones sobre las condiciones escolares y sus trayectorias académicas. En ocasiones, algunos estudiantes motivados por intereses, causas o conflictos diversos, recurren al ausentismo reiterado en determinadas materias por no encontrarlas atractivas, donde pierden así la regularidad necesaria para su acreditación. Esta particularidad, situada en el séptimo año, implica y se traduce en deserción escolar (debido a que el reglamento no concibe la figura de repitencia para el último año de la escuela secundaria).

La deserción escolar en relación a la característica etaria en el séptimo año

Esta problemática nos interpela como docentes: ¿qué podemos hacer para garantizar el derecho a la educación? ¿Cómo garantizar la inclusión? ¿Qué estrategias y metodologías implementar para que nuestros estudiantes *ingresen, permanezcan y egresen* de la escuela secundaria?

Siguiendo los conceptos de Perla Zelmanovich (2007), intentamos aplicar *estrategias de persuasión* basadas en profundos diálogos donde apelamos a la racionalidad crítica forjada a lo largo de los ocho años de tránsito por el BBA. Apostamos a la confianza “*de que algo bueno puede llegar a ocurrir*”, para garantizar *la presencia* y, entonces, *la existencia* de nuestros estudiantes como sujetos de derechos.

La legitimación de los diversos actores institucionales es entonces construida y nunca *dada*, construida a lo largo de los años, concertada con nuestros/as estudiantes; donde tratamos de generar las condiciones de escucha necesarias para afrontar, resolver y abordar las diversas situaciones y/o conflictos que eventualmente se presentan.

En este sentido, nuestro rol como preceptores consiste en la búsqueda de estrategias de diálogo y en realizar intervenciones con los y las estudiantes que se encuentren en situaciones problemáticas con el objetivo de asegurar su proceso de educación y aprendizaje en los tiempos correspondientes.

Estas intervenciones se abordan conjuntamente con las/los estudiantes involucrados, articulando con la Vicedirección académica, con el Departamento de Orientación Educativa si el conflicto así lo requiriese, convocando a las familias, considerando y abordando individual y artesanalmente las distintas situaciones que conllevan a esta deserción y tratando de conseguir el tratamiento adecuado.

Es importante advertir este tipo de conflicto con anterioridad a que suceda, de modo anticipatorio, para poder intervenir a tiempo y, así, llevar a cabo un trabajo preventivo basado en la confianza mutua en donde se pueda acordar una *tarea de organización*. En esta tarea, entendemos que la *responsabilidad* es necesaria para poder garantizar la promoción escolar.

Por consiguiente, el preceptor o preceptora deberá llevar un control periódico de las asistencias (la función administrativa también es parte importante de nuestras responsabilidades) y de esta manera poder actuar cuando se identifiquen reiteradas ausencias por parte del/la estudiante, y entablar un diálogo a través del cual podamos advertir cuál o cuáles son los motivos de dicha conducta.

El preceptor o preceptora será así el primer actor en abordar esta intervención y realizar un seguimiento con el fin de garantizar que el estudiante continúe de manera correcta con su proceso de aprendizaje. Para ello es necesario generar un diálogo entre preceptoría, estudiantes y familias.

Una vez concluida la etapa de cursada del ciclo lectivo es crucial sostener que los/las estudiantes que no hayan acreditado o aprobado alguna o varias asignaturas, no pierdan el contacto con la institución de modo tal de poder llevar un seguimiento con el cual garantizar que pueda concluir con éxito su trayectoria académica.

Lamentablemente, la problemática de la deserción escolar que aquí se ha compartido, se ha constituido como una realidad que impacta a muchas instituciones de nuestra región.

Con el objetivo de pensar posibles estrategias metodológicas para hacer frente a esta preocupación, esta propuesta responde a acciones sostenidas e intervenidas colectivamente que son iniciadas desde la preceptoría y que han sido alojadas como problemática por la escuela en su totalidad, es decir, institucionalmente. En consecuencia, esta preocupación se ha traducido, por ejemplo, en la implementación de políticas educativas de **terminalidad académica** bajo el nombre de “*Plan de terminalidad*”.

A modo de cierre

La deserción escolar es un problema complejo que requiere necesariamente de abordajes conjuntos, metodológicamente transversales, que necesita de los aportes de todos los actores institucionales y de toda la comunidad educativa para garantizar el derecho a la educación de nuestros/as estudiantes.

Nuestro trabajo y nuestras intervenciones se dan desde un espacio en permanente construcción; nunca naturalizado, para evitar cristalizaciones metodológicas y en permanente construcción para reflexionar sobre nuestras propias prácticas sujetas a críticas y modificaciones en pos de mejorar la calidad educativa de nuestro colegio, apostando a una manera de educar colectiva, colaborativa y co construida.

Estas reflexiones son planteadas y compartidas con el propósito de resultar aportes para una educación fundada en la *concertación*, en el *diálogo*, en el *acordar*, en *convenir* sobre alguna cuestión, en una pedagogía que si bien se da fuera-del-aula, contribuye a la educación integral de nuestros alumnos.

Bibliografía

- Aguerre, Andrea. Proyecto Académico y de Gestión 18-22. Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. de Santo”, Universidad Nacional de La Plata.
- Arturi, M. y Acevedo, Ana. *Ideas para una nueva educación*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. La Plata, 2004.
- Barreiro, Telma. (2009). *Los del fondo: conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Ediciones Novedades Educativas.
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2006). *Adolescencia, Posmodernidad y escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Zelmanovich, Perla. (2007). *Apostar a la transmisión y la enseñanza. Desgravaciones de conferencia a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Propuesta Pedagógica 2018 – 2022

Gabriela Inés Marotta

A modo de advertencia, y abajo del encabezado para no ocupar más espacio, les cuento en primer lugar que el escrito se extendió más de lo acordado y pautado. No supe qué seleccionar de todo lo que fue surgiendo. Muchos párrafos podrían haber ido en los Anexos, en las llamadas o no estar. Esa función de recorte y selección, que en general hace un director o un par que se sacrifica, ahora les compete a ustedes. Podría aprovechar la oportunidad para pedir un máximo de diez hojas como para el resto de los docentes que regularizan. Aunque también me hubiera excedido.

En segundo lugar van a notar que la escritura abunda, mejor dicho, desborda, de citas de Silvia Duschatzky. La razón es que, sin que su lectura me aporte grandes categorías teóricas como otras que figuran abajo, me cautivó su forma de decir. Fue como si después de leer a los clásicos de la Etnografía (si me disculpan la injerencia antropológica), a Malinowski, a Leach, que te ofrecen un relato de campo masticado, redondito y funcionando por sí solo; pasara sin solución de continuidad a leer sus diarios íntimos o a Clifford Geertz. Desmontando los artificios de cómo contar y fingir que estuvieron allí. Y eso hace la escritura de Duschatzky: poner el cuerpo en su relato, demostrar que no hay que rebuscar el formato para contar la experiencia. Tampoco para exponer la teoría por detrás (o por encima) de ella; que nada está concluido, ni cierra prolijito. Un poco como es el colegio, un poco como es el rol de preceptor. Por eso este tanteo que oscila entre un intento de lenguaje formal y un intento de lenguaje coloquial, seguramente sin lograr ninguno de los dos.

El Marco Institucional

El proyecto institucional de la actual gestión del Bachillerato conserva, curricularmente, las líneas planteadas por las anteriores gestiones: el perfil de desarrollo de las competencias comunicativas, de la subjetividad e intersubjetividad, con un fuerte acento en los procesos de elección y creciente autonomía. Pero sitúa su propuesta en una serie de marcos normativos que toman sólidamente el camino de la política de derechos:

- _ La Ley de Educación Nacional N° 26206,
- _ La Ley N° 26061 de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- _ La Ley 26150 del Programa de Educación Sexual Integral.
- _ La Ley 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales.

_ El preámbulo del estatuto del año 2008 de la UNLP, que señala que la Universidad se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad. Estableciendo políticas que tiendan a facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad.

_ El documento Pensar la Universidad 2018-2022, enmarcado en el Plan Estratégico de la UNLP, que en el pregrado aborda el desafío pedagógico de la inclusión con calidad académica desarrollando políticas educativas que parten del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho.

Este proyecto asume y se pregunta por los nuevos contextos en los que se forma la subjetividad

(...) que tiene naturalizadas dinámicas de instantaneidad, virtualidad y simultaneidad (tensando) los presupuestos pedagógicos tradicionales. Contrapone la autoridad pedagógica convencional con los dispositivos mediáticos informacionales. ¿Qué forma debe tener el encuentro áulico?, ¿qué particularidades deberá tener el proceso de enseñanza y aprendizaje en las condiciones contemporáneas?...” (p 9). Y, a continuación propone: “...la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, enmarcando procesos de creación de conocimiento situados en la cotidianeidad de la escuela... imaginar posibles soluciones a los problemas y alterar lo instituido (...) (p. 14)

Por último, los lineamientos que encuentro más entrelazados al quehacer y los emergentes del primer año del Bachillerato:

-El proyecto de Gestión 2018-2022, Texturas BBA, que enmarca sus acciones en orientaciones que se originaron mediante una política de la escucha a distintos actores (pag.6 Texturas BBA) y pone en foco inquietudes específicas:

“el exceso en la carga horaria del plan de estudios, la concientización del cuidado de la salud y los problemas alimenticios, la necesidad de articular la ESI entre las áreas y las asignaturas curriculares” (p. 6 y 7). Problemáticas que se deben atender a partir del seguimiento de trayectorias individuales y personalizadas.

El Problema y La Propuesta

Con cada regularización surge la elección de idear nuevas hipótesis, problemáticas, objetivos de trabajo; o bien cristalizar la tarea ya realizada, en transcurso, plasmar la cotidianeidad. Y por más que opto por lo segundo, nace junto con el proceso de narración, toda una pléyade de nuevas posibilidades y problematizaciones que sólo vemos al separarnos de la experiencia y plasmarla. Esto demuestra un poco que es irreal la dicotomía entre aproximación conceptual y experiencia, entre teoría y práctica, entre producción de conocimiento y docencia (Southwell, 2009). Así como no nos aproximamos a la práctica, neutral y asépticamente, sin una teoría del “deber ser” (más o menos explicitada), a su vez esta teoría, es transformada, seleccionada, apropiada por el quehacer cotidiano y su posición relativa a otras subjetividades.

Así, la propuesta, nace de llevar a la escritura aquello que se vive en el equipo de la preceptoría de primero. Acepta el desafío de Larrosa (2006): partir del trabajo al proyecto. Aunque en la escritura, por una cuestión de orden formal, se reseña primero el marco, la selección o la conciencia de su existencia y de la conexión es posterior a la reflexión. Se ancla en segunda instancia a las palabras y elaboraciones de otros. Para poder decir mejor y también por empatía con sus experiencias o formas de contar. Retomando la política de la escucha de Silvia Duschatzky (2017): “[...] la pregunta se desplaza, ya no se formula respecto del rol sino de un hacer. Maestro (docente-preceptor agrego yo) es el nombre de una prueba, una tentativa, una *artesanalidad*, que se efectúa en una relación [...]” Esta relación es la del contacto diario con los chicos, con sus vivencias, con la parte de la socialización que se da fuera de los espacios curriculares, y a pesar de ellos, con los malestares que producen y con la teoría de la que nos apropiamos para entenderlos.

El objetivo general de cada acción cotidiana de los preceptores de primer año, de esta transición del primario al secundario, está encaminado a “recibir y alojar”, de eso depende que haya sujetos que puedan educarse, dice Southwell (2009). Y ese recibir y alojar está caracterizado por una escucha atenta (más o menos entrenada) a sus necesidades. Por eso destacaba más arriba el marco de los derechos. Existe en cada acción una dimensión política que aloja derechos y produce sujetos, que favorece u obstaculiza la participación y la democratización (Southwell 2009). Existe, con la decisión política original y primigenia del ingreso por sorteo -que enlazó a la vida del Bachillerato una variedad de estudiantes, familias y capitales diversos- la posterior problematización, también política, de garantizarles en cada gesto mínimo su permanencia. Siguiendo a Palamidessi (2000), surge una problematización que funciona como instancia productiva, e implica el comienzo de la circulación y producción, a su alrededor, de una serie de valores, de cuestiones, vocabularios, y acciones posibles. Yo destacaría como signo: de políticas de cuidado.

La acción particular (aunque no individual porque enlaza otras posteriores y porque es colectiva) refiere a la preocupación, expresada en el proyecto de gestión por la excesiva carga horaria. Un malestar que surge desde hace largo tiempo en primer año. Algunas escenas de la vida diaria lo describen mejor:

4. Primera reunión de familias del año, mientras subimos la escalera charlo con un papá, le pregunto por Francisco, si está contento. – Sí, con el grupo y la escuela, pero está abrumado. La mañana no le rinde. Empezaron los exámenes y no se puede organizar.

5. La escena se repite en la época de cierre de notas y devoluciones cuando entro al aula:- “me puse en blanco” (durante la prueba).- Caras largas, pregunto cuánto tiempo dispusieron para estudiar: La misma mañana, la noche sin dormir: -Llego tarde a casa, el fin de semana no me alcanza.

6. El papá de Santiago vino dos veces a hablar, preocupado. Santiago está triste, se descompone y lo retiran, ya no quiere venir, está cansado. Le fue mal en los primeros dos exámenes que tuvieron. Le explicamos que es normal, que no lo corran con las notas porque las primeras, son muchas veces, más reflejo de la adaptación al tipo de evaluación, muy distinto al

de la primaria. Que tenga en cuenta todo el avance personal en autonomía, organización, acomodación al cambio de rutinas familiares, viajes solos en colectivo por primera vez. Eso no aparece en ningún lado, no se cuantifica, se pueden enfocar en eso, en lugar de en las notas bajas. Santi vuelve, no quiere hablar del tema, me esquivo. Le aviso a cada profe como para que sigamos la misma línea y que estén atentos. Santiago inicia el Apoyo global de competencias.

7. Hora de geografía de 1°B, los chicos de música bajan y se juntan con los de artes visuales, se acomodan, buscan sillas, se olvidan cosas en el tercer piso. Cata se acerca y pregunta, - ¿Puedo cambiar de profe de instrumento? Indago un poco -¿Por qué Cata?, ¿Qué pasó? -No me gusta cómo me corrige, nada le gusta. Habíamos hablado previamente de su asma, de que le costaba tocar, en el verano había “colgado” por completo el instrumento y eso se reflejaba en las clases. – ¿Y te pudiste organizar para estudiar un ratito además de la clase?- No Gaby! ¿Cuándo? ¡Tengo una vida! – Bueno Cata, contame, ¿Cuándo hacés las cosas del cole? tiene que haber un huequito. – Nunca, para ahora que tengo examen tampoco estudié.

Lo de Cata es un extremo de todo el espectro de mayor o menor logro de organización, entonces hablamos con la familia de la posibilidad de asistencia al Apoyo global para el desarrollo de competencias. Pero el malestar persiste año a año y es generalizado. Las primeras semanas hay mucha ansiedad y quejas de familias y estudiantes por cómo se conformaron las divisiones. Eso se disipa, se conocen de a poco. Incluso alguna mamá se acerca para dejar sin efecto una nota de pedido de cambio, agradece. Los preceptores del Ciclo Básico trabajaron mucho en pensar los grupos. Apostamos al esfuerzo de la socialización y a que pasen las barreras de la timidez o de la comodidad de lo ya conocido; y se logra. Pero emergen entonces, las incomodidades por los horarios. Las familias abren los ojos como dos huevos fritos cuando se los pasamos. ¿Cómo voy a hacer para llevarlo y traerlo? La ingeniería de articular rutinas, pedir a abuelos, acudir a otros compañeros. Les decimos que se pueden quedar en la escuela entre tiempos. Les prometemos que va a pasar, que pronto se van a manejar solos. Nos miran incrédulos y como si fuéramos desalmadas que largamos niños indefensos al transporte público. Pasa. La organización familiar se acomoda, pero no el malestar y el cansancio de los chicos, o eso nos parece percibir. Hay muchos retiros antes de que termine la hora de clase, y muchos en día de examen. Mucha estadía en la preceptoría porque les duele la cabeza o la panza. Adaptarse a ese tirón de horas fuera de casa, sin interrupción, es difícil. No importa si las dolencias son reales, o para no hacer el examen, o para quedarse fuera del aula. Las leemos como una herramienta de resistencia del cuerpo o utilizada adrede para aliviar presión. Se quedan con nosotros, toman un té, conversamos de otras cosas, necesitan el mimo.

En el 2017 hicimos unas “encuestitas” muy improvisadas para conocer un poco más a cada grupo. A ellas acudíamos para ver algún detalle cuando surgía algo (Anexo 1) Hay preguntas para que se presente el estudiante, sobre el buffet y la comida en el horario del colegio, sobre la organización familiar y sobre los viajes solos en colectivo, esto último para ayudar un poco a que se animen a viajar en grupo.

Seleccioné sólo algunas de las respuestas para ejemplificar la problemática, de las 59 encuestas que recabamos:

A la pregunta qué cambiarían del cole: 21 respondieron que cambiarían la cantidad de horas de permanencia en el colegio o la cantidad de materias (19 no cambiarían nada/ 4 recreos más largos / 7 no sabe n/c / 8 otros).

A la pregunta, qué cosa te ponen ansioso nervioso algunos pocos respondieron: la carga horaria y la falta de tiempo para hacer las tareas u otras actividades extraescolares. Sobre actividades extraescolares: 29 realizaban actividades (algunos más de una)/ de los restantes que no hacían, 10 manifestaron haber dejado o no poder organizarse para seguir asistiendo.

Con motivo de esta regularización, volví con el grupo que ya está en Tercer año eligiendo sólo una división para que se reencuentre con su encuesta y cambie, adose o mire a distancia sus respuestas. Logré actualizar 25. Se rieron compartiendo y recordando un poco cómo eran “hace un montón” “cuando eran chicos”.

Los resultados de esta segunda instancia fueron:

En las respuestas sobre la carga horaria: 11 querrían modificarla, 4 no sabe-n/c, 9 cambiaría otras cosas. De los once que respondieron sobre la modificación, 4 no lo habían puesto en primer año.⁷

Sobre las actividades extraescolares hubo 14 respuestas positivas, de los cuales 6 no realizaban ninguna en primero. De los 11 que no hacen, uno dejó de realizar y en primero hacía.

Sobre las preocupaciones, la mayoría puso exámenes, llevarse materias, y no tener tiempo para tareas, tanto en primero como en este año.

Cuando preguntamos qué les gustaba, la mayoría consignaron que *estar con sus compañeros, espacios del edificio, horas libres*. Incluso hoy pasan tiempo en el colegio por voluntad propia, fuera del horario de clase, ¿Lo que pesa es la carga curricular y no las horas fuera de casa? Surge aquí la posibilidad de que el Bachi responda a esa definición de Escuela que reseña Silvia Duschatzky (2017), “*como un territorio que reúne cuerpos disponibles para sostener una cotidianeidad de encuentros de aprendizaje*” (pag.115), pero en donde este último, o por lo menos el formal, pasa a segundo plano, es el mal necesario y accesorio de los encuentros entre pares cotidianos y necesarios. El Bachi y su espacio físico los aloja, los adultos también, de múltiples maneras que no registramos. “*Si vuelvo a mi casa estoy solo*”. Eso también surge de las encuestas.

Duschatzky también nos desafía a analizar sus “me gusta, no me gusta, no me interesa”, sus (des) intereses, desde otro registro: “... No es un sujeto por su naturaleza el que dice “no puedo”. Es un **emplazamiento situacional**. [...] Cada práctica tiene su pensamiento; cada emplazamiento tiene su pensamiento. Hay un pensamiento-sala de profesores, un pensamiento-banco del fondo, un pensamiento-pasillo, etc. Así también ocurre con los chicos y su “desinterés”. ¿Quién dice “esto no me importa, aprender no me importa”? No es un sujeto según su naturaleza

⁷Más allá de la utilidad en este tema y para la cuantificación, surgieron datos individuales en otras respuestas útiles para el preceptor de este año, como cambio de residencia, cambio a la casa de un familiar que vive más cerca del colegio, desinterés por la gente de la división y otros que derivan en nuevas escuchas.

esencial: ***es el sujeto de un emplazamiento vincular. Ningún maestro nace impotente. Ningún pibe nace sin curiosidad.*** Todos nos acomodamos como podemos al entorno – habitamos emplazamientos–...” (p 95 y 96, el resaltado es mío).

Rita Segato reflexiona en el mismo sentido respecto a las entrevistas etnográficas en el campo:

(...) de lo que la gente dice surge la idea de que la lengua se usa siempre referencialmente- si yo digo vaso, es vaso- pero la gente no habla así. La gente no habla describiendo cosas, menos cosas de su propia vida. El uso de la lengua es en primer lugar conversacional, indéxico- dónde estás tú, dónde estoy yo, qué hacemos juntos- La lengua se usa en algunas sociedades casi completamente o únicamente así, por eso cuesta tanto aprenderla. La única información que hay (en el habla, en la entrevista) es la información **sobre la relación** (...) (Transcripción del material audiovisual Entrevista del Ciclo de Encuentros “Trayectorias” del Colegio de Graduados de Antropología)

Todo esto pone en suspenso la escucha como herramienta. Es un recurso que hay que reforzar, complementar con la presencia. No nos dice nada la encuesta sin la presencia cotidiana para captar lo relacional. Parte de nuestro trabajo es estar ahí y gestionar, y no desde la inmunidad que nos proveen ilusoriamente las operaciones de corte jurídico o ajustadas a las prescripciones de rol (Duschatzky, 2007). Está claro que, sean muchos o pocos los que son afectados por la carga horaria en su organización y estudio, son la mayoría los que están teniendo cambios en el sueño y la alimentación, es necesario poner el foco en ambas cosas.

Una herramienta que utilizamos este año en 1°B para debatir sobre la gestión del tiempo. Es una secuencia de actividades que, a la altura de esta regularización, está en curso:

8. Primer encuentro: tiene como **objetivo específico** realizar un registro de los horarios cotidianos de cada alumno, para ellos y para nosotros, ver la línea temporal escrita en el papel para usarla como un recurso posterior. (Anexo 2)

En una hora libre les pedí que realicen en una hoja cuadriculada, una línea de tiempo como la que habían aprendido en historia (el horario del colegio iba chiquito en el medio, yo ya lo conozco, es para todos igual). Les recalqué que lo que debía quedar registrado es el tiempo previo y posterior al horario escolar. Era anónimo, sólo se consignó la especialidad. Con un código de colores pusieron el tiempo de traslado, el que se quedan en la escuela sin clase, a qué hora llegan a casa, otras actividades, etc. No fue tan fácil la consigna, sólo algunos lo resolvieron en ese rato. Muchos nunca lo entregaron, se quejaron, es una tarea más, no les conté cuál era el objetivo final de la actividad.

9. En el segundo encuentro (robado al profesor de Formación ética y ciudadana), **el objetivo esperado** era debatir y reflexionar sobre cómo gestionamos los horarios y arribar a algunas soluciones colectivas y provisionales.

Repartí los horarios, cada uno lo reconoció por su letra y les propuse trabajar con eso. Ya había devoluciones de exámenes, nervios, expectativas por las notas, discutían entre ellos cómo les había ido, era el momento justo para introducir el tema. Estaban expectantes. Puse en la tele del aula “El maravilloso mundo de Gumball”, un dibujo animado de Cartoon Network. Todos cantaron la introducción. ¿Vos lo conocés? Me decían. El capítulo se llama Los Procrastinadores y dura unos once minutos. Relata una serie de situaciones en que dos hermanos “procrastinan” con un sinfín de actividades estrambóticas, sin cumplir el único pedido que les hizo la mamá antes de irse: sacar la basura. A continuación comentamos algunas cosas de las escenas. Si ellos tuvieran que reemplazar la bolsa de basura del dibujo por otras tareas ¿Cuáles serían? ¿Qué dilatan en hacer? ¿Qué actividades eligen hacer primero?

Obviamente, surgió la tarea. También comentamos que en la animación están presentes las redes sociales pero en una PC. no hay celulares. Todos concordaron en que es uno de los mayores distractores. Les pedí que compartan y pongan en común las estrategias que usan para sobreponerse y finalmente hacer lo que no tienen ganas. Una chica mostró una aplicación, que le pone recordatorios en la pantalla del celular. Otros nombraron la desconexión del *router* por los padres, las amenazas de retirarles el celular. Entonces pudimos hablar de la autonomía en el manejo de los horarios. Juanita nunca entregó el horario porque ella no lo sabe, “los maneja mi mamá”, ese fue un buen pie para hablar de la gestión autónoma pero con el pedido de ayuda. Saber pedir ayuda a tiempo es tan importante como hacer las cosas solos. Otro tema que surgió, es que alguno del grupo había registrado en la línea de tiempo, con la misma jerarquía que otras actividades: “Juego”. Destaqué la importancia de lo lúdico en todas las edades, es tan importante como descansar y dormir, no hay que dejar de jugar. Administrar bien los tiempos ¿me deja más tiempo para jugar?

Finalmente, les sugerí mirar sus horarios y pensar en qué momento podrían agregar tiempo de estudio sobre todo en épocas de seguidillas de exámenes. Les di un momento y les pedí que si veían alguna opción me la dieran en un papelito (Anexo 3. Sólo adjunto uno, el que condensa a todos, no pude procesar los demás) y que la anoten en su horario. Les propuse como opción resolver en forma colectiva; ya habíamos hablado de eso al pegar la agenda. Usar los tiempos libres en el cole (en el que no pueden jugar a la *play* o a la *wii*) en los que coincidían, usar la biblioteca en grupo, hacer chats *vía whatsapp* grupales, darse un empujoncito y además ayudarse.

La continuación de la actividad consiste en otros dos encuentros aún no programados. Hay que trabajar primero con los horarios. En ellos está previsto trabajar con la información que se desprende de las horas de sueño y la alimentación. Estas se enmarcan en los siguientes propósitos formativos de la ESI:

Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos. Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su

aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión. (pp13 y 14)

Lejos de pensarlos como una serie de disposiciones, indicaciones y recomendaciones sobre los “buenos hábitos corporales” (Palamidessi, 2000) estarían proyectados a modo de reflexión e intercambio para conjugar visiones y poner a disposición de los chicos distintas informaciones.

Una **Evaluación provisoria de lo realizado**: para la actividad se usó una hora cátedra, este tiempo no alcanzó para la escucha paciente de cada alumno. Todos querían participar y una vez que se lanza la pregunta, cómo no escucharlos y respetar todo lo que tienen para decir, dándoles la entidad que merecen. Hubiera sido más útil un registro escrito grupal y volcar las coincidencias en una lluvia de ideas en un afiche. Esa dinámica ya dio buenos resultados con otros cursos y ordena un poco el debate, todos se sienten escuchados. Cuando ofertamos un espacio, pasan cosas, se despliegan subjetividades, la falta de entidad a esas intimidades compartidas fue sentida por algunos estudiantes. Habrá que repararlo en el próximo encuentro.

Falta, para cada instancia, la elaboración de una breve nota dirigida a las familias en donde se comunique en forma muy simple qué discutimos, con qué recursos trabajamos y una invitación a seguir charlando el tema en casa. Como una acción en pro de incorporarlas.

Las líneas temporales no fueron todas fáciles de leer, pude trabajar con 17, aunque el día de la segunda actividad muchos la sacaron y la usaron pero no la entregaron. En general los de plástica pasan 12 horas afuera de su casa los días que tienen educación física y un promedio de 9 los otros días si tienen actividades extra curriculares. Los de música repiten el horario de 9 horas los días que tienen instrumento, algunos no aclararon si se quedaban en el colegio hasta entrar a clase grupal, la otra variante que influye en el tiempo que les lleva volver a casa es la distancia.

La primera pregunta que se origina con este trabajo inconcluso sobre el material recabado, es ante todas esas horas fuera de casa, quién brinda las políticas de cuidado (y qué acciones encierran éstas), cuando la mayor parte del día los adultos presentes somos nosotros y no la familia. ¿Alcanza con las tareas tradicionales para cubrirlas? ¿Qué otras escuchas y presencias deberíamos activar allí? Y, ¿cuáles deberían ser sistematizadas? Es necesario revisar, al decir de Southwell (2009), el modo en que las formas de justicia y de protección de los niños y adultos entran en juego en la vida escolar.

El otro punto a evaluar es por qué programar una intervención que da herramientas a los estudiantes para administrar mejor los tiempos y rendir más. Por qué trabajar en pos de la eficacia y con los síntomas, más que con lo que los generan. Por qué no problematizar e interrogar, en cambio, lo que suprime la currícula, lo que no habilita y deja afuera arbitrariamente. Interrogarla sobre lo que podría incorporar en forma transversal, como el juego y no la gestión del tiempo. Por qué no interrogar el oficio del preceptor. A eso vamos.

El oficio de preceptor: venturas y desventuras de un docente sin currícula

El oficio de preceptor, o lo que yo considero que es, ha mutado en estos 25 años de trabajo. Mutar no es la palabra que busco, habla de cambio interno ocurrido por azar, y el rol se transformó por la persistencia de emergentes en sus situaciones relacionales. No exteriores a él, ni interiores autónomos, sino por lo que aconteció o hicimos acontecer en nuestras relaciones con otros actores.

Retomo aquí la llamada 2 en donde colocaba como signos del rol no tener ese molde que es la currícula y poder jugar el juego de reescribir el proyecto, el ideario, en forma más flexible, más adaptativa, que otros docentes. Un rol que se encuentra en forma permanente, por elección o por ser un poco actor “comodín”, realizando un juego que pone un pie en el marco institucional y otro en los emergentes, en los imponderables. ¿Y no hacen todos los docentes actualmente eso en la escuela? Quizás sí, pero siempre destacando que es una anomalía, una excepción, no se ha vuelto en otros actores docentes una marca característica e identitaria, siempre esperan salir, volver a su normalidad (aunque ya su existencia sea casi mitológica).

Esta característica nos permitió gran plasticidad para afrontar los cambios de los estudiantes y de la institución. Dejó que confluyan conocimientos variados y ricos provenientes de compañeros de diferentes disciplinas.

Y en qué basamos nuestras acciones, como las presentadas arriba, si no hay currícula que prescriba. La permanencia en el cargo, en el mismo ciclo, con las mismas edades, hace percibir con el tiempo un ruido de fondo, por no tener otra forma de llamarlo. Percibir regularidades más allá del día a día, que nos permiten proyectar acciones a largo plazo, no es nada más percibir y comunicar o detectar y derivar, es intervenir activamente. Eso es lo que nos sustenta.

Pero eso fue un problema a la hora de formalizar la carrera docente y de evaluarnos. ¿Qué escribíamos? ¿De acuerdo a qué parámetros nos evaluaban?

Si quisiéramos hacer una genealogía del rol para desnaturalizar los rasgos sedimentados y visualizar su origen caduco. O peor, para entrever las prácticas de poder opacas. ¿Cómo haríamos? Si una genealogía foucaultiana como la que realiza Palamidessi se basa en archivos escritos y nosotros no tenemos nada. Nada de nada. A lo sumo un par de regularizaciones y reglamentaciones de los '80.

Destaco que el actual proyecto de gestión es el primero que nombra y delimita, como parte integrante de sus actores, la función del preceptor. Y proyecta la escritura de un marco de acción y regulación. Esta necesidad no es nueva, ya estaba puntualizada por mi compañera Manuela Manso en su propuesta para concursar el cargo de primer año en el 2012. Surge una y otra vez cada vez que asistimos a capacitaciones y nos piden pensar nuevos conceptos y categorías para nuestros contenidos.

Creo que esta escritura no puede ser grupal, lleva mucha energía realizar un escrito coral. Pero sí tiene, y debe ser, de una delineación colectiva; donde cada año y cada ciclo aporten las particularidades que aprendimos en el oficio.

Este punto de partida desde el encuentro comunitario evitaría la escisión entre producción de conocimiento y docencia al que remite Myriam Southwell (Southwell 2009). Al decir de Giroux

(1997), nos correría de esa división de trabajo institucional ligado a los temas de poder y control que separa las instancias de ejecución y producción, convirtiendo al oficio en mero implementador instrumental. Nos posicionaría como profesionales intelectuales y transformativos. Nos posicionaría activos políticamente.

¿Y qué fijar o proyectar en ese marco? Si no enseñamos contenidos, no disciplinamos, no queremos enseñar a optimizar y gestionar hábitos, no queremos sólo comunicar entre departamentos.

Propongo acudir al concepto de transmisión de Gabriela Diker. Que no conduce a un sujeto-estudiante a **repetir** lo que un sujeto-docente le enseña. Sea esto un contenido, cómo gestionar la carga horaria, cuidar el cuerpo o identificarse con la institución. Lo que hace es **habilitar la transformación** de ese contenido. Otorga un soporte identitario pero sólo es un punto de partida. Deja que el que recibe modifique y resignifique. No se preocupa de cómo lo que enseña modifica al estudiante. Permite al estudiante ser algo diferente de las categorías escolares. Lo despoja de la normatividad, no obtura otras direcciones posibles (Diker, 2008).

¡Y qué difícil es evaluar y reformular las acciones que planteé más arriba desde este punto de vista! Pero creo, y por eso rescato la perspectiva, que se enlaza al horizonte con el que inicié la propuesta: la perspectiva de derecho que posibilita que la escuela se mueva hacia un horizonte de filiación y la aleja en el mismo acto del binomio exclusión- inclusión.

Bibliografía

- Cimmino, K. et all. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf consultado el 3 de marzo de 2019.
- Dicker, Gabriela (2004). Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. CEM Novedades educativas.
- Diker, Gabriela (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 58-69 Noviembre Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia.
- Duschatzky, Silvia (2017) Política de la escucha en la escuela. Editorial Paidós.
- Dussel, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela argentina moderna. Una perspectiva posestructuralista. Cadernos de pesquisa N° 122 p. 305-335.
- Giroux, Henry (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Recuperar lo proyectos. Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7.

- Palamidessi, Mariano. (2000) Currículum y problematizaciones. Moldes sobre lo cotidiano. En Gvirtz, S. (compiladora). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Editorial Santillana.
- Proyecto de Gestión Texturas BBA. 2018-2022. www.bba.unlp.edu.ar. Consultada en marzo de 2019.
- Puigrós, Adriana. (2017) Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado. Introducción. Ediciones Colihue.
- Segato, Rita. Entrevista del Ciclo de Encuentros “Trayectorias” del Colegio de Graduados de Antropología.
- <http://www.cgantropologia.org.ar/trayectorias-37-rita-segato> consultado el 30 de marzo de 2019.
- Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En José Alberto Yuni compilador. Formación docente: complejidad y ausencias. Córdoba

Concursos

Los siguientes textos fueron preparados para su presentación en instancias en donde se concursan los cargos de preceptor/preceptora. Este proceso es abierto a la comunidad en general y consiste en la elaboración de una propuesta pedagógica, presentada bajo plazos y condiciones determinadas, que más tarde será defendida de forma oral ante un jurado seleccionado por la UNLP. Decidimos respetar este formato, así como su estilo y estructura. El lector va a encontrar una clara diferencia en la cercanía respecto a las problemáticas y situaciones cotidianas y de gestión del Bachillerato entre las propuestas que fueron elaboradas sin experiencia previa en el cargo y las de los preceptores/preceptoras que ya se encontraban en funciones al momento de concursar. En todos los casos hemos consignado a pie de página las condiciones de presentación y si dicha propuesta contenía anexos que no hemos publicado.

Propuesta Pedagógica 2012

Jimena Pilas

El rol del preceptor ante situaciones de vulnerabilidad escolar

Fundamentación

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se sentaron las bases para que la obligatoriedad en el cursado del nivel secundario se convierta en un derecho para los jóvenes y una obligación para el Estado. Dicha Ley constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable (Ley 26.206. Art. 3).

El desafío del ingreso a la secundaria, la permanencia y el egreso ubica en el centro de las miradas las múltiples dificultades que presentan los jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar. Estas se van trazando acorde a lo que acontece con cada estudiante, por ello los recorridos pueden llegar a ser tan disímiles.

La figura del Preceptor es la del orientador de esas trayectorias porque es a través del diálogo y del encuentro que se transmiten valores, se solucionan problemas y se modifican actitudes o comportamientos. Al mismo tiempo, son los responsables de cumplimentar la información de tipo administrativa de cada joven y de mantener a los padres en vinculación directa con la escuela. Se los puede considerar un nexo institucional ya que maneja información relevante de los jóvenes que resulta de esencial consideración para padres, docentes y para el equipo directivo.

El preceptor es un integrante activo que aporta una mirada y una intervención particular que favorece el proceso de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo y acompañando a alumnos y docentes en la propuesta educativa de la institución. La tarea del preceptor se configura como una estrategia clave de sostén en la escolaridad de los jóvenes que transitan la escuela secundaria; una estrategia de apoyo a sus trayectorias escolares, entendidas éstas como la biografía escolar (reconstrucción de la historia de vida de cada estudiante). (Anijovich *et al* 2019).

El preceptor debe tener un rol proactivo, en donde se propicie una intervención pedagógica regular y sostenida en el tiempo, dirigida a promover mejores condiciones para la escolaridad de los jóvenes y anticipar y detectar situaciones que pueden devenir en conflictos.

Desde este rol, la institución promueve lugares de escucha y reconocimiento de los jóvenes en tanto sujetos que se constituyen, se reconocen y a la vez construyen su lugar en el mundo.

Es por ello que el preceptor debe tener un rol protagónico en aquellas situaciones problemáticas en donde los jóvenes se encuentren en vulnerabilidad escolar. Es indispensable implementar acciones que generen condiciones institucionales y pedagógicas que favorezcan las trayectorias escolares completas y continuas, tal como lo concibe la comunicación conjunta N° 5, firmada el 28 de diciembre de 2010 por la Dirección de Enseñanza Media de Educación en la que modifica el esquema de promoción escolar.

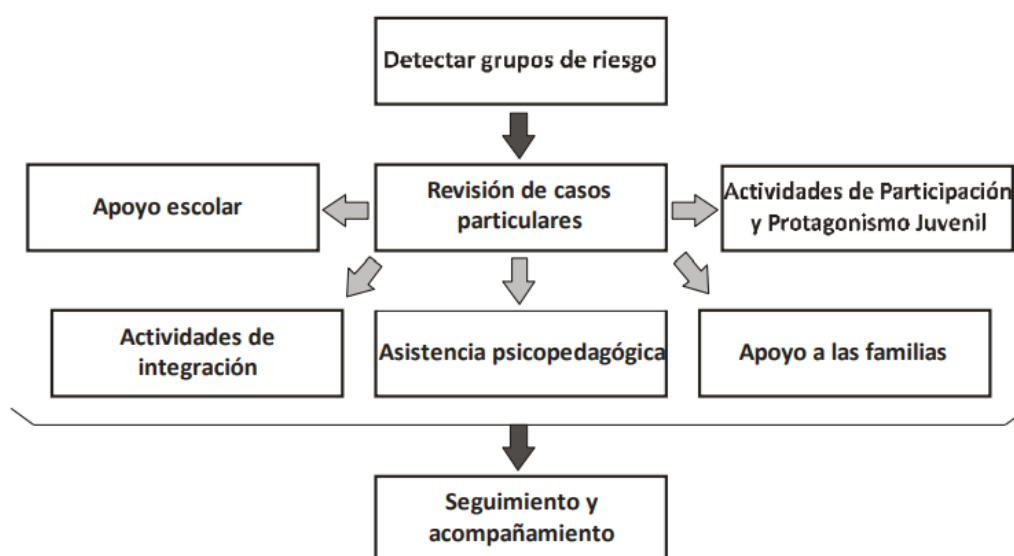
La trayectoria escolar es única, personal, intransferible, constitutiva de la identidad. La repitencia, la sobre edad, el abandono escolar o los estudiantes que se encuentran en riesgo pedagógico en general, constituyen un desafío que implica una revisión de las representaciones, percepciones y prácticas desarrolladas desde la Institución en su conjunto.

La preocupación de la escuela por la retención escolar debe inscribirse en el propósito de asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes. No se trata sólo de que terminen su escolaridad en el tiempo previsto, sino de lograr aprendizajes de calidad, para tener la oportunidad de desarrollarse y tener su propio proyecto de vida.

Es por ello que en la presente Propuesta se establece un sistema preventivo de contención en donde el Preceptor puede generar un fuerte acompañamiento en los jóvenes en aquellos casos de vulnerabilidad escolar.

El siguiente esquema permite visualizar acciones concretas que puestas en práctica posibilitarían la identificación de situaciones problemáticas en los planos convivencial y/o académico. El rol del Preceptor estaría vinculado mayormente a los aspectos preventivos en comunión al trabajo del cuerpo docente, directivos, entorno familiar y de los compañeros.

Figura 1



Detectar Grupo de Riesgo: esta debe ser la primera acción preventiva y tiene que ser una acción temprana en el período lectivo. El preceptor, por ser quien recolecta las calificaciones de los estudiantes en las distintas materias, debe ofrecer al profesor correspondiente una lista del grupo de riesgo. Los jóvenes con 5 o más materias desaprobadas o aplazadas deberán formar parte de la lista (que deberá incluir la cantidad de inasistencias), así como también aquellos estudiantes con reiteradas inasistencias o tardanzas.

Revisión de casos particulares: con el grupo de riesgo predeterminado, el preceptor deberá entrevistarse con los docentes encargados de las materias en las que el estudiante presenta dificultades. Esto brindará un panorama claro de la problemática real de cada caso.

A partir de este punto se abre un abanico de acciones a realizar:

Apoyo Escolar: si el estudiante presenta problemas de aprendizaje, una posible solución es el dictado de talleres de apoyo escolar. A cargo de estos talleres pueden estar los mismos docentes que dictan las materias, docentes dedicados especialmente, o grupos de jóvenes tutores que acompañen a sus compañeros en el proceso de aprendizaje con el apoyo docente necesario materializado a través de guías de trabajo o trabajos prácticos especiales.

Actividades de Integración: si los problemas fueran de integración grupal, el preceptor y el cuerpo docente deberán realizar las acciones pertinentes para solucionar este punto.

Asistencia Psicopedagógica: si los problemas del alumno fueran relativos a su entorno familiar (situación económica, disgregación, disfunción, violencia, etc.) se debe dar participación al gabinete psicopedagógico, para que tome las medidas pertinentes.

Actividades de Participación y Protagonismo Juvenil: uno de los inconvenientes más regulares es el desgano o falta de motivación. Un taller de educación popular y no formal organizado y coordinado por el Preceptor cuyos objetivos sean la motivación, la importancia del estudio, la participación y liderazgo juvenil, la introducción al proyecto de vida personal, entre otros puede contribuir a superar el desgano. También las actividades sociales y comunitarias, permiten que los estudiantes canalicen sus energías y que complementen con la práctica, la formación teórica curricular.

Apoyo a las familias: cuando los problemas provengan de las relaciones familiares se debería dar participación al gabinete, y paralelamente realizar talleres para padres cuyos objetivos sean acompañarlos y orientarlos en el proceso que transitan sus hijos. Involucrarlos con las acciones escolares sería importante, ya que ellos podrían acompañar el proceso de formación del joven con una mirada coincidente con la de la institución.

Seguimiento y Acompañamiento: es responsabilidad del Preceptor, una vez que se han detectado los grupos de riesgo y los factores causales de los problemas, realizar un proceso de acompañamiento. Los alumnos necesitan de un adulto que acompañe a los jóvenes en su proceso, necesitan expresar sus miedos y temores, sus éxitos y alegrías, y esta expresividad permite la mejor interpretación de su realidad.

Es a través de la presente Propuesta que se establecen los objetivos en la labor del Preceptor, ellos son:

- Generar e implementar estrategias de acompañamiento en las trayectorias escolares de los estudiantes desde una función pedagógica y administrativa en interacción con los actores institucionales.
- Propiciar un espacio de diálogo, reflexión y escucha atenta para el fortalecimiento de la escolaridad.
- Acompañar las acciones que favorezcan a la participación social e institucional responsable de los alumnos.
- Generar actividades que alienten al diálogo cuando se produzcan ausencia de profesores
- Acompañar a los alumnos en el horario de ingreso, salida, horas libres, recreos y salidas educativas como pareja pedagógica del docente.
- Analizar las situaciones que involucran a los alumnos para brindar ayuda en consenso con el equipo directivo.
- Promover el diálogo y la implementación de actividades tendientes a fortalecer los vínculos entre los alumnos y de éstos con la Institución.
- Facilitar los espacios de comunicación entre docentes, preceptores y alumnos.
- Participar en actividades áulicas previamente consensuadas con el docente.
- Llevar los estados administrativos de cada alumno integrando y articulando la información cuantitativa y cualitativa del alumno para que se transforme en un aporte significativo al proceso educativo.
- Establecer conductas en el grupo que permitan mantener el aula como un espacio de trabajo higiénico y en orden.
- Tomar asistencia y verificar que el total de los alumnos presentes estén en el aula al momento de entregar el curso al docente.
- Mantener actualizados legajos, planilla de calificaciones, registros de asistencia, cuadernos de comunicados, boletines.
- Mejorar la comunicación administrativa con la comunidad educativa.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (1998). *Argentina y educación para el tercer milenio*. Adaptación para Eduforum de la participación de Aguerrondo, I. en el Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella -The University of New Mexico: *El rol del docente en la escuela del nuevo milenio*, realizado en la UTDT en octubre de 1999.

- Buenfil Burgos, R. (1993). *Análisis del Discurso y Educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. En *Documento 26* del D.I.E.C.I.E.A del Instituto politécnico nacional. México.
- https://www.academia.edu/11978745/An%C3%A1lisis_de_discurso_y_educaci%C3%B3n
- Duschatzky, S. (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en los tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- García Canclini, N. (1997). *Cultura y Comunicación: Entre lo global y lo local*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Hvmánitas.
- Huergo, J. (2000). *De la escolarización a la comunicación en la educación*. En Huergo, J. y Fernández, M. B. (Ed) *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplum, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular*. Editorial Caminos.
- Ley N° 26206. Boletín Oficial de la República de Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). *Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica*. En *Revista de Tecnología Educativa*, 13, (2) (155-190).
- Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Unidad Editorial del Convenio Andrés Bello.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Biblioteca Virtual CLACSO.
- <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Puiggrós, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Paidós.
- Reguillo, R. (2002). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Saviani, D. (1998). *La educación y el problema de la marginalidad*, en *Escuela y democracia*. Monte Sexto.
- Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas. El Conocimiento como desafío posible*. Castellanos Editores.

Propuesta Pedagógica 2016

Valeria González

Pensar en red

La práctica docente del preceptor

La red de significados y acciones que estructuran el hacer del preceptor está inserta dentro de un campo educativo determinado por un proyecto institucional y regulaciones propias de la gestión otorgándole identidad propia.

Dentro de la reglamentación de colegios de pregrado de la Universidad de La Plata, de la cual forma parte el Bachillerato de Bellas Artes, el rol del preceptor aparece enunciado en el Cap. Artículo 98, como personal Docente, dicha normativa es un aporte que le otorga institucionalización al rol.

El preceptor cumple muchas de estas funciones y algunas otras que están involucradas en la dinámica propia del proyecto escolar, las cuales exceden la norma vigente, los preceptores conectan aquellos espacios escolares en los que se fomenta la construcción de vínculos, la adaptación a los cambios, la planificación de pautas de convivencia, realizan la tarea cercana de acompañamiento tanto a alumnos, como padres y docentes.

Es allí donde la particularidad de la práctica es funcional al hábitat escolar, donde se incluyen tareas sutiles y complejas que contemplan al rol como articulador de aplicaciones de carácter normativo y personalizado en la trayectoria escolar de los alumnos dentro de esta escuela.

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” es un establecimiento de educación secundaria especializado en arte, cuyo propósito educativo esencial del Proyecto institucional vigente consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, dicha competencia es la que permite establecer consensos y disensos sobre las normas y hechos sociales.

La escuela tiene como objetivo lograr que los alumnos puedan proyectar, desarrollar y evaluar actos comunicativos orientados a ampliar sus horizontes culturales, haciéndolos más capaces de participar socialmente.

Estos conceptos se despliegan a través de los procesos curriculares de elección, producción y red cognitiva, propuestos por la estructura del Plan 2012.

Dichos lineamientos de carácter conceptual se manifiestan en las tres etapas formativas del colegio:

La educación secundaria superior se encuentra dentro del turno mañana y comprende los años 4to, 5to, 6to y 7mo con tres divisiones por año y la progresiva formación de comisiones cuyas asignaturas están en función de la elección que realizan los alumnos en pos de la producción de su propio trayecto escolar.

El turno mañana es también un ámbito que tiene propia identidad en la dinámica escolar, a partir de 4to año los alumnos ingresan a la educación secundaria superior y el régimen de auto control de faltas o faltas por materia, también se inician en trayectos académicos de carácter cuatrimestral con cierres bimestrales y finales, iniciando la práctica paulatina de la independencia en el ámbito escolar y de elecciones en los trayectos académicos.

El preceptor como parte del proyecto escolar

Pensar la práctica del preceptor en el turno mañana del Bachillerato de Bellas Artes, es contemplar la particularidad de su propia geografía, la práctica de este preceptor en esta escuela, en este turno, implica pensar la escuela como un aula, en su totalidad, y al preceptor como un articulador orgánico y flexible que identifica, junto con el alumno y la institución educativa, habilidades, herramientas o hábitos que son necesarios incorporar, desarrollar o reforzar, para enriquecer su trayecto escolar. Es, en este punto, donde la competencia comunicativa también se hace presente como eje vertebrador, el rol del preceptor también es atravesado por los propósitos de la escuela en la particularidad de su proyecto.

La escuela es, entonces, una red cognitiva en sí, la escuela es una gran articulación de áreas de aprendizaje, donde se presentan hojas de ruta propias a cada trayecto, a cada alumno, estos espacios significantes son los dados por la estructura escolar como: el cuerpo docente de sus respectivos departamentos, el área de secretaría académica, el departamento de orientación educativa, regencia, secretaría y dirección. Es aquí donde se pone en práctica la competencia comunicativa sin la cual sería imposible articular trayectos y problemáticas que afectan a los alumnos. El preceptor es un actor que construye una mirada en red, propiciando acciones que mantengan dinámica la estructura escolar, como la elección de estrategias pedagógicas de intervención en problemáticas escolares y de producción de saberes y conocimientos a partir de dichas intervenciones, que serán socializados en la red institucional a fin de afianzar y fortalecer los procesos escolares principalmente en el nivel que ejerce su rol pero afectando transversalmente a todos los años de formación de los alumnos.

Los instrumentos de los que se vale el preceptor para identificar problemáticas escolares, dentro del turno mañana, son aquellas estrategias de acompañamiento o seguimiento como el control de faltas, así como las reiteradas llegadas tarde al colegio, o en particular en alguna asignatura, frecuentes llamadas de atención del docente, el relato propio del alumno, material valioso para la labor de seguimiento y acompañamiento, que pueden arrojar datos significativos o emergentes a problemáticas. En suma, identificar las necesidades del alumno en el contexto en el que se inscriben para poder planificar una intervención, brindando disponibilidad para la consulta y el diálogo, todo esto involucra un proceso en donde lo educativo aparece como espacio de reflexión y acción.

Problemática: El uso de dispositivos celulares y servicios en red dentro del ámbito escolar

Esta problemática nos ubica en una instancia de cierta indefinición de la normativa y de constante demanda de acción y mediación. Se trata de tecnologías que interpelan y mueven los cimientos sobre los que se construyen las relaciones pedagógicas en las escuelas y aunque el Bachillerato de Bellas Artes ha incorporado este dispositivo como herramienta de uso para las disciplinas específicas, no siempre se lo identifica con ello, propiciando prácticas comunicativas que extienden los límites de la escuela más allá de los límites del aula. El celular es todo un símbolo de esta época. Y, en el caso de los adolescentes, estamos frente a la propia extensión identitaria. Síntesis portátil de la cultura audiovisual que conjuga velocidad y comunicación (Morduchowicz *et al* 2010). En la escuela el celular parece ocupar el lugar de la gran interrupción, de clases y también de evaluaciones, asunto que amerita la elaboración de ciertas reglas que regulen su uso para lograr una mejor convivencia.

Desarrollo de la escena o situación

Al iniciar una clase del 4to año, el docente solicitó a sus alumnos que apaguen el celular o lo silencien. Explicó que no corresponde el uso del dispositivo en clase. Posteriormente el docente me llama al aula para decirme que le había retirado el celular a una alumna porque estaba chateando en clase y que esperaba una llamada de atención de orden disciplinar (apercibimiento o sanción). Escucho su reclamo y me retiro al espacio de la preceptoría con el celular apagado de la alumna, citándola a una conversación en horario de recreo. La alumna había incurrido en una falta a la norma enunciada por el docente en el espacio del aula antes de comenzar la clase (contexto áulico), esta falta que también afecta a la atención de los contenidos y por lo tanto a su desarrollo en el ámbito académico, me advierte también de los cambios que producen dentro de la práctica educativa y del concepto de red que involucra a la escuela en su totalidad (contexto institucional), ya que dentro de la misma clase una alumna estaba teniendo un contacto virtual con un agente externo a la misma vulnerando el límite de lo privado.

Estrategia de intervención

Teniendo en cuenta la problemática planteada, la estrategia de intervención será aquella que contemple la situación en su contexto y escuche las demandas y explicaciones de cada actor, en este caso alumno/docente, para hacer de esta situación una instancia de aprendizaje y reflexión. Desde el punto de vista de la reglamentación corresponde a mi rol de preceptor cumplir con tareas de orden disciplinar, sin embargo, el desafío de este conflicto es desplegar una instancia donde ambas demandas pueden consensuar para modificar estas acciones de intromisión del dispositivo digital y mejorar la convivencia en clase. Para ello se cita a la alumna en la preceptoría con un aviso previo a la docente, explicando mi intención de reflexionar sobre lo sucedido.

La alumna reconoció que había encendido el celular una vez finalizada la tarea de la clase, y que estaba chateando con un amigo y que ahora esperaba una sanción. Con reconocimiento de lo acontecido y cierta cara de angustia, la alumna no visibiliza que en realidad la clase es más que la tarea y lo que transgrede es un campo más allá de lo académico. A partir de relevar ambos relatos, expliqué a la alumna que el uso de ese dispositivo celular dentro del espacio educativo debe ser responsable, esto es no vulnerar la privacidad del espacio áulico, ella estaba teniendo una conversación con alguien que está por fuera de la escuela, y eso no está permitido, tampoco utilizar el teléfono celular si la docente solicitó que lo apagaran. Reconoció que no era pertinente al contexto hablar con otro externo y pensó en acercarse a la docente para pedirle disculpas y expresar su reflexión sobre el tema.

La alumna y la docente tienen una conversación a continuación y la instancia de sanción disciplinaria queda suspendida por un acto superador que es aprender sobre la problemática acontecida. La alumna recupera el celular y con él una nueva concepción de su uso dentro de la escuela que es más que la tarea en clase, la escuela son todas las instancias que transitan dentro de la institución educativa.

Logros y resultados

Este es un desafío que surge a partir de un emergente áulico, cuya normativa no se encuentra clara y que demanda detenerse en su práctica cotidiana para así, poder formular una acción constructiva y de aprendizaje. También es preventivo, ya que de esta forma se revisa una sanción o nota negativa, desde lo disciplinar, en pos de una conciencia mayor que involucra el uso del celular y los espacios privados, invitando a la alumna a reflexionar sobre su espacio personal y su exposición en la red social, que se agrava por involucrar a la escuela en su horario de clase.

Realizar esta práctica puso en juego la neutralidad del preceptor en la toma de posición de ambos puntos de vista, y la confidencialidad o el uso responsable de la palabra, involucrando la acción comunicativa, regulando en esa acción una intervención de carácter pedagógico.

Reflexión y aporte a la propuesta:

La normativa que involucra el trabajo del preceptor, reconocido como cargo docente, aún está por escribirse en muchos de sus aspectos, esto es, poder vislumbrar estas problemáticas que surgen en la escuela como atravesadas por los cambios sociales, culturales, económicos, políticos, que la modifican, afectan, reconstruyen, haciéndolas valer como material vital para el aporte que hace dentro de la Red que es la escuela.

En el turno mañana, la franja etaria de los alumnos va de los 15 años a los 18 años, el uso de los celulares y *tablets* se incorpora con una gran presencia en la vida institucional y acompaña el desarrollo de su autonomía e independencia, además de comunicación con familia y amigos. Se incorpora como elemento que naturaliza la práctica de la difusión e información, no reconociendo espacios ni tiempos pertinentes para su uso ni tampoco riesgos en la exposición de la información, su valor, que es intrínseco a la persona y a su contexto.

La escuela ha sabido incorporar las redes sociales como herramienta que difunde información institucional y de interés universitario, y la preceptoría se ha valido de las redes para hacer saber informaciones de último momento que afectan las clases del día como suspensión o llegadas tardes.

Somos usuarios, creemos que es una herramienta formadora y eficaz en la información, pero no está reglamentada en su uso, aunque nos brinda rapidez en la circulación y socialización de la información. Es labor docente poder informar sobre el uso de dichos dispositivos y redes haciéndolos parte de la vida institucional de forma consciente y responsable, para ser de la competencia comunicativa un acto responsable en comunidad.

Bibliografía

Proyecto institucional de Gestión 2010-2018 del BBA disponible en <https://www.bba.unlp.edu.ar>

Reglamento general de los establecimientos de pregrado de la UNLP.

Niedzwiecki, D. (2010). *Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*. En *Propuesta Educativa*, núm. 34, pp. 127-129. FLACSO.

Fundación Cimientos. (2012). *Repensando el rol del preceptor. Problemas, prácticas y desafíos. "El preceptor de la educación secundaria obligatoria"*. Publicación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., Balestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. [Http://www.me.gov.ar/escuelasymedios/material/redes.pdf](http://www.me.gov.ar/escuelasymedios/material/redes.pdf)

Propuesta pedagógica 2016

Lucía Costantini

Violencia en las escuelas

El Bachillerato de Bellas Artes y su proyecto institucional

Una de las experiencias sociales más importantes en la vida de los jóvenes es la escuela secundaria, un espacio de sociabilidad y aprendizaje donde las personas se van definiendo a partir de sus lugares relativos y en el que prevalece la continuidad del encuentro entre pares y con adultos.

Para nosotros este espacio formativo y de construcción identitaria será el Bachillerato de Bellas Artes, un establecimiento de educación secundaria especializado en arte que se propone articular los conocimientos de las ciencias humanas y naturales (campo de la Formación General) con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales (campo de la Formación Específica) (Plan de Estudios 2012 BBA).

Su diseño curricular contempla la existencia de dos ciclos formativos: el Ciclo Básico de Formación Estética y la Educación Secundaria constituida por el ciclo de Educación Secundaria Básica (ESB) y el ciclo de Educación Secundaria Superior (ESS).

El Ciclo Básico de Formación Estética tiene dos años de duración. El ingreso es por sorteo⁸. Funciona como un espacio articulador entre la escuela primaria y la escuela secundaria. Introduce a los alumnos en el conocimiento de la Música y de las Artes Visuales, promueve el desarrollo temprano de competencias estético comunicativas y está constituido por dos niveles educativos —1.º y 2.º año— que los alumnos, matriculados en alguno de los dos lenguajes (Música o Artes Visuales), cursan en paralelo a 5º y 6.º año de la Educación Primaria de sus escuelas de origen.

La aprobación del Ciclo Básico habilita el ingreso al 1.º año de la Educación Secundaria en el Bachillerato de Bellas Artes.

La Educación Secundaria, como mencionamos anteriormente, está constituida por el ciclo de la ESB con una duración de tres años —1.º, 2.º y 3.º año— y el ciclo de la ESS que dura cuatro años, un año más que en el resto de los colegios secundarios del sistema de pregrado. Un

⁸ El ingreso al Bachillerato se realiza por sorteo en 1º año del Ciclo Básico de Formación Estética los alumnos de la Escuela Anexa, si así lo desean, tienen un ingreso directo.

primer año introductorio —4.º año—, un segundo y tercer año de desarrollo —5.º y 6.º año—, y un último año de prácticas profesionalizantes —7.º año—.

Las ideas centrales del Proyecto Institucional son el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad (Proyecto de Gestión 2012-2018).

La primera refiere a la noción concebida por Jürgen Habermas, en el contexto de su Teoría de la acción comunicativa (1981). Habermas propone una teoría de la sociedad que pueda sostener la posibilidad de la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional. Las competencias comunicativas de las personas son las que permiten establecer consensos y disensos sobre las normas y los hechos sociales sin necesidad de recurrir a la fuerza (Proyecto de Gestión 2012-2018).

El rol del preceptor

En ese espacio escolar, donde las experiencias y saberes se incorporan de diversas formas, es donde el rol del preceptor adquiere protagonismo. Él, o ella, es quien debe garantizar la continuidad de la acción educativa más allá del aula, llenando de sentido cada espacio de escolarización.

Los preceptores tienen las siguientes obligaciones (Reglamento General de los colegios de Pregrado de la UNLP):

- a. Conservar el orden de los alumnos dentro y fuera del aula.
- b. Anotar los alumnos ausentes en los partes de asistencia y de lecciones.
- c. Cuidar que no falten los útiles necesarios para el desarrollo de las clases y que el material y mobiliario del Establecimiento en general, y de las aulas en particular no sufra deterioro alguno.
- d. Permanecer en las aulas todo el tiempo que no esté el profesor.
- e. Comunicar novedades ocurridas.
- f. Verificar que al entregar el curso al Profesor registre su firma y consigne el tema del día.
- g. Estar al frente del curso a su cargo cinco (5) minutos antes de la iniciación de la primera hora de clase y controlar el comportamiento de los alumnos en el recreo.
- h. Hacer cumplir las obligaciones que señala el Reglamento.
- i. Asistir a todos los actos para los que sean designados.
- j. Asistir a las reuniones de concepto de su curso.

El preceptor, además de cumplir con sus obligaciones, facilita las relaciones entre los distintos actores institucionales, se encarga de promover acuerdos en la convivencia escolar. Recibe las

inquietudes y propuestas de los alumnos como así también la información que brindan otros actores institucionales, tales como docentes, padres y profesionales del departamento de orientación psicopedagógica.

A través del encuentro y el diálogo soluciona problemas, aconseja, acompaña e intenta que el alumno modifique determinadas conductas y actitudes. Conoce los resultados del aprendizaje, su ubicación en el aula, las materias con mayores dificultades, las inasistencias y sanciones [...] Es uno de los actores institucionales que tiene mayor información de los estudiantes y se los consulta de manera permanente. Enfrenta algunas de las difíciles problemáticas que cotidianamente se presentan en las instituciones tales como drogadicción, bulimia, anorexia, violencia, discriminación, desempleo, marginalidad [...] Su permanencia durante toda la jornada escolar hace que se vaya conformando un vínculo que facilita la elaboración de la pérdida de aquel otro vínculo afectivo, fuerte y estable que el alumno tenía con sus maestros de primaria (Pereyra Kelly, 2004).

Su práctica la identifico con el acompañamiento colectivo e individual de los estudiantes en sus procesos de formación y aprendizaje. Para esto es fundamental tener una presencia activa, saber escucharlos, leer sus gestos, cada palabra para poder reinventar así un espacio de confianza.

Violencia en las escuelas

La violencia es una de las posibles problemáticas con la que el preceptor, o la preceptora, puede encontrarse en su práctica cotidiana.

El concepto de violencia ha sido y continúa siendo materia de debate en el campo de las ciencias sociales. Este es un término polisémico [...] La multiplicidad de sentidos aporta riqueza y profundidad al análisis, sin embargo, es necesario aproximarnos a una definición de violencia que nos permita alcanzar cierto nivel de comprensión de la situación, sin por ello reducir la complejidad del fenómeno (Noel et al. 2010. p. 13)

Siguiendo el marco conceptual que nos propone el trabajo realizado por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas⁹¹, adoptaremos un enfoque relacional que nos aleja del enfoque centrado en el individuo. Desde esta perspectiva:

Toda violencia es un acto a través del cual se avanza de manera destructiva sobre la subjetividad del otro e implica, siempre, una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad (así sea potencial) o a los intereses de quien la sufre. La violencia como acto se puede imponer desde un lugar jerárquico instituido a nivel social o puede ser un acto entre pares. Aun así, ambos casos implican una relación de poder sostenida en aspectos diferentes de la vulnerabilidad de los sujetos implicados (Noel et al. 2010. p. 13).

⁹¹ Integran dicho Observatorio: la Coordinadora por el Ministerio de Educación Lic. Mara Brawer; el Coordinador por la Universidad Nacional de San Martín Dr. Grabiél D. Noel; el Equipo Técnico Ministerio de Educación Lic. Ana Campelo - Lic. Marina Lerner - Lic. Julieta Albrieu - Téc. María Luciana Pampero, Lic. Mariana Alvarez; el Equipo Técnico Universidad Nacional de San Martín Dr. Daniel Míguez - Lic. Adela Tisnes. En Elaboración de informe Lic. Silvia Catala, Procesamiento de Datos Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

A su vez, tenemos que diferenciar entre lo que se denomina habitualmente violencia escolar y lo que aquí denominamos violencia en la escuela.

La primera refiere a aquellos mecanismos institucionales que se constituyen en prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. En otros términos, violencia escolar refiere a la que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen, padres, alumnos, docentes, directivos. La violencia en la escuela, en cambio, refiere a hechos que solo tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta (Noel et al. 2010. p. 14).

¿Qué es y cómo se manifiesta la violencia en la escuela entre pares?

Algunos autores señalan que la violencia entre pares es un tipo específico de violencia que un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento y forma parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

- No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- Se produce en una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima debido a que, generalmente, el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa y no puede salir por sí misma de la situación de acoso.
- Se mantiene —y esto es muy importante— debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas. Para evitar que las manifestaciones de violencia se repitan y se conviertan en un proceso continuado de acoso, la intervención en las primeras manifestaciones es clave.
- Suele implicar diversos tipos de conductas violentas, generalmente se inicia con agresiones de tipo social y verbal, que pueden desencadenar en agresiones físicas (Díaz Aguado, 2006).

¿Qué hacer frente a esta problemática?

Para prevenir este tipo de situaciones se necesita el compromiso de toda la comunidad educativa. Hay que trabajar en equipos docentes y en red (profesores, preceptores, profesionales del departamento de orientación psicopedagógica, etc.). Debemos estar atentos a todas las manifestaciones de violencia que puedan producirse en la propia escuela. Es decir, prestar atención a la violencia que se da entre iguales, pero también a las relaciones entre otros actores de la institución.

Es importante como Preceptores tener una presencia constructiva —no coercitiva—, poder acordar con los estudiantes criterios básicos de comportamiento y convivencia en la escuela con el fin de generar ámbitos de confianza y seguridad donde los alumnos puedan exponer las situaciones de conflicto.

Tenemos que promover contextos y habilidades de comunicación a través de la mediación y el acompañamiento de los equipos docentes. Generar mecanismos de resolución de conflictos. Nuestras prácticas deben encaminarse a favorecer una comunidad de aprendizaje que se asiente en la diversidad y tolerancia, donde el intercambio de ideas, el diálogo y la escucha sean componentes esenciales de nuestro trabajo.

Enseñar a rechazar la violencia en todas sus modalidades, incluida la violencia de género. El rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar. Por lo antes dicho, no debemos minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales que se producen en la escuela ni considerarlas como inevitables. Ante cualquier situación que consideremos de riesgo, es necesario consultar con el Equipo de Orientación Psicopedagógica que trabaja en la escuela para poder pensar estrategias de intervención conjunta y de ayuda a las víctimas.

Estos temas, además, pueden incluirse en el currículum escolar, en capacitaciones docentes, etcétera e integrarlos a una perspectiva más amplia.

Bibliografía

- Bachillerato de Bellas Artes, *Plan de estudios 2012* [en línea]. <http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/bba_plandeestudios_2012.pdf>. [Consulta: 14 de mayo 2016].
- Bachillerato de Bellas Artes, *Proyecto institucional* [en línea]. <http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco_teorico_plan_2012.pdf>. [Consulta: 14 de mayo 2016].
- Díaz Aguado, M. J. (2006). *Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia*. *Revista de Estudios de Juventud* <http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_3.pdf>. [Consulta: 14 de mayo 2016].
- Noel, G., Álvarez, M., Campelo, A. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Cuaderno Del Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas.pdf>. [Consulta: 14 de mayo 2016].
- Núñez, P. (2008). *La redefinición del vínculo juventud política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.6, n.º1, pp. 149-190, <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a06.pdf>>. [Consulta: 14 de mayo 2016].
- Pereyra Kelly, C. (2004). *El preceptor: entre la burocracia, el disciplinamiento y la formación*. En *Escuela, sujetos y aprendizaje. Homogeneidad y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje*. Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. N°53. <<http://www.aduns.org/documentos/KELLYnovedadeseducativas.doc>> [Consulta: 14 de mayo 2016].

Semplici, N. (2009), *Propuesta académica y de gestión para el Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata, Periodo 2010 - 2014* [en línea].
<http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/propuesta_academica.pdf>.

[Consulta: 14 de mayo 2016].

U.N.L.P., *Reglamento general de los colegios secundarios de la U.N.L.P* [en línea]
<http://unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_colegios_apartado_alumnos.pdf>. [Consulta: 14 de mayo 2016].

Propuesta Pedagógica 2019

Ana Clara Tenuto

Abandono de materias en el séptimo año del Bachillerato de Bellas Artes: el rol del preceptor en la permanencia y egreso de los estudiantes

A continuación se presenta una propuesta pedagógica que aborda una problemática relacionada a la labor docente del preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes. Se enmarca dentro del proyecto institucional en curso, el proyecto académico y de gestión 2018-2022, y en los marcos jurídicos que acompañan la educación en el nivel secundario de Argentina¹⁰

La Institución

El Bachillerato de Bellas Artes (en adelante BBA) es uno de los cinco colegios preuniversitarios de la Universidad Nacional de La Plata. Es un colegio público con identidad propia, de formación artística especializada, con una política de escuela inclusiva y democrática de ingreso irrestricto.¹¹

El Plan de estudios 2012 tiene como ideas centrales el Desarrollo de la **competencia comunicativa** y el **Desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad**. Se plantean permanentemente procesos de **elección-subjetivación** desde su ingreso en el Ciclo básico de Formación Estética, optando por Artes Visuales o Música y un instrumento determinado; continúa en la ESB con la elección de deportes y espacios de producción disciplinar; y se profundiza en la ESS, con la elección de talleres, orientaciones, materias optativas y otros espacios.

Su diseño curricular cuenta con un total de 9 años divididos en tres ciclos:

- Un Ciclo básico de dos años de duración, que se cursa en paralelo al 5to y 6to grado de la escuela primaria, donde los alumnos adquieren competencias estético-comunicativas mediante los lenguajes de las Artes Visuales, la música y el lenguaje Literario. La promoción de este Ciclo Básico es la puerta de entrada a la educación secundaria.

¹⁰ Ley Nacional de Educación 26.206, Ley de educación sexual integral 26.150, Ley 26.061 de protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley 26485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que se desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley de identidad de género 26.743 y Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877.

¹¹ El ingreso al Bachillerato de Bellas Artes se realiza por sorteo (debido al exceso de aspirantes en relación a las vacantes), el año previo a que los aspirantes ingresen a 5° grado de la escuela primaria. En caso de estudiantes pertenecientes a la escuela Anexa, el ingreso es directo para quienes así lo deseen.

- La educación Secundaria Básica tiene una duración de tres años – 1°, 2° y 3° año de la ESB -Se cursa en el turno tarde de 13 a 19 hs., aunque también tiene materias a contra turno, como Espacio de Orientación, Instrumento y Educación Física.

- En la Educación Secundaria Superior los alumnos cursan en el turno mañana ingresando a las 7:30 horas y con jornada extendida los cinco días de la semana. A diferencia de los otros colegios de Pregrado de la UNLP, en el BBA la ESS presenta un año más de cursada, un 7° año de profundización orientado a las prácticas profesionalizantes.

La preceptoría del Bachillerato De Bellas Artes

El departamento de Regencia en el BBA, al cual pertenecen los preceptores y las preceptoras, se compone de un equipo docente de 31 miembros distribuidos de la siguiente manera:

- Un preceptor para cada división de 1°, 2° y 3° año de la ESB.
- En la Enseñanza Secundaria Superior se reparten dos preceptores o preceptoras por cada año.
- El Ciclo Básico cuenta con un total de cinco preceptores/as, dos preceptoras para el turno mañana y tres para el turno tarde.
- Además, se agregan un preceptor por turno en el Edificio Anexo (encargados de los alumnos de diversos años que cursan materias -como el taller de Escultura- fuera del edificio central).
- Dos preceptoras de contraturnos que cumplen un horario intermedio (se encargan de los alumnos de la ESS cuando cursan a la tarde y de los alumnos de la ESB cuando cursan a la mañana.)
- Por último, una preceptora más, encargada del tercer piso durante el turno tarde atendiendo especialmente a los alumnos de música.

El departamento está coordinado por un Regente y un jefe/jefa de preceptores por cada ciclo.

El rol de las preceptoras y los preceptores

Las preceptoras/preceptores deben atender a las particularidades y necesidades que presenta el alumnado articulando siempre sus intervenciones pedagógicas con el proyecto institucional. Los preceptores y preceptoras se encargan de realizar el acompañamiento pedagógico/administrativo de los alumnos y las alumnas para facilitar y orientar el adecuado desenvolvimiento de los mismos en la vida escolar y fortaleciendo la competencia comunicativa de los estudiantes. Al fortalecer la competencia comunicativa en cada uno de los estudiantes, el preceptor/a ayuda así a sostener una coexistencia democrática tanto dentro como fuera de la institución a partir del desarrollo de capacidades de diálogo y de argumentación racional.

El preceptor debe funcionar como un actor clave en el acompañamiento del desarrollo de las subjetividades de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y esforzarse para que sus

alumnos y alumnas logren competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y resolución de conflictos a través del diálogo.

Debe intervenir en situaciones conflictivas tanto en el plano convivencial como en el curricular, ayudar a que los y las estudiantes logren aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. Ofrecer oportunidades para que cada adolescente desarrolle plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas¹².

En el BBA cada docente-preceptor tiene determinados alumnos a su cargo, sin embargo, al tener en cuenta la complejidad de la carga horaria y el tamaño del edificio, resulta necesaria la corresponsabilidad en la atención de la totalidad de los estudiantes. En la ESS, por ejemplo, los alumnos y alumnas tienen el mayor porcentaje de materias troncales en el turno mañana, donde se encuentran sus preceptores de cabecera, pero muchas otras horas de cursada deben ser atendidas también por otros preceptores.

Es importante trabajar en conjunto, colaborar con los pares, y mantener en permanente comunicación la información relevante intra e inter departamentalmente, según corresponda, para poder atender de manera integral las problemáticas posibles que puedan surgir del día a día escolar.

En relación a esto, la comunicación y el intercambio de ideas dentro del Departamento son imprescindibles para resolver o analizar las diversas situaciones que se presentan, abordar los problemas urgentes de manera inmediata y que los problemas de fondo sean analizados y se tengan en cuenta para encontrar un abordaje que atienda las particularidades y subjetividades de cada estudiante.

El régimen de asistencia

En el Ciclo Superior del BBA el régimen de asistencia busca trabajar la autodisciplina de los alumnos y las alumnas. El cuarto año de la ESS presenta un régimen mixto¹³, pero a partir de 5° año comienza a regir la falta por materia, de modo que aquí la típica función de tomar lista ya no corresponde al preceptor: Los preceptores de cada año confeccionan las planillas de asistencias de cada una de las materias, pero son los profesores o las profesoras quienes completan la misma, luego la devuelven al preceptor correspondiente quien se encarga de volcar los ausentes al “kimkelen”¹⁴. Como preceptores debemos tener presente toda la información que nos brindan los profesores y el sistema de datos para mantenernos siempre atentos a cualquier emergente.

¹²Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de educación sexual integral (2009). *Cuadernos E.S.I. Educación Sexual Integral para la educación secundaria*

¹³ En cuarto año los preceptores correspondientes toman asistencia una vez, al comienzo de la jornada, pero las materias correspondientes a su especialidad cursadas en el turno tarde, tienen falta por materia.

¹⁴ Kimkelen es el sistema de gestión integrada de alumnos, que permite administrar y centralizar toda la información y registros propios del bachillerato de Bellas Artes.

La cantidad máxima de ausentes que pueden tener en cada materia depende de si es trimestral/cuatrimstral o si se reparte en una o dos veces por semana¹⁵. También hay que tener en cuenta que las ausencias se pueden justificar mediante certificado médico, y en caso de que se convalide desde la Dirección de Salud de la UNLP, la ausencia resulta no computable. También es usual que haya diversas actividades para las que se otorguen facilidades académicas¹⁶, esto significa que si se superponen con horas de clase, a los estudiantes no les corre falta computable.

Si bien todos estos condicionantes administrativos forman parte del rol del preceptor, es importante aclarar que los mismos están al servicio de la función docente que se requiere para la formación de los alumnos y las alumnas. La presente propuesta busca atender esencialmente los aspectos pedagógicos para la intervención y resolución de determinada problemática. Este desarrollo detallado y descriptivo intenta dejar en claro los condicionamientos operativos a considerar por los preceptores.

Desarrollo del caso de intervención

¿Qué es una situación problemática?

Por definición, estado de cosas, sucesos, situaciones, procesos existentes en la teoría o la empiria que, por resultar insatisfactorios para alguien, son percibidos como problemáticos, y que para abordarlos o solucionarlos, requieren acudir al conocimiento científico disponible o a la producción de nuevo conocimiento.

-Borsotti, 2009

La presente problemática pedagógica tiene que ver con las trayectorias educativas, la deserción y el abandono de materias en la ESS. La deserción se presenta como una de las problemáticas principales de las escuelas secundarias del país en la actualidad. El ausentismo reiterado a clase y el abandono de materias en el ciclo superior de enseñanza secundaria en el BBA es uno de los principales ejes a resolver.

El problema de las ausencias prolongadas confronta con las lógicas institucionales que plantean que los estudiantes estén en la escuela, que logren presencia y que se comprometan con la experiencia¹⁷. La participación comprometida de la Preceptoría es aquí altamente requerida. Será el preceptor quien se encargue de realizar el seguimiento y la intervención para que el estudiante implicado continúe favorablemente con su proceso de formación y aprendizaje.

¹⁵ Las materias trimestrales que se cursen una vez por semana tendrán un máximo de 2 ausentes por período, las que se cursen dos veces por semana tendrán un máximo de 4 ausentes. En cuanto a las materias cuatrimestrales el límite de ausentes es de 1 o 2 faltas por bimestre (en caso de tener una vez por semana) y el doble si se tiene dos veces por semana.

¹⁶ Actividades del centro de estudiantes, marchas por la memoria o con consignas varias en defensa de los Derechos Humanos, actividades institucionales organizadas por las secretarías pertenecientes a la Gestión institucional.

¹⁷ Aguerre, Andrea: Proyecto Académico y de gestión. Período 2018-2022. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo. 2017

La vulnerabilidad de este porcentaje de los estudiantes, expresado en la no retención de la matrícula, interpela de alguna manera los principios de obligatoriedad e inclusión que plantea la Ley Nacional de Educación. Resulta necesaria en este caso la recreación de lineamientos y acciones en pos de la permanencia y el egreso. En el BBA se identifica esta problemática general a partir del recuento de expedientes de alumnos que inician el pedido de reincorporación tras haber excedido la cantidad máxima de faltas permitidas para seguir siendo regulares en determinadas materias. El problema mayor surge cuando los alumnos no completan este proceso de reincorporación, continúan faltando a clases y deciden abandonar. El preceptor/preceptora a cargo es el primer actor institucional en realizar el diagnóstico e intervenir con el alumno o la alumna que presente estos problemas de ausentismo. Los/as preceptores/as desarrollan una serie de acciones tendientes a la resolución del problema: charlas con alumnos y con las familias; puestas en común con otros actores sobre el estado de la situación; derivación, socialización y articulación institucional y familiar.

En primer lugar se entrevista a los alumnos trabajando desde la escucha para atender a los malestares que se puedan presentar. En caso de ser necesario se informará al Departamento de Orientación Educativa, a la vicedirección académica o al secretario de Bienestar Estudiantil para trabajar de manera unificada.

El exceso en la carga horaria en el plan de estudios 2012 se ve reflejado en el rendimiento general de los estudiantes y en el malestar planteado por ellos¹⁸. Además, el sistema de autodisciplina que deja la libertad de asistir o no asistir a clases no se está aprovechando de la mejor manera. Los estudiantes parecen perder el rumbo, confunden los límites y les resulta obligatorio “gastarse todas las faltas”. No existe un castigo punitivo para la transgresión pero se pierde lo irremplazable de la experiencia áulica. Los alumnos y las alumnas que no asisten a estas clases pierden esa posibilidad de aprender, se pierden la experiencia.

En el 7mo año de la ESS esta problemática se ve agravada por varias cuestiones. El último año se vive en la escuela de una manera especial: para la mayoría de los alumnos y las alumnas este es un año de emociones fuertes, una etapa enriquecedora de reflexión donde la identidad de la promoción se pone a flor de piel. Además, este año de cursada, de carácter propedéutico, los mantiene en permanente reflexión sobre su futuro, se imaginan con un pie en la facultad o yéndose a vivir a Buenos Aires para estudiar la carrera elegida, y también con un miedo fuerte a dejar la escuela y perder a sus amigos y amigas. En muchos casos los y las estudiantes sienten que *ya están grandes para estar en el colegio, que este año está de más, y que ya están para otras cosas*. En este marco, desde el primer día de clases y en paralelo al trayecto académico, los estudiantes más grandes del colegio van a empezar con una serie de actividades, relacionadas a su despedida (Día del Bachiller, Organización de la Semana de la Primavera,

¹⁸ Tal y como se plantea en el nuevo proyecto de gestión, el exceso en la carga horaria en el plan de estudios 2012 presenta una preocupación.

Expo audiciones¹⁹ para juntar plata, viaje de egresados, Fiestas varias) que los mantendrán ocupados y en permanentes discusiones y desafíos.

Aquí resulta importante que el acompañamiento del preceptor de séptimo atienda todas estas variables y estas experiencias grupales de sus alumnas y alumnos, y busque que se enriquezcan con cada una de las actividades de organización y encuentros, pero evitando que se dejen de lado sus obligaciones académicas para que se cumplan los objetivos pedagógicos pensados para ellos.

Existe en el BBA un **plan de terminalidad**²⁰ creado para aquellos alumnos que han egresado pero que no lograron cumplir con la acreditación de todas las materias, y a quienes se les ha hecho cuesta arriba “cerrar la puerta” de la educación secundaria. Los alumnas y alumnos que ingresan a este plan son en su mayoría estudiantes que han desertado tempranamente en estas materias que quedan adeudando. Resulta imprescindible evitar esta situación y actuar en consecuencia para prevenir el malestar que pasan estos “alumnos crónicos”.

Estrategias de intervención para el abordaje de la problemática

Más allá del plan de acción institucionalizado (los expedientes para tramitar las reincorporaciones), abordar esta problemática requiere principalmente de todo un proceso más grande donde se refuerce el **tratamiento pedagógico de la deserción**. Los interlocutores serán los alumnos afectados pero también los docentes de las materias donde quedan libres, los compañeros de estos alumnos, agentes institucionales de otros departamentos y/o las familias.

A través de esta propuesta se plantea realizar una serie de acciones relacionadas a la prevención y la reparación del problema, empezando necesariamente por identificar a tiempo a los alumnos que tienen faltas reiteradas e indagar las posibles causas realizando intervenciones artesanalmente situadas.²¹

Se propone realizar una investigación con un **relevamiento estadístico** que contenga: las causas de las ausencias²², la identificación de las materias que presentan mayor deserción y el momento del año en que se profundiza más, a fin de encontrar explicaciones en profundidad sobre el porqué de las excesivas inasistencias.

Intervenir desde lo vincular. Valorar las relaciones de amistad, hablar con los compañeros y trabajar en conjunto para evitar cualquier pérdida de regularidad que se presente; apelar a la afectividad y a los lazos de confianza que se dan intergeneracionalmente entre el preceptor/adulto y los jóvenes, acompañar e intentar que el alumno/alumna modifique esas

¹⁹ Actividad realizada en el establecimiento, fuera del horario escolar, que consiste en exposiciones, audiciones de música y diferentes actividades organizadas y gestionadas por los estudiantes, en donde los adultos del establecimiento sólo supervisan y acompañan. (Nota de las ed.)

²⁰ DISPOSICIÓN N° 295 /16

²¹ Proyecto de Gestión 2018-2022. Texturas Reunidas

²² Las causas de las ausencias pueden ser: enfermedades, viajes, conflictos familiares, recreación con compañeros, malestar en el aula, desinterés, superposición horaria con actividades extraescolares, malas calificaciones y riesgo de desaprobación.

actitudes que lo conducen a la deserción y no le permiten desarrollar las prácticas de aprendizaje.

Crear estrategias anticipatorias realizando **charlas a principio de año**, en las que ex alumnos y ex alumnas que adeuden materias (o hayan adeudado materias luego de egresar) relaten su experiencia de estar en la Universidad debiendo aún estudiar y prepararse para rendir materias del colegio mientras cursan la carrera elegida.

Realizar posteriormente un **material audiovisual** donde se compilen experiencias de ex alumnos que den muestra de la importancia de la presencia en el aula, la presencia en la escuela. Experiencias que hablen desde lo sensible, de su paso por la escuela y sus recuerdos del último año, la inserción en los estudios superiores y en el mundo del trabajo, y de como “el bachi” influyó en su vida.

Conclusiones

En la actualidad, el preceptor ya no es más un miembro del departamento de Disciplina que aplicaba amonestaciones y hacía cumplir a rajatabla el reglamento, registraba la asistencia y puntualidad de los alumnos o confeccionaba planillas y boletines.

Este cambio de paradigma en el rol de los preceptores y las preceptoras adquiere cada vez más importancia en la trayectoria escolar del alumnado y se destaca en la formación de los y las estudiantes en los procesos de autonomía y responsabilidad, resaltando la importancia de la presencia en la escuela para poder aprovecharla al máximo como experiencia sensible.

El séptimo año los confronta con el proceso que implica culminar un ciclo. La preceptoría busca realizar un trabajo que implique la afectividad y la escucha para ayudar a las alumnas y los alumnos a tomar conciencia sobre la importancia de atravesar los procesos, haciendo énfasis en que es gracias a éstos que se obtienen logros y se cumplen metas. Se acompaña en este ciclo que es parte del proceso de formación, y como tal, debe ser atravesado para poder dar paso a nuevas instancias de la vida. Apuntamos a que este paso por el colegio sea solo una puerta de entrada a nuevos caminos a los que se puedan enfrentar con todas las herramientas necesarias para hacer de este mundo un lugar mejor. Necesitamos cerrar un ciclo para poder empezar otro.

Bibliografía

- Ramírez, S. (2012). Marco teórico Plan 2012 BBA. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo.
- Aguerre, A (2017). Proyecto Académico y de gestión. Período 2018-2022. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo. 2017
- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Paidós.

Serie Cuadernos de la ESI (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Sexual Integral I y II. Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección General de Cultura y Educación (2011) Diseño curricular para la educación secundaria.

La Plata: DGCyE, Provincia de Buenos Aires

Ley Nacional de Educación 26.206

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes

Reglamento General de los Colegios de la UNLP

http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_general_de_los_colegios_unlp.pdf

Fundamentación del Plan 2012

http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco_teorico_plan_2012.pdf

Plan Estratégico de la UNLP para colegios de Pregrado

Estatuto 2008 UNLP

Propuesta Pedagógica 2021

Andrés Dupetit

El Rol del Preceptor: Pasado, presente y futuro

Evolución en su labor docente. El desafío del Preceptor virtual

A continuación, se presenta una propuesta pedagógica que aborda una problemática relacionada con la labor docente del Preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes. Se enmarca dentro del proyecto institucional en curso, el proyecto académico y de gestión 2018-2022, el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata y en los marcos jurídicos que acompañan la educación en el nivel secundario en la Argentina²³.

Tal como establece el artículo 12° del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, “las enseñanzas de educación inicial, primaria y secundaria de la Universidad, tendrán carácter experimental y se orientarán en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país”. En este sentido, el objetivo del trabajo se centra en mostrar cómo la Preceptoría ha ido acompañando los cambios que han atravesado a la sociedad y la Institución y cómo su labor se ha adaptado a dichos cambios mostrando una jerarquización en su tarea cada vez más ostensible. El trabajo no pretende ser un tratado sociológico de los últimos años, pero si al menos, adentrarse en algunos conceptos que han sido importantes en la tarea de los preceptores de una Institución como la nuestra.

Contextualización de la propuesta: Breve historia del Bachillerato

El Bachillerato de Bellas Artes es uno de los cinco colegios del sistema de Pregrado universitario pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata, junto a la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, el Liceo Víctor Mercante y la Escuela de Agricultura y Ganadería María Cruz y Manuel Inchausti”.

Fundado en el año 1956, fue creado por un grupo de Profesores de la Escuela Superior de Artes (Hoy Facultad de Artes). Su primer plan de estudios se remonta al año 1959, estableciéndose tres orientaciones: Dibujo Artístico, Dibujo Técnico y Música.

²³ Ley Nacional de Educación 26.206, Ley de Educación sexual integral 26.150, Ley 26.061 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar las violencia contra las mujeres en los ámbitos que se desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley de Identidad de género 26.743 y Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877

Entre 1960 y 1961, a efectos de recuperar la salida laboral pretendida en sus inicios, se crea el Magisterio, lo cual otorgaba al egresado la posibilidad de ejercitar la docencia en la enseñanza de la plástica y de la música.

La etapa negra de la Dictadura dejó huellas muy profundas dentro del Bachillerato, el método implementado fue el mismo que en el resto del País: hizo desaparecer a una ex Directora, la Profesora Irma Zucchi y a 23 alumnos y ex alumnos. Dejó una huella trágica e indeleble en la historia de esta institución y en la Argentina: “La Noche de los Lápices”. El arte resultaba una mala palabra por aquellos años, por lo cual, el Bachillerato de Bellas Artes fue exiliado a una terraza en el tercer piso del Edificio que ocupa la actual Facultad de Artes.

El retorno a la Democracia permitió recuperar lentamente aquel espíritu tan original de sus alumnos y docentes. Las generaciones sobrevivientes tuvieron la difícil tarea de la reconstrucción y, sobre todo, la recuperación de aquellos atributos identitarios que hicieron y hacen del Bachillerato de Bellas Artes una institución particular.

La gran deuda resultaba lograr el Edificio propio, que se saldaría en Marzo de 2013 con la inauguración del moderno y funcional Edificio “Noche de los lápices”, complementada por la construcción del tercer piso en Octubre de 2015 y la próxima apertura del Salón Auditorio, el nuevo buffet y nuevas oficinas administrativas lo cual centralizaría absolutamente toda la actividad de la Institución en el mismo edificio, dejando sólo los talleres de Escultura en el tradicional Edificio Anexo de Calle 8 e/60 y Diagonal 78.

Fundamentación del plan de estudios

Desde el punto de vista académico, el Plan de Estudios vigente 2012 tiene como ideas centrales el desarrollo de la Competencia comunicativa y de la subjetividad y la intersubjetividad. Se plantean permanentemente procesos de elección – subjetivación desde su ingreso en el Ciclo Básico de Formación Estética, optando por Artes Visuales o Música y un instrumento determinado; continúa en la Educación Secundaria Básica con la elección de idiomas, deportes y espacios de producción disciplinar, y se profundiza en la Educación Secundaria Superior, con la elección de Talleres, Orientaciones, materias optativas y otros espacios

Su diseño curricular, cuenta con un total de nueve años divididos en tres ciclos: Un Ciclo Básico de dos años de duración, que se cursa en paralelo al quinto y sexto grado de la Escuela Primaria, donde los alumnos adquieren competencias estético – comunicativas mediante los lenguajes de las Artes Visuales, la Música y el Lenguaje Literario. La promoción de este Ciclo Básico es la puerta de entrada a la Educación Secundaria.

La Educación Secundaria Básica tiene una duración de tres años (Primero, Segundo y Tercer años de la ESB) se cursa en el turno tarde de 13 a 18:50., aunque también tiene materias a contraturno, como Espacio de Orientación, Instrumento y Educación Física.

En la Educación Secundaria Superior (ESS) los alumnos cursan en el turno mañana, ingresando a las 7:30hs y con jornada extendida los cinco días de la semana. A diferencia de los

otros Colegios de Pregrado de la UNLP, en el BBA la ESS presenta un año más de cursada, un 7mo año de profundización orientado a las prácticas profesionalizantes.²⁴

El rol del Preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes

La historia del Bachillerato de Bellas Artes fue atravesada por distintas variantes en planes de estudio, cambios sociales, políticos, legales y un crecimiento planificado de la Universidad Nacional de La Plata; todo lo cual tuvo su clara influencia en la definición del rol del preceptor.

El Departamento de Regencia en la Institución, al cual pertenecen los preceptores y las preceptoras, siempre fue un espacio de central importancia dentro del funcionamiento del Bachillerato de Bellas Artes. En permanente contacto no sólo con los Estudiantes, controlando su disciplina, asistencia y atendiendo a sus necesidades en constante articulación con el proyecto institucional sino también coordinando con Docentes, Gestión, Equipo de Orientación Educativa y otros estamentos No Docentes, convirtiéndose así, en uno de los lugares centrales para el adecuado funcionamiento de la Institución. El preceptor atiende a los estudiantes en todas sus dimensiones en tanto sujetos y dialoga con todos los miembros de la comunidad educativa adquiriendo de esta manera una función de transversalidad.

Sin embargo, a lo largo de los años, el rol de los Preceptores ha ido evolucionando, perfeccionándose, requiriendo cada vez un mayor número de herramientas que le permitan a su trabajo de cercanía con el alumnado una mayor gama de posibilidades para responder a los requerimientos y problemáticas que los mismos y sus familias puedan llegar a presentar.

Cambios en el Rol del Preceptor en los últimos 25 años

El Preceptor, a fines de los ochenta y principios de los noventa, cumplía una función administrativa de vital importancia, la cual era pasar lista a los estudiantes, controlar que no se excedan de lo marcado por el reglamento al respecto y controlar la disciplina al interior del Establecimiento. El compromiso con las casas y las familias de los estudiantes siempre estuvo presente, pero las problemáticas eran diferentes. El contacto con los hogares prácticamente pasaba sólo por la entrega de los boletines de calificaciones y de faltas, y esporádicos contactos por algún problema disciplinario. El rol del Preceptor tomó una enorme jerarquización a partir de la decisión de regularizar su cargo por parte de la Universidad Nacional de La Plata.

La labor fue ganando en cercanía, compromiso, contacto endógeno y exógeno. Las familias tuvieron una comunicación mucho más fluida con los preceptores a partir de una articulación mucho más aceptada entre los distintos estamentos de la Institución. Las problemáticas cambiaron a medida que la sociedad evolucionaba hacia otras temáticas. Esta especialización en las funciones de quienes eran considerados sólo como “auxiliares docentes” durante muchos años, requirió realizar cursos de preparación cada vez más habituales y de variada temática. Así se propició la capacitación de los preceptores a fin de otorgarles mayor número de herramientas

²⁴ Proyecto Institucional, Bachillerato de Bellas Artes

para enfrentar los desafíos que la sociedad, en su permanente evolución le iba imponiendo al Preceptor y a la Institución en su conjunto.

Algunos acontecimientos que modificaron la labor del Preceptor

Crecimiento de la Universidad Nacional de la Plata

El Estatuto²⁵ de nuestra Casa de Altos Estudios, reformado en 2008, en su preámbulo, dice:

La Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor. A partir de estos objetivos, establece que el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente. Estará inspirada en los principios reformistas, asegurando la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones, buscando generar profesionales íntegros, capaces de afrontar los desafíos de su tiempo y comprometidos con la realidad de su gente. Asimismo, y para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad.

La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión”. (Estatuto de la UNLP. 2009 p. 2)

En este fragmento, ya se vislumbra el compromiso de la UNLP con sus alumnos, con sus docentes, sus investigadores y la sociedad en la cual se encuentra inmersa, compromiso asociado a una intención de crecimiento y evolución permanente que aparece de manifiesto en el Proyecto Institucional: “Pensar la Universidad”

Pensar la Universidad

El Presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Dr. Arq. Fernando Tauber²⁶ es además el Director del Plan Estratégico de la UNLP y ha desarrollado el Proyecto Institucional “Pensar la Universidad”, el cual fija distintos propósitos, absolutamente comprometidos con la ciudad y la región. Aportando sus desarrollos, enseñando, produciendo, transfiriendo y compartiendo conocimientos e integrándose a la sociedad que la compone y de la que forma parte y se nutre,

²⁵ El Estatuto Universitario es el reglamento supremo que regula el funcionamiento de la UNLP y en cuyo marco se inscriben las políticas académicas, científicas y de extensión.

²⁶ Presidente de la UNLP 2010-2014, Vicepresidente Institucional de la UNLP 2014-2018, Actual Presidente de la UNLP 2018-2022

contribuyendo con su pensamiento crítico y propositivo, capaz de incidir mediante la formulación de respuestas alternativas, en los cambios sociales necesarios. Estos propósitos demandaron de la UNLP un proyecto institucional con objetivos claros y consensuados y con estrategias fundamentales posibles de ser implementadas. Ese Plan, llevado adelante desde 2004, es revisado constantemente y, a partir de 2011 se propuso un espacio de reflexión sobre aspectos relevantes de la vida universitaria.

En el marco de este Proyecto se produjo un plan de obras inédito en la historia. Entre 2004 y 2020 se construyeron y recuperaron más de 350 mil metros cuadrados. Un colosal plan de infraestructura que incluyó el nuevo Edificio del Bachillerato de Bellas Artes.

El nuevo Edificio en la labor del Preceptor

Anteriormente se realizó una escueta referencia al lugar ocupado por El Bachillerato de Bellas Artes en la estructura edilicia perteneciente a la Facultad de Artes. Se ubicó en el tercer piso del Edificio compartido con dicha Facultad, la Biblioteca Pública y, por entonces Radio Universidad de La Plata²⁷. El Colegio abarcaba ese tercer piso, sin patio, pidiendo ocasionalmente aulas prestadas a la Facultad y con el sólo complemento del Edificio Anexo de Calle 8 e/60 y Diag. 78. La lucha por un edificio propio se transformó en un estandarte de las generaciones que siguieron a los años negros de la dictadura militar. Esa lucha pudo empezar a encontrar un buen final en el mes de Marzo de 2013 cuando se inauguró el Edificio “Noche de los lápices”²⁸, en calle 10 e/Diag. 78 y 63. En 2015 se puso en funcionamiento el tercer piso de este nuevo edificio, el cual permitió llevar la mayor parte de la actividad realizada en el Edificio Anexo y de esa manera pasar a compartirlo con la Facultad de Artes. La ampliación del Edificio “Noche de los lápices” espera una próxima etapa con la inauguración de su Salón Auditorio, el nuevo Buffet y oficinas administrativas.

Este Edificio, mucho más amplio y moderno, que además cuenta con patio, supuso un cambio de paradigma en la ubicación de las preceptorías y la labor del equipo de preceptores. De un piso que abarcaba la Institución antiguamente, pasó a tres, de una sola Preceptoría, a cuatro y de no tener patio a poseer uno sumamente amplio. Todo esto llevó a variar considerablemente las estrategias de recorrido, despliegue y comunicación, resaltando además la toma de conciencia hacia los educandos para el cuidado y las precauciones a tomar en un Edificio de estas características. La actitud de los estudiantes en uno y otro edificio cambió considerablemente, apropiándose de un amplio patio que se transformaría en escenario de las tradicionales “expos BBA”²⁹ antes limitadas al edificio anexo de calle 8, mucho más reducido en

²⁷ En Octubre de 2019, Radio Universidad pudo mudar su sede al octavo piso del Edificio Sergio Karakachoff, en calle En 48 e/6 y 7 compartiendo el mismo con Tv Universidad y logrando así tener todos los medios públicos (junto a la Editorial de la UNLP) en el mismo Edificio.

²⁸ Se conoce como la Noche de los lápices a una serie de diez secuestros y asesinatos de estudiantes de secundaria ocurridos durante la noche del 16 de septiembre de 1976 y días posteriores en la ciudad de La Plata. María Claudia Falcone, Emilce Moler, María Clara Ciocchini, Patricia Miranda y Francisco López Muntaner pertenecían al Bachillerato de Bellas Artes.

²⁹ Tradicionales eventos organizados por estudiantes de los últimos años del Colegio a efectos de recaudar dinero para un fin determinado.

su tamaño. La organización de dichos eventos también ha contado con la colaboración de los preceptores a efectos de intentar garantizar su adecuado desarrollo.

Políticas económicas en Educación de los Distintos Gobiernos

En la década de 1990 tuvieron lugar en el ámbito educativo de la República Argentina una serie de medidas estructuradas alrededor de tres leyes sancionadas por entonces: la Ley 24049 o de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias, que completó un proceso iniciado por la última dictadura militar; la Ley 24195 o Ley Federal de Educación, que modificó la estructura del sistema educativo y las competencias de la Nación y las provincias en el manejo de la educación; y la Ley 24521 o Ley de Educación Superior, que reorganizó el nivel terciario, en especial el sistema universitario.

En lo que refiere al financiamiento educativo, el Ministerio se concentró en el diseño y gestión de programas y proyectos que en muchos casos profundizaron las diferencias entre las instituciones por cuanto se asentaron en mecanismos de competencia por el acceso a los recursos, que reprodujeron criterios de mercado. Las políticas compensatorias no hicieron otra cosa que proveer a algunas escuelas de las condiciones básicas que debería tener el conjunto del sistema, generando inequidad. Además, la idea de focalización perdió sentido a medida que crecía la pobreza y la exclusión, extendiéndose a las mayorías y la compensación disminuyó su efectividad en un contexto de progresivo deterioro del servicio en su conjunto.

Aquellos eran años donde la Educación no resultaba una prioridad para el Gobierno Nacional y el sueldo docente se encontraba enormemente depreciado. Mucho se hablaba de la conveniencia de arancelar la Universidad para que se pueda sustentar su funcionamiento con recursos propios. De hecho quienes accedían al trabajo de preceptor, lo veían como una labor “de paso” con la mera función de poder sostener económicamente una carrera de grado. El paso del tiempo y de las decisiones políticas fueron dándole una mayor importancia a la Educación Pública, lo cual trajo aparejado una jerarquización evidente a la tarea docente que incluyó al Preceptor.

La llegada de Internet

En el transcurso del año 2003 la banda ancha comenzó a avanzar de manera sostenida como modalidad preferida de acceso por parte de los usuarios. Su llegada provocó una enorme evolución al acceso a la información, a la búsqueda del conocimiento, pero también un cuidado extremo en torno a la veracidad de dicha información y a la posterior aparición de las Redes Sociales. Resultan de vital importancia las charlas (muchas veces propuestas y coordinadas por docentes de la Facultad de Informática de la UNLP) acerca del mal uso de las redes sociales en la constante capacitación docente de los preceptores, lo cual impone permanente articulación

con los estudiantes y sus familias, quienes por el devenir cotidiano, suelen no estar enterados de que sitios visitan sus hijos con los peligros que ello conlleva³⁰.

Resulta importante entonces conocer algunas definiciones respecto al mal uso de internet y las redes sociales. Aquí hay que estar muy atentos como Preceptores para detectar este tipo de situaciones, muy habituales y que requieren de mucho diálogo, información y articulación con las familias, estudiantes, compañeros y Departamento de Orientación Educativa. Se han organizado permanentes reuniones con los distintos equipos de preceptores, con los estudiantes, con el Doe lo cual derivó en intervenciones del Departamento de Orientación Educativa en las distintas divisiones para trabajar estos temas de gran preocupación para la Institución y las familias

Obligatoriedad de la Educación Secundaria

En 2006, la Ley de Educación Nacional Nro 26.206³¹ dispuso la obligatoriedad de la Educación secundaria. La ampliación de los años obligatorios no sólo genera desafíos en torno a su efectivo cumplimiento sino que da lugar a viejos y nuevos debates, sobre su significado, necesidad e implicancias.

La extensión de la Obligatoriedad de la Educación secundaria, sancionada por la Ley de Educación Nacional, se apoya en principios de democratización y equidad educativa, y mantiene correspondencias con demandas sociales de “más educación”. Pero también, representa nuevos desafíos para la escolarización/inclusión de los jóvenes que no asisten a la Escuela y para garantizar la terminalidad.

Estos desafíos implican y atraviesan al Bachillerato de Bellas Artes y a los Preceptores como miembros de la Institución. Todos quienes la componemos resultamos “garantes del derecho” del Estudiante de recibir su educación secundaria obligatoria y debemos estar preparados para ello. Cantidad de problemáticas afloran día a día en los distintos hogares las cuales ponen en Jaque la correcta terminalidad de los estudiantes. El Preceptor resulta un referente fundamental para los estudiantes. Esa cercanía lo transforma en el principal “detector” de cualquier problemática que pueda presentarse. Una aceitada comunicación de la Preceptoría con los distintos estamentos que el Bachillerato tiene a disposición para estos casos (Departamento de Orientación Educativa, Vicedirección Académica, Secretaría de asuntos estudiantiles), una

³⁰ **Cyberbullying**, El acoso escolar, pero reproducido a través de las nuevas tecnologías de la información sms, Facebook, Twitter, Instagram, chats, sitios web, etcétera. Lo que lo hace más dañino que el bullying es que sucede todos los días, las 24 horas, y no sólo dentro de la escuela. Además, al quedar publicado en Internet, permanece sin límite de tiempo.

Sexting. Viene de “sex” + “texting”. Se refiere a enviar o reenviar fotos, videos o mensajes con contenido de sexo explícito desde un teléfono móvil. Su viralización pone en riesgo la reputación de quien los crea o reenvía. En caso de extravío, robo o ingreso de un virus en el teléfono, quien originalmente envió los archivos pierde el control sobre quien los recibirá y la difusión masiva que podrá tener.

Grooming. El agresor es un adulto que engaña a una niña, niño o adolescente haciéndose pasar por un par. Busca ganar su confianza y obtener imágenes y videos íntimos de índole sexual. A través de chats, redes sociales o juegos en línea, el adulto busca amistad hablando de temas propios del niño. El adulto suele pedir imágenes o videos personales e íntimos con lo que, en ocasiones, puede extorsionarlo.

Estas definiciones conforman el **Ciberacoso**.

³¹ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa.

correcta derivación y contención de los Estudiantes redunda en un perfil de un Preceptor más humano y mejor preparado para resolver situaciones que se han vuelto cada vez más cotidianas.

Se han dado casos en los cuales un preceptor percibe distintas actitudes (falta de interés, desgano, apatía) por parte de algún educando y gracias a una rápida intervención se pueden detectar problemáticas que luego derivadas oportunamente y a los departamentos correspondientes llegan a encauzar la situación. El preceptor siempre debe estar dispuesto al diálogo. Con el alumno en cuestión, con su familia, con el departamento de orientación educativa, con la vicedirección académica y aportar su punto de vista en todas las situaciones. Punto de vista sustentado en la cercanía del preceptor con el alumno, el respeto y las herramientas aportadas por la especialización continua la cual siempre se encuentra absolutamente emparentada con el Proyecto Institucional del Bachillerato.

Ley de Educación Sexual Integral

La Ley nacional 26.150, sancionada y promulgada en octubre de 2006, establece en su artículo primero que “Todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad autónoma de Buenos Aires y Municipal” Dicha Ley dispuso la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, para cumplir en los establecimientos Educativos el mencionado derecho.

Entre los objetivos que se propone la ESI, hay varios de ellos en los cuales el rol del Preceptor como acompañante de un trayecto en la educación secundaria obligatoria, resulta muy importante:

- Promover actitudes responsables ante la sexualidad
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres

A partir de estos objetivos se establecen los lineamientos que tienen los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando a la vez la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la identidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Como se evidencia en esos propósitos, la ESI supone un corrimiento de lo que históricamente se entendió como Educación Sexual (aparatos reproductores, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual). En su integralidad, la ESI suma muchos otros enfoques además del Biológico, lo que permite que sea abordada desde todas las asignaturas de la currícula escolar. La integralidad, entonces, puede ser pensada en dos sentidos: por un lado, al conceptualizar la sexualidad como la articulación de múltiples aspectos; por otro, en el abordaje transversal propuesto

El Preceptor en su carácter de actor más cercano a los estudiantes, dueño de momentos de confesiones, debilidades, confianza y discreción, se encuentra plenamente capacitado para tener intervenciones pertinentes en cualquiera de los puntos abordados por la ESI. Se encuentra cada vez más importancia en situaciones relacionadas con la autopercepción de género, situación habitual que debe ser respetada y que tiene su marco en la Ley de Identidad de género³².

La Identidad de Género es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente. Puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento. Puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios

³² Ley de Identidad de Género N° 26.743

farmacológicos o quirúrgicos, siempre que sea libremente escogida. La identidad comprende, además, otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Para coronar este segmento, y en virtud de reafirmar el compromiso de la Institución con el respeto las libertades individuales, a las normas, a la inclusión; me parece menester citar otro párrafo del Estatuto de la UNLP, la casa de Estudios a la cual el Bachillerato pertenece:

El avance hacia la libertad y la igualdad de las personas, el crecimiento de nuestra sociedad y el fortalecimiento de la Nación son inconcebibles sin la educación, es en ese sentido que la Universidad Nacional de La Plata se compromete a educar en todas sus Unidades Académicas para el ejercicio de las libertades democráticas y el libre desarrollo de la personalidad humana; la vigencia plena de los derechos humanos sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen nacional o social, condición económica o cualquier otra condición; y para la soberanía, la independencia nacional y la unidad latinoamericana, promoviendo la confraternidad y el uso adecuado de los recursos para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Estatuto de la UNLP. 2009. p.3)

Los casos de cambios en la identidad de género empiezan a ser más comunes entre estudiantes de la Institución. La identidad autopercebida por los educandos encuentra en el diálogo con los preceptores, el primer eslabón para una mayor libertad y una mayor satisfacción del estudiante consigo mismo. No siempre se encuentra esa comprensión en los hogares, por lo cual la intervención del docente preceptor resulta sumamente importante para la protección del derecho de los estudiantes a reconocerse tal cual su percepción, siempre en consonancia con los distintos estamentos de la Institución.

Un nuevo desafío: la Pandemia

Resulta prudente, a esta altura, realizar un racconto de los acontecimientos centrales que llevaron a la suspensión de clases presenciales durante el 2020.

A fines de enero de 2020, China informó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) la existencia de un nuevo virus de la familia de los coronavirus que infectó a 62 personas y provocó la muerte de dos en la ciudad de Wuhan. El 21 de enero se confirmó el primer caso en Estados Unidos, y su rápida propagación por su transmisión de persona a persona.

El 3 de marzo, el ministerio de Salud confirmó el primer caso de coronavirus en Argentina, un hombre de 43 años que había estado entre el 19 y el 29 de febrero en Italia, y que fue internado en la clínica Suizo Argentina, y posteriormente en el Sanatorio Agote en la Ciudad de Buenos Aires, al presentar tos, fiebre y dolor de garganta.

El 8 de marzo, los casos confirmados llegaron a 12, el 15 de marzo supera los 50, el 19 de marzo a 100, el 21 de marzo a 200, el 23 de marzo a 300, el 25 de marzo a 500, el 31 de marzo a 1000, y el 5 de abril a 1500.

El 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud subió la calificación del coronavirus de epidemia a pandemia, y pidió a los países que "tomen acción de manera urgente y agresiva"

El 15 de marzo, El Presidente de la Nación, Alberto Fernández mencionó que analiza "parar la Argentina por diez días" y recomendó "si se pueden quedar en sus casas, quédense. Si en el trabajo toleran su ausencia, quédense. Todo lo que podamos hacer para evitar circular es mejor porque el virus circula porque circulamos".¹³⁷ Hacia la noche, en conferencia de prensa desde la Quinta de Olivos, el presidente Alberto Fernández junto al jefe de Gobierno porteño Horacio Rodríguez Larreta y el gobernador de Buenos Aires, Axel Kicillof, anunció la suspensión de las clases en todo el país. El comienzo de las clases presenciales en el Bachillerato de Bellas Artes estaba programado para ese lunes 16 de marzo.³³

Programa de continuidad educativa³⁴

La respuesta de la Institución resultó rápida y concreta. El equipo de Gestión del Bachillerato instrumentó, de manera artesanal y colaborativa, el Programa de continuidad Educativa BBA, de carácter absolutamente virtual, a la espera de la evolución sanitaria. El mismo comenzó con un cuestionario online que debían llenar los educandos con sus familias para realizar un rápido relevamiento de las herramientas informáticas con las que contaban y de esa manera empezar a tratar estrategias educativas basadas en la libertad de cátedra propia de la UNLP y en la cual el Departamento de Regencia tendría una importancia fundamental.

Los puntos salientes del programa se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La **continuidad educativa** propuesta por el BBA **prioriza el vínculo y su sostenimiento en el tiempo por sobre el rendimiento y los resultados.**
- La virtualidad nos da la oportunidad de **ser escuela**, pero no es el reemplazo mecánico de lo presencial, tiene sus propias lógicas y **debe pensarse como una experiencia educativa complementaria.**
- **Habitar** la escuela hoy implica la construcción de **espacios que generen comunidad**, donde se pueda compartir este tiempo de ruptura que vivimos y se **fortalezcan los lazos entre la escuela, los/as estudiantes y las familias.**
- Es tiempo de **escuchar**, para poder **experimentar y reinventar**, para inaugurar posibles formas de estar en la escuela.
- La **evaluación** debe dar lugar a la **devolución**: devolver para acompañar y seguir comunicados.

³³ El lunes 9 de marzo, una semana antes, se llevó a cabo de manera integral la "Semana de bienvenida" del primer año de la Educación Secundaria Básica.

³⁴ Programa consensuado de acuerdo a lo dispuesto por la Dirección en el marco de las resoluciones de la UNLP y el gobierno nacional, compartimos este espacio virtual preparado para dar continuidad al proceso educativo.

El Preceptor en la virtualidad

En base a los datos proporcionados por el cuestionario inicial, el equipo de preceptoría del Bachillerato aceleró estrategias para reemplazar la cercanía tan propia de lo presencial, en este contexto de virtualidad. Se armaron grupos de *WhatsApp*, correos electrónicos, se profundizó el contacto con las familias a efectos de estar al tanto permanentemente de las necesidades que cada hogar podía requerir.

Gracias a dicha interacción, se logró tener la información necesaria para que, a través de la Secretaría de Bienestar Estudiantil³⁵, poder proveer de paquetes de datos, *netbooks*, *tablets* a aquel estudiante que lo pudiera requerir, así como continuar con el tradicional programa de Becas, de la UNLP y de Cooperadora.

También se procedió al préstamo de instrumentos musicales, el cual también se daba en la presencialidad, pero que en este contexto encontraba mayores dificultades de materialización.

El preceptor, (sobre todo en el turno tarde) resultó también de enorme importancia en el “asesoramiento informático” hacia alumnos poco habituados a manejarse a través de correo electrónico. Se les enseñó cómo armarlo y manejarlo a la vez que se los aconsejó en el uso de las plataformas que iban apareciendo en el devenir de las clases virtuales como el *Zoom*, *Classroom*, *Aulas Web*, *Cursos Externos* etc.

La Preceptoría virtual resultó un enorme sustento para resolver las problemáticas de los alumnos, las cuales muchas veces se potenciaban en un contexto de aislamiento. Se articularon de manera virtual las intervenciones con el DOE, la Vicedirección Académica y la Secretaría de Bienestar Estudiantil, se programaron reuniones de los Preceptores con los estudiantes, muchas veces en grupos reducidos para que los mismos puedan expresarse con mayor libertad, también reuniones con familias las cuales siempre fueron agradecidas, como todo acercamiento de la Institución a los hogares.

En conclusión, la relación entre los preceptores del turno tarde y los alumnos en la presencialidad siempre ha tenido mucho de cercanía, de mirada a los ojos, de afecto, de consejo, de charla, conversación, individual y grupal. Todo eso resultaba muy difícil de lograr en la virtualidad. Pero en base a estrategias mancomunadas, de diálogo entre departamentos, de trabajo en equipo dentro de Regencia, de voluntad, de esfuerzo, de amor a la tarea y a la institución; esas diferencias quedaron bastante salvadas y se logró una labor de la cual sentirse orgulloso: “Ser Escuela” en la virtualidad.

³⁵ La Secretaría de Bienestar Estudiantil ha sido creada por el presente equipo de gestión. En su proyecto Institucional establecía como una de sus funciones: “Efectuar el análisis y detección de necesidades de infraestructura y equipamiento que tengan incidencia en el bienestar estudiantil, asistiendo a la Dirección en la implementación de medidas de solución”.

Desafío 2021: la multimodalidad

La potencia de la Escuela está en sus problemas.

-Silvia Duschatzky³⁶

Indudablemente esta frase está de acuerdo con el carácter experimental que los Colegios de la UNLP poseen. Y la misma ha tomado preponderancia en los últimos tiempos. Ha llegado el momento de comenzar paso a paso un lento camino a la “normalidad” lo cual impone el desafío de un retorno a una semi presencialidad programada, situada y cuidada. El preceptor ya no será absolutamente virtual, sino que, aprovechando la experiencia del año 2020, poniendo en juego el protocolo adecuado a los tiempos que corren y recurriendo al bagaje anterior a la pandemia, deberá encarar el desafío de la multimodalidad y estar a la altura. El acercamiento a los alumnos será virtual y presencial, pero en este último caso también su función docente pasará por enseñar aspectos relacionados al protocolo que este período amerita. El equilibrio entre la contención ante una problemática y la distancia que la pandemia exige encontrará un nuevo desafío a sortear por los preceptores. El Zoom y el recreo se entrelazarán a lo largo de este ciclo lectivo siempre y cuando la situación epidemiológica así lo permita.

Los Preceptores deberán realizar el acompañamiento pedagógico administrativo de los alumnos articulando estrategias que faciliten y orienten el adecuado desenvolvimiento de los mismos en la vida escolar ya teniendo en cuenta herramientas presenciales y virtuales. El desafío está planteado, la Preceptoría estará a la altura.

Conclusiones

De acuerdo a lo analizado, la labor del preceptor ha variado ostensiblemente a lo largo de los años. Del “Preceptor administrativo” del siglo pasado a este actor fundamental en el acompañamiento de los estudiantes en su tránsito por la Educación Secundaria Obligatoria, muchas cosas han pasado, muchos acontecimientos han influido y han servido para el crecimiento y la jerarquización del docente – preceptor. Nuevos desafíos van atravesando a las instituciones. El rol del preceptor se ha visto, a lo largo de los años, mucho más valorizado al interior y al exterior de la Institución.

Se ha transformado en un actor clave en el acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes. El preceptor debe intervenir en situaciones conflictivas en distintos planos (convivencial, curricular) Ayudar a fomentar en el alumno la buena convivencia, basados en el respeto al pensamiento del otro/a, a la tolerancia, el diálogo por sobre la violencia, la generosidad, la solidaridad, el respeto por la elección del compañero. Se organizan para ello, ante situaciones conflictivas, reuniones permanentes individuales y grupales haciéndolos reflexionar y analizar las causas del conflicto. Fomentando el diálogo entre los alumnos, la

³⁶ Duschatzky, S. 2015. Título de la Columna de opinión.

reflexión, el acercamiento y la toma de conciencia de lo que es la convivencia dentro del colegio que, en definitiva, es una forma de ayudarlos a lo que será su vida en sociedad.

El preceptor virtual ha reemplazado la cercanía de la palabra cara a cara por las reuniones en pequeños grupos a través de la plataforma zoom, invitando a los estudiantes a reflexionar a efectos de buscar la solución a un conflicto. Los grupos pequeños a través de las plataformas virtuales ayudan a que puedan participar quienes se sienten inhibidos de hacerlo cuando los grupos de estudiantes son más numerosos.

La clave que encontramos para la labor en el área de Regencia es la de priorizar el trabajo en equipo. En el turno tarde de la ESB han cursado tres divisiones de primer año hasta este Ciclo Lectivo 2021 en el cual se concretó la creación de la cuarta división³⁷, tres divisiones en segundo año y tres en tercer año. Por la propia dinámica de la Institución, las clases no resultan lineales sino que son permanentes los cruces y las cursadas a contraturnos, por lo cual resulta sumamente importante el trabajo en equipo. Los cambios de opiniones, las consultas, las reuniones son política permanente del Departamento de Regencia de la Institución dándole absoluta preponderancia a una tarea de total cooperación, transversal, solidaria y de irrenunciable generosidad para con el trabajo del compañero.

Uno de los objetivos del Colegio narrados en el Proyecto Institucional del Bachillerato nos dice: “Formar sujetos sociales autónomos, solidarios y democráticos a partir de la construcción de la subjetividad y en el desarrollo de la competencia comunicativa”. Y es en ese objetivo que la labor de los Preceptores ha tomado mayor relevancia.

Finalmente concluir que muchos cambios han atravesado a la sociedad, las familias, los estudiantes, la Institución en particular y la Universidad Nacional de La Plata en general. Los cambios seguirán ocurriendo y se han manifestado muy fuertemente en este último año a partir de la pandemia de coronavirus. Está en la esencia de la Institución y de los actores que la integran como parte de la UNLP el adaptarse a dichos cambios y tener las respuestas más adecuadas a las problemáticas que vayan surgiendo. Siempre acompañando el trayecto de quienes son la razón de ser de nuestro Bachillerato: los estudiantes. Con el ejemplo, con el consejo, con la charla, con los límites y con la comprensión. Con la derivación justa y los momentos de confidencia precisa. Sea presencial, virtual o multimodal el compromiso del preceptor con su labor docente debe resultar inquebrantable en el marco del fundamental trabajo en equipo. Estas estrategias se deben seguir potenciando y desarrollando. La sociedad, el Colegio, la Universidad Nacional de La Plata y los estudiantes así lo requieren.

³⁷ Aguerre, Andrea Proyecto Académico y de Gestión 18-22

Bibliografía

- Ramírez, S. (2012). Marco teórico plan 2012 BBA. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo.
- Aguerre, A. (2017). Proyecto Académico y de gestión. Período 2018-2022. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes, Prof. Francisco A. De Santo.
- Serie cuadernos de la ESI. (2012) Educación Sexual Integral para la Educación Sexual Integral I y II. Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011) Diseño curricular para la educación secundaria. La Plata: DGCyE, Provincia de Buenos Aires
- Ley Nacional de Educación 26.206
- Ley de Identidad de género 26.743
- Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes
- Reglamento general de los colegios de la UNLP
- Plan estratégico de la UNLP para Colegios de Pregrado
- Estatuto 2008 de la UNLP
- Pensar la Universidad. Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. 2018-2022
- Duschastky, S. (2015) *La potencia de la Escuela está en sus problemas*. Nota de opinión en *El Sigma.com*. <https://www.elsigma.com/psicoanalisis-y-educacion/la-potencia-de-la-escuela-esta-en-sus-problemas/12960>

Propuesta Pedagógica para el cargo de Preceptor 2023

Luciano Oscar Peralta

Inclusión y apoyo para las interacciones en la ESB: intervenciones desde el rol de preceptor

Fundamentación

El Bachillerato de Bellas Artes asume el desafío pedagógico que supone pensar una educación de calidad con inclusión. Esto implica implementar políticas educativas que requieren del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho. En este sentido, el Proyecto Académico y de Gestión (en adelante, PAG) retoma los lineamientos del documento *Pensar la Universidad 2018-2022*, en el que se explicita que “la inclusión implica atender a la diversidad que genera el ingreso por sorteo a través de diversas y específicas estrategias de permanencia y egreso”.

El PAG señala la necesidad de abordar e implementar estrategias de inclusión para personas con discapacidad, enmarcadas en la Ley 26.206 de Educación Nacional. El objetivo es poder brindar, a las personas con discapacidad, un marco pedagógico que habilite el máximo desarrollo de sus posibilidades, al mismo tiempo que garantice la integración y el ejercicio de derechos. Esto implica no sólo tener en cuenta aspectos relacionados a lo edilicio y a sus adecuaciones, sino también aquellos relacionados a los vínculos y los aprendizajes escolares. Estas premisas exigen una revisión constante de posicionamientos por parte de la comunidad educativa. Es necesario comprender y acompañar una diversidad de trayectorias, reconocer fortalezas y obstáculos, así como también posibilidades y desafíos.

Se tiene en cuenta, además, la Resolución 4498/22 de la UNLP en la que se aprueba y pone en vigencia el documento “*Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad*”, en consonancia con la Resolución del CFE 311/16 en la que se expresa la necesidad de “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.”

La presente propuesta se basa en la perspectiva de la discapacidad que instaura el llamado modelo social y de derechos (Palacios, 2017). En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), firmada en 2006 y ratificada en 2008 por la Argentina, se hace referencia al término “educación inclusiva” relacionado a la modificación del sistema

educativo sobre la base de que todas y todos las y los estudiantes tienen derecho a aprender juntos, más allá de sus características personales (Ainscow y Miles, 2008).

Por otro lado, en sintonía con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, es importante señalar la importancia de trabajar, desde una perspectiva pedagógica, sobre la dimensión afectiva. Esto implica abordar aspectos relacionados a los vínculos, los sentimientos, las emociones y los valores, que son constitutivos de los seres humanos. La escuela debe asumir la tarea de situar la reflexión sobre cuestiones como la escucha, la empatía, la inclusión, el respeto, entre otros temas inherentes a la dimensión de la afectividad. El desafío es cómo pensar estos aspectos como parte de los aprendizajes escolares, así como también qué intervenciones pueden pensarse en dirección a su enseñanza.

El rol de las y los preceptoras/es en el acompañamiento de las trayectorias educativas

De acuerdo con el PAG, el preceptor

(...) aporta una mirada particular, desde su especificidad, para acompañar las diversas trayectorias educativas. Es responsable del intercambio de información institucional, generando puentes entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y cooperando con la construcción de una trama de vínculos que permita sostener la inclusión de los estudiantes (Aguerre, 2018, p.43).

Las y los preceptoras/es son los adultos más cercanos a las y los estudiantes en el contexto escolar; comparten con estas/os las actividades de toda la semana y se constituyen en el primer referente de la institución a quien suelen acudir para despejar sus dudas, solicitar ayuda o para plantear problemas de diferente tipo. El rol del preceptor ha cambiado de acuerdo a las transformaciones históricas de la escuela y de la sociedad, pasando de ser exclusivamente alguien que aplica un reglamento disciplinario y se dedica a cuestiones administrativas, a ser una figura importante para el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Así, su campo de intervención se amplía y lo posiciona como un agente pedagógico.

Esta propuesta se basa en esta última concepción del preceptor, como agente activo de la educación, que aporta ideas propias y toma decisiones pedagógicas específicas. En dirección a una posible definición de dimensiones para la labor pedagógica, desde la preceptoría del Bachillerato de Bellas Artes se han realizado consensos a partir de la reflexión y el trabajo sistemático. Así, se han recuperado y sistematizado las intervenciones de preceptoras/es del Bachillerato de Bellas Artes, con el fin de contribuir a enriquecer nuestros marcos de acción pedagógica en torno a la ESI³⁸; también se ha registrado, sistematizado y conceptualizado

³⁸ Proyecto de Investigación Educativa “Educación Sexual Integral: intervenciones desde preceptoría”. En el marco de la convocatoria a Proyectos P.E.I. 2020 de la Secretaría de Extensión e Investigación del BBA. Responsables: Jimena Pilas y Luciano Peralta.

relatos de las intervenciones, experiencias y procedimientos llevados a cabo desde la preceptoría en relación a eventos percibidos como conflictos vinculares en la escuela³⁹.

Al mismo tiempo, es importante considerar la articulación con las profesionales del DOE y otros actores importantes de la institución como profesoras/es y directivos. El trabajo en equipo contribuye a pensar y llevar a cabo intervenciones más sólidas en tanto son enriquecidas por las diferentes miradas sobre una misma problemática.

Un marco para pensar estrategias de inclusión desde el rol de preceptor

Consideramos a la inclusión en términos de un proceso que implica la búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad y que supone un conjunto de criterios fundamentales (Echeita y Ainscow, 2011; Ainscow y Miles, 2008):

La búsqueda de presencia, participación y éxito de todos los estudiantes: Fundamentalmente el término “participación”, ya que alude a la calidad de las experiencias de las y los estudiantes mientras se encuentran en la escuela; esto supone incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social.

La identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos. Las barreras son aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

El énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Implica asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

La inclusión y la exclusión se encuentran estrechamente vinculadas: la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión en un proceso que es constante (Ainscow y Miles, 2008). Como señala Cobeñas (2020, p. 66) “[debemos partir de] la convicción de que el pleno ejercicio del derecho a la educación de los grupos excluidos del sistema escolar, o segregados en instituciones “especiales”, sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice esta categorización y tenga como objetivo una educación *para todos y todas juntos/as*” (la cursiva me pertenece). La que educación inclusiva debe pensarse no como un fin en sí misma, sino un medio para el logro de un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009).

Antes de relatar las situaciones específicas y las intervenciones realizadas que son objeto de esta propuesta, considero necesario realizar una breve reconstrucción que aborde aspectos

³⁹ Proyecto de Investigación Educativa “Habitar el Aljibe”. En el marco de la convocatoria a Proyectos P.E.I. 2020 de la Secretaría de Extensión e Investigación del BBA. Responsables: Catalina Cingolani y Gabriela Marotta.

significativos del ingreso al BBA de un niño (al que llamaré T. para resguardar su identidad) que hoy tiene 13 años y concurre a 2do año de la ESB.

Caracterización de la situación para la construcción del problema

S. ingresó a la institución en 2019, al Ciclo Básico de Formación Estética, en el lenguaje Música. En aquella oportunidad, su familia informó que T. tenía dificultades para adaptarse a las situaciones y espacios nuevos, anticipando que era posible que no quisiera ingresar o permanecer en el colegio. Las primeras veces que T. asistió a la escuela se lo observaba nervioso e intranquilo al momento de ingresar: se tiraba al piso, lloraba y gritaba, al mismo tiempo que le pedía a su padre que no se retirara del edificio y le decía que no quería quedarse. Luego de varias situaciones similares, accedió a ingresar a la preceptoría acompañado de su preceptora, aunque con bastante malestar. Entre otras estrategias, progresivamente y en diferentes semanas, la preceptora le mostró fotografías de sus compañeras/os en las fichas del curso, conversó con él sobre lo que estaban haciendo en el aula, utilizó los instrumentos musicales de preceptoría para establecer un diálogo sobre sus nombres, características y diferentes sonoridades. Luego de un tiempo, T. comenzó a ingresar al aula y recorrer poco a poco los diferentes espacios de la escuela.

Las estrategias pensadas para la adaptación de T. fueron construyéndose de manera paulatina, a partir del diálogo con la familia, profesoras y sus psicólogas. El objetivo más general en ese momento era lograr que T. pudiera ingresar al colegio sin estar nervioso, habitar el aula con su grupo de pares y que disfrutara de las actividades propuestas. De todos modos, para llegar a ese fin, hubo que plantearse objetivos intermedios: que logre ingresar al colegio, que pueda anticipar la situación de clase y hablar con él sobre ello, que ingrese al aula, que complete la jornada, etc.

A partir de considerar que esos objetivos constituían importantes desafíos para T. se pudieron elaborar estrategias de intervención que involucraron algunos aspectos como:

-Anticipación de las situaciones: reconstruir verbalmente las situaciones a las que T. tendría que enfrentarse y que no eran rutinarias, como por ejemplo los cambios de aula, de profesores, de compañeras/os y actividades. Estas anticipaciones poco a poco comenzaron a cumplir su función, ya que se mostraba más tranquilo al ingresar y permanecer en la clase.

-Acompañamiento en el recorrido del colegio: esto incluyó los recorridos habituales (subir al tercer piso para ir al aula, ir al patio en el recreo o dirigirse a la salida al finalizar la jornada) y los recorridos exploratorios (conocer espacios como el buffet, la biblioteca, aulas de música, otras preceptorías, etc.) que incluían tomar contacto con otras personas de la institución.

-Comunicación permanente con la familia: se estableció un vínculo de confianza con la familia, en el que se pudiera conversar sobre el estado emocional de T. los intereses que manifestaba y lo que contaba en su casa sobre lo que había hecho en la escuela.

Han pasado varios años desde el ingreso de T. al colegio. Hoy se encuentra cursando 2do año de la ESB. Ingresa al colegio solo y únicamente manifiesta algunas crisis (similares a las

que se describieron anteriormente) cuando llega un poco tarde, después de que sus profesoras/es entren al aula. De todos modos, estas crisis suelen ser breves y no escalan, ya que rápidamente vuelve a su tono emocional habitual e ingresa al aula. T. se muestra generalmente alegre y saluda a todas las personas del colegio con quien tiene vínculo. Conoce a todas/os sus compañeras/o, sabe quién está presente y quién no, sabe los nombres y apellidos de todas/os sus profesoras/es, así como las materias que tiene cada día.

Sin embargo, es habitual verlo solo en los recreos y en muchas situaciones de clase; en todas estas oportunidades T. mueve las manos rápidamente en el aire mientras hace ruidos con su voz. Si bien camina por todo el patio y observa a otras/os chicas/os en el patio, no participa de grupos o de juegos, aunque siempre merodea cerca de sus compañeras/os quienes no parecen prestarle atención. Aun así, es partícipe de algunas interacciones con sus compañeras/os, pero estas suelen ser esporádicas y centradas en ciertas actitudes y ocurrencias de T. que aquellos consideran graciosas: por ejemplo, repetir una canción, hacer un gesto con la cara o aplaudir cuando alguien baila. También se puede observar cómo sus compañeras/os se muestran confundidos frente a situaciones que consideran inexplicables: por ejemplo, es habitual que T. abra la lista de contactos de su teléfono y observe las fotos de perfil de sus compañeras/os mientras sonríe y hace comentarios para sí mismo. En otras oportunidades, algunas compañeras de T. acudieron a preceptoría a comentar que se sentían incómodas ya que T. las seguía por el patio y les olía el cabello.

Todas estas veces las/os compañeras/os de T. tienen conductas que podemos caracterizar como “de exclusión”: alejarse para hablar de lo que está haciendo, observando de lejos; hacer grupos en forma de ronda en el patio cerrando el círculo cuando T. se acerca; esperar a que T. esté distraído para correr en otra dirección cuando está siguiendo a un grupo; cambiarse de lugar en el aula cuando T. deja la mochila en un banco contiguo. Por otra parte, permanecen indiferentes cuando T. tiene alguna crisis y grita al llegar al aula cuando la clase ha comenzado.

Construcción del problema: Hablar, mirar y escuchar, para el apoyo a las interacciones

Las observaciones que fueron comentadas en el apartado anterior, configuraron poco a poco un conjunto de problemas sobre los cuales desde la preceptoría consideramos que resultaba necesario intervenir. Durante el año, se habían llevado a cabo algunos encuentros entre docentes de T. para trabajar en el intercambio de propuestas, estrategias y acciones que hubieran sido provechosas para el trabajo en el aula. También se realizó una jornada dirigida a docentes, para trabajar sobre inclusión y discapacidad. Ambas propuestas nos parecieron necesarias y celebrables, ya que nos interpelaban en dirección a un cambio de posición subjetiva y a reconfigurar la mirada sobre la discapacidad como requisito indispensable para pensar estrategias didácticas inclusivas.

Convencido de que este era el camino necesario a recorrer, comencé a preguntarme por la posibilidad de implicar a las y los estudiantes en la reflexión sobre los vínculos en las situaciones de interacción en la escuela. En una reunión con las profesionales del DOE, manifestamos

acuerdo en este sentido. Nos preguntamos: ¿qué posibilidades han tenido en el curso para poder expresar qué les pasa y qué piensan en relación a estas situaciones? ¿Cómo se configura el escenario real de intercambios entre pares? ¿Qué podemos hacer como mediadores en las situaciones vinculares?

A continuación, presentaré tres situaciones en las cuales se realizaron intervenciones en el sentido de apoyo a las interacciones para la construcción de los vínculos.

Hablar: de un interés particular a un interés grupal

S. se muestra interesado por el origen de los apellidos. Lo hace desde el año pasado, según me informó su preceptora de primer año. En varias oportunidades lo he visto acercarse de manera espontánea a sus compañeras/os para preguntar el origen de sus apellidos; la mayoría de las veces recibe un “no sé” como respuesta. En los casos en que alguien le contesta, no sigue ninguna conversación en relación a este tema que parece interesarle. Luego de algunos intentos, deja de preguntar y vuelve a estar solo; mueve las manos en el aire y habla para sí mismo.

En una oportunidad, durante una hora libre, me encuentro casualmente con T. y tres compañeras del mismo año que estaban almorzando en el pasillo, cerca de la preceptoría. T. se acerca y me pregunta cuál es el origen de mi apellido. Le comento que tengo entendido que mi apellido es de origen aragonés. Le pregunto por el origen de su apellido y me responde que es alemán. Le pregunto cómo lo sabe; me dice “me dijo mi papá”. Le propongo buscar en mi celular una página de internet que nos informe sobre los orígenes de los apellidos. T. se acerca a una de las compañeras que se encuentran en el pasillo almorzando y le pregunta por el origen de su apellido. Esta le responde “es gallego”. Les propongo buscar en esa página para corroborarlo.

En ese momento, formamos un pequeño grupo en ronda y conversamos entre todas/os sobre los orígenes de los apellidos. Le pregunto a una compañera de T. cuál es el origen de su apellido; me contesta que no lo sabe. T. me mira y me dice “a ver, buscalo”. Descubrimos que se trata de un apellido de origen italiano. T. le pregunta lo mismo a otra compañera; les propongo hacer un juego que consiste en adivinar cuál es el origen de diferentes apellidos y los países en donde hay más personas con estos. Se acercan dos compañeros de T. que se interesan por lo que estábamos haciendo; se quedan jugando a adivinar los orígenes de los apellidos. La conversación continúa y deriva en una nueva temática: “parientes que viven en otros países”. Una compañera le pregunta a T. si tiene parientes en Alemania. T. le dice que no sabe. Me dirijo a T. y le digo “podemos preguntarle a tu papá después”. T. me dice “podemos preguntarle a mi papá”. T. le pregunta a su compañera si tiene parientes en Alemania. Su compañera le dice “yo no tengo apellido alemán, es italiano”. T. le dice “Es italiano. ¿Tenés parientes en Italia?”. Su compañera le dice “tengo tías, pero son parientes que vemos poco porque no viajamos.

Es difícil viajar a Italia”. La conversación sobre apellidos y sus orígenes, sobre parientes y países se extiende por varios minutos hasta que se retiran del lugar para ir al patio.

Con este breve relato, intento mostrar cómo es posible acompañar a T. en uno de sus intereses, validarlo y ayudarlo a convertir lo que suele ser una situación particular y poco atractiva para sus compañeros, en una conversación interesante para un grupo. Más allá de la situación

local, espontánea y acotada en el tiempo, la validación de su interés se desplaza hacia una conversación que incluye al grupo y se convierte en un tópico interesante y explorable, con matices y derivaciones en otros temas, con intercambio de preguntas y respuestas. Pero, sobre todo, este es un ejemplo de cómo intervenir para producir una situación grupal en la que todas y todos encuentren algo en común para conversar y al mismo tiempo T. encuentre posibilidades para iniciar y desarrollar una conversación.

Mirar: todos vemos el mundo de diferente manera

Una de las situaciones que más me interrogaba sobre T. es que no sostenía su mirada hacia mis ojos mientras le hablaba. La misma situación era habitual con varias/os de sus compañeras/os.

En una oportunidad, mientras esperábamos la llegada de la profesora de Taller de Producción Visual en la puerta del aula, una compañera de T. se acerca a mí y me coloca sus propios anteojos, mientras me dice que me quedaban lindos. Le digo que con sus anteojos puestos yo no veía muy bien. T., que se encontraba dentro del aula, se acerca rápidamente y me dice “¡Son los anteojos de C.! ¡Te quedan lindos!”. Al mismo tiempo que dice esto, observo que sostiene su mirada hacia mis ojos. Esta situación me sorprende, ya que no es habitual. Aprovecho para realizar un intercambio con C. y T. Me quito los anteojos mientras digo “yo veo borroso con los anteojos de C. ¿a ver cómo ves vos?” mientras se los coloco. Con los anteojos de C. puestos, T. comenta “¡veo mal!” pero no se los quita. Le digo “¿a ver cómo te quedan?”, me mira fijamente a los ojos y sostiene la mirada. Saco mis propios anteojos del estuche, y se los doy a C. para que se los ponga. C. dice “veo igual que sin anteojos, no tienen aumento estos”. Le digo “tienen poco aumento; son para leer”. T. dice “quiero ponerme tus anteojos”. C. se los quita y se los coloca a T., quien expresa “veo bien con los anteojos”. Le pregunto “¿y con los anteojos de C. cómo veías?”. T. continúa mirándome a los ojos y me dice “¡con los anteojos de C. se ve mal!”. Le digo “vos ves mal, pero C. ve bien con sus anteojos”. T. le pregunta a C. por qué no ve mal con los anteojos. C. le dice “¡Yo qué sé! ¡Porque mis ojos funcionan mal y los anteojos me los arreglan!”.

Conversando con ambos sobre la situación de intercambio de anteojos, comento “todos vemos diferente, algunos necesitamos anteojos para leer y nada más, otros necesitan anteojos para ver de lejos. Sólo vemos bien con nuestros anteojos, pero mal con los de otros, y algunas personas no necesitan usar anteojos para ver bien.”. C. dice “yo necesito para ver de lejos y para leer”. T. dice “yo no necesito anteojos”. Le digo “pero todos podemos mirarnos a los ojos y no pasa nada”. T. me responde “y no pasa nada”.

El relato de esta situación, más espontánea que la anterior, basada en otra forma de intercambio (ya no centrado en un interés específico de T. sino en un acontecimiento que causó su curiosidad), permite visualizar cómo pueden desarrollarse interacciones que modifiquen algunos aspectos que encontramos problemáticos para la comunicación. A partir de esta situación, descubrí que T. sostenía la mirada a los ojos de quienes usaban anteojos. Pero, además, en estas situaciones se dispersaba menos, realizaba más preguntas y establecía

diálogos más fluidos. Actualmente a T. parece no importarle si las personas que se dirigen a él tienen anteojos o no, ya que sostiene la mirada a los ojos a cualquier persona que le hable. Pero este recurso me sirvió durante un tiempo para desarrollar con él diálogos más ricos y sostenidos; sólo tenía que usar mis anteojos.

Escuchar: más acá de lo dicho, más allá de lo no dicho

Hace algunos meses, unas chicas de 2do año se encontraban realizando grabaciones a diferentes personas (preceptoras/es, profesoras/es, compañeras/os) para editar un video con motivo del saludo de cumpleaños para una compañera. Durante un recreo, ambas se acercaron y me pidieron grabar el saludo. Luego de hacerlo, les pregunté si habían grabado a T. quien se encontraba mirando esta situación. Una de las chicas responde que sí, pero luego me dijo “no lo grabamos, pero no sé por qué”. Esta situación me preocupó, dado que en las grabaciones estaban incluidas no sólo algunas personas adultas de la institución sino también sus compañeras/os del curso, menos T.

Les sugerí realizar la grabación, aprovechando que T. se encontraba allí. En ese momento, tomaron el celular y grabaron a T. pidiéndole que saludara a su compañera. A partir de esta situación, me invadieron varias preguntas: ¿Por qué no lo habían grabado previamente? ¿Por qué finalmente lo hicieron cuando se los sugerí? ¿Lo hicieron por obligación? Si fue así ¿tiene sentido que lo hayan hecho?

Al día siguiente, les pedí a ambas chicas que conversemos unos minutos sobre lo sucedido el día anterior en el patio de la escuela. La charla resultó amena y distendida, aunque al comienzo fue difícil convencerlas de que no se trataba de un llamado de atención reprobatorio. Durante la conversación, reconocieron que no habían decidido no grabar a su compañero, sino que lo habían postergado porque no sabían cómo pedirle que hiciera el saludo. Comentaron que es habitual para ellas no saber cómo hablar con él, porque en algunas situaciones suele seguirlas por el patio y oler sus cabellos. Consideraban que estas conductas eran inapropiadas. Manifesté que coincidía con esto que me decían, y les pregunté si en alguna oportunidad le habían podido decir que no lo hiciera más. Una de ellas expresó que no sabían cómo hacerlo, ya que temían que se enojara o se pusiera mal.

Me interesa retomar este fragmento de la conversación ya que, de alguna manera, reconocían en su compañero una dimensión sensible y no querían provocar malestar en él. Paradójicamente, la situación de excluirlo de la grabación grupal no les resultaba potencialmente dañosa. En función de estos interrogantes, les expliqué que T. era un compañero más y que no había ningún impedimento para poner claramente un límite a un par cuando consideraran que alguna conducta no era apropiada. Por otra parte, restituí una información que desconocían: T. es muy receptivo y respetuoso de los límites cuando se los explicitan. Ambas refirieron a que no lo habían pensado así antes.

Esta conversación habilita a que hagan otras preguntas y se desarrolle una conversación muy interesante. Una de ellas dice “¿por qué nos sigue por el patio?”. Les pregunto a ambas por qué ellas caminan juntas por el patio. Ambas responden que es algo habitual cuando se trata de

amigos y amigas, caminar y conversar. Les pregunto si recuerdan la primera vez que una se acercó a la otra. Refieren que no recuerdan el momento exacto, pero que suponen que debe haber sido en Ciclo Básico. Les pregunto por qué podría haber sido que se acercaron. Ambas contestan que para hacer amistad.

Esta respuesta habilita a comentarles que T. quizás podría estar buscando alguna manera de establecer un vínculo de amistad, pero que no sabría cómo hacerlo. Una de las compañeras comenta que T. mira sus fotos de perfil en el grupo de “Whatsapp” y que esto les parece extraño. Les sugiero que piensen en la posibilidad de que esta sea una manera que él encuentra para suplir un vínculo que no ha logrado establecer en otro ámbito. Finalmente, la conversación deriva en la importancia que podría tener para todas/os poder tener una mirada más amplia sobre las diferencias y el reconocimiento de cualquier compañero en sus intereses y particularidades. La conversación queda abierta, para otros encuentros.

Con este último relato intento señalar la importancia de generar espacios de intercambio entre pares, mediados por adultos, en los que se pongan en tensión las posibles interpretaciones de una situación desde la perspectiva de un otro o, como en este caso, maneras de actuar de alguno de sus pares. En este breve fragmento, puede situarse un momento en el que las compañeras de T. no habían pensado en la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre la puesta de límites. Además, estos intercambios podrían ser disparadores potentes para que puedan pensar en la similitud de las maneras de actuar de T. con las de cualquier compañero, que en el fondo están motivadas en lo que cualquier chica/o de 13 años puede y tiene derecho a querer: tener amigos.

A modo de cierre

En cada caso, siempre deben reconocerse las particularidades subjetivas y los modos de resolución más adecuados para las situaciones problemáticas que se susciten. Es importante reconocer que el trabajo del preceptor implica -en muchas oportunidades- una serie de toma de decisiones inmediatas, y esto es algo que lo distingue de otros actores de la institución. Nuestras intervenciones son situadas (o “en situación” podría ser más adecuado) y requieren de la reflexión *sobre* y *en* nuestra tarea cotidiana.

Apoyar las interacciones con miras a la construcción de vínculos implica acercar a nuestras/os estudiantes a situaciones de intercambio cuando estas se ven obstaculizadas por diferentes motivos. Validar los intereses de cualquier estudiante, hacerlos circular y mostrar que son legítimos y tienen valor, puede favorecer la emergencia de un diálogo que posiblemente nunca hubiera ocurrido espontáneamente. También, alojar las preguntas de cualquier estudiante, sus temores o inquietudes, aún hacer explícitas las contradicciones en los modos de mirar a unos y a otros, puede contribuir a cambiar de posición o a ampliar la mirada sobre lo que significan la diversidad y las diferencias. La pregunta no es ¿cómo ayudar a T. a construir vínculos amistosos en la escuela? sino ¿cómo ayudamos a cada una/o de nuestros estudiantes a construir vínculos con sus compañeras/os, con cualquiera de ellas/os, sean cual sean sus particularidades? ¿Qué condiciones creamos para el desarrollo de vínculos saludables y afectuosos entre pares? Si

reconocemos que resulta imprescindible que profesoras y profesores cambien de posición y de mirada sobre la discapacidad para garantizar derechos ¿qué oportunidades estamos dando a las y los estudiantes de hacer lo mismo?

Bibliografía

Aguerre, A. (2021) Proyecto académico y de gestión 2022-2026. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. Revista de Educación, 349, 137-152

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Palacios, A. (2017). “El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos”, en Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(1), 14-23.

Marco normativo

Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en 2006

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006

Organización de las Naciones Unidas. Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006.

Resolución N° 4498/22 de la Universidad Nacional de La Plata

Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación

Propuesta Pedagógica para el cargo de Preceptor 2023

Juan Ignacio Palacios

Algunas dimensiones y reflexiones en torno a ser preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes

Resumen

A partir de una experiencia de trabajo en la preceptoría de tercer año del Bachillerato de Bellas Artes se plantean diversas reflexiones en torno a la práctica pedagógica en el rol del preceptor. Intentando equilibrar un marco teórico con las producciones e investigaciones propias de nuestro colegio junto a una narración de la práctica cotidiana docente, es que se intercalan escenas de la vida escolar con interrogaciones y lecturas formuladas desde la singular mirada que el preceptor adquiere en la trama educativa. A su vez se comparte una propuesta de acompañamiento y seguimiento académico de los estudiantes de tercer año del BBA.

Palabras clave

Rol del preceptor, seguimiento, preceptoría, vínculo pedagógico, acompañamiento.

Introducción

Reflexionar sobre el trabajo de los preceptores⁴⁰ en las escuelas implica siempre un ejercicio complejo que, como toda reflexión sensible sobre la práctica docente, da cuenta de una mixtura entre la praxis cotidiana y artesanal (un “hacer” constante) y las herramientas conceptuales y marcos teóricos que nos ayudan a leer y construir esas intervenciones de una forma situada.

Ese equilibrio entre una narración del hacer, de la experiencia, que dé cuenta, por un lado, de la gran cantidad de acciones, algunas microscópicas u otras que pueden parecer más visibles y, por otro lado, una inscripción teórico-pedagógica de dichas acciones, a la hora de plasmarlo en el plano de la escritura, se vuelve un ejercicio complejo. En parte porque debemos elegir cómo narramos nuestra práctica docente, qué recorte haremos para pensar la escuela, qué categorías y palabras alojan y describen mejor nuestras ideas, nuestros conflictos, nuestras incomodidades,

⁴⁰ A fin de evitar que la lectura no sea fluida, decidí no utilizar en este trabajo “@, x o a/o” para visibilizar la diversidad sexual y de género. Sin embargo, considero necesario cuestionar nuestro modo de comunicar y derribar los supuestos implícitos en nuestro lenguaje

nuestras frustraciones, pero también nuestras alegrías en esa trama de vínculos que es la escuela secundaria.

Este trabajo está pensado justamente en diálogo con una propuesta que presenté en un concurso para preceptor en 2016. Gracias a los aportes del jurado en ese momento, y la posterior lectura de la devolución escrita, pude reflexionar acerca de qué lugar le daba en la narración a la cuestión de cómo se tejía ese vínculo pedagógico entre preceptores y estudiantes.

En esta oportunidad, a diez años de haber empezado a trabajar en esta escuela, quisiera poder transmitir, aunque sea en unas páginas, un poco de todo eso que sucede en los pasillos del Bachillerato de Bellas Artes (en adelante “BBA”) entre preceptores y estudiantes, contar cómo pensamos nuestro rol en el equipo de tercer año y cómo ello se inscribe en una genealogía que da cuenta de las mutaciones en el objeto de trabajo y los ámbitos de intervención de la preceptoría a lo largo de los años.

En este tiempo, nuestra escuela se encuentra atravesada fuertemente por la necesidad de seguir pensando y reconstruyendo las texturas que componen la trama educativa del BBA. Si nuestro rol ha mutado a lo largo del tiempo, es porque la escuela en su devenir es mutante. Las preguntas que se habilitan en cada mojón de lectura guardan relación con las experiencias que vivimos e intentamos construir día a día en el colegio. Si en el Proyecto Académico y de Gestión para el período 2018-22 las preguntas giraban en torno a “cómo recuperar la potencia de la experiencia en la escuela y cuáles son las operaciones que generan presencia o existencia” (Aguerre, 2017, p. 9), en los pasillos de hoy vemos que esas formas de presencia se desbarataron y diversificaron. Es este panorama el que puede ofrecer nuevos marcos para seguir pensando en términos de lo que el Proyecto Institucional vigente propone al centrarse en las competencias comunicativas y la intersubjetividad. Encontramos entonces “el dialogismo como concepto que permita construir una nueva forma de SER y de ESTAR en la escuela” (Aguerre, 2022, pp. 54-55) y contribuya a fortalecer una propuesta que busque enlazar con la historia institucional del BBA a la vez que se vea atravesada por los desafíos actuales en términos de garantizar la igualdad como derecho y la educación inclusiva para todos los estudiantes.

Pensarnos como actores responsables en el sostenimiento y fortalecimiento de las diferentes trayectorias estudiantiles nos implica éticamente de una manera en la que, espacios como la escritura de esta propuesta, deben ser momentos donde aplicar con nosotros mismos las herramientas que cotidianamente intentamos desplegar en la escuela. Es decir, una mirada atenta, una escucha y una lectura reflexiva sobre nuestra propia práctica docente para transitarla de una forma cada vez más inclusiva.

¿Dónde (y de qué) trabajamos siendo preceptores?

Podríamos agregar una pregunta temporal al subtítulo y pensar en cuándo estamos trabajando los preceptores. Y allí reside una característica preponderante de nuestra función, ya que en una escuela que continúa con sus tiempos y momentos fragmentados (los estudiantes salen de la hora de matemática, van al recreo, entran a la de historia, luego a estructuras geométricas, nuevamente recreo, y así...), nosotros tenemos una jornada de cinco horas reloj

por turno. Y particularmente en el BBA, donde en el turno tarde hay un preceptor para cada división, eso posibilita un fuerte contacto cotidiano con los alumnos, lo cual ayuda a componer no sólo una mirada más exhaustiva del grupo, sino también a forjar ciertos vínculos pedagógicos que guardan una preciada singularidad en la trama educativa.

Si pensamos en los lugares en los cuales intervenimos, nuevamente nos encontramos con la imposibilidad de definir un único espacio. Si bien las preceptorías, en cada uno de los pisos del colegio, se erigen como los lugares de referencia donde tenemos nuestros materiales de trabajo y nos reunimos, creemos que muchas de las situaciones en las cuales accionamos, con los estudiantes, docentes y otros actores escolares, nos llegan -o mejor dicho las buscamos- a partir de una forma singular de caminar la escuela y lo escolar. Cuando caminamos los pasillos, lo hacemos sin desprendernos de esa mirada atenta que tenemos a la hora de entrar al aula y ver de qué forma se han sentado los alumnos de 3° C al empezar la semana, o no ser indiferente a alguna manera de vincularse que vemos quizá violenta; o preguntar por el compañero o compañera que no vino, y ver si esa pregunta hace eco en el grupo, o, por el contrario, constatamos que no hay interés en esa ausencia. Todas situaciones y escenas que quizá se suceden en márgenes de tiempo muy acotados pero que componen y traman una mirada a la vez que tejen una particular relación pedagógica.

Como decíamos, entendemos nuestro andar por los pasillos, el patio, el buffet, como un andar sensible y dispuesto. De hecho, si jugáramos a dibujar un mapa de los espacios que ocupamos durante el día, al estilo de “las derivas de la maestra” que construye Flavia Terigi (2008) en su tesis de maestría, difícilmente nos encontremos estancados únicamente en la preceptoría, si bien claramente ésta se constituye como un lugar de referencia al cual acudir. En algún momento nos pueden encontrar en el patio, sentados en el cantero, charlando con Laura y Eugenia, estudiantes de 3°B, que se han peleado con Carmela porque ésta última ahora se “está juntando mucho con Ana de 3°A y no les habla como antes”⁴¹; o prestando atención a las dinámicas de juego que se dan en torno a la cancha de “fútbol-tenis”, donde se encuentran chicos de varios años y los ánimos son muy diversos; en otro momento quizás estemos almorzando en el buffet, pero a su vez prestando atención a los encuentros que allí se dan, y de repente estamos charlando con algunos estudiantes sobre cómo se sienten para los exámenes que tienen que afrontar, tratando de llevarles tranquilidad ante esa instancia.

Seguramente ese mapa de recorridos también trace una y mil veces las subidas y bajadas por las escaleras, de un ala del edificio a otra, donde quizás nos frenen profesores para contarnos algo que les llamó la atención en su clase, o nos avisen que una familia nos busca para charlar sobre su hijo y allí improvisemos una reunión en un aula y compartamos nuestro registro con ellos para acompañar de la mejor manera al estudiante.

Este cuadro no profundiza en las acciones pedagógicas concretas que se pueden desplegar en esas escenas, pero sí da cuenta de un andar que por momentos puede parecer deambulante del preceptor. Varias veces nos enfrentamos a una pregunta recurrente de los estudiantes:

⁴¹ Todos los nombres utilizados para referirnos a estudiantes en esta propuesta son ficticios.

“¿Estás trabajando ahora? Si estás acá sentado con nosotros”. Si bien una primera reacción puede transitar por cierto enojo enmascarado en una sonrisa nuestra, la respuesta siempre aparece buscando reforzar una vez más ese singular vínculo pedagógico; y allí nos tomamos el tiempo para explicar de una forma sencilla y acorde a ese instante, el por y para qué de nuestro caminar por la escuela, de contarles situadamente a qué le estamos prestando atención, y también cómo nuestro trabajo no se circunscribe sólo a ciertas tareas administrativas o actuar en ciertas situaciones de emergencia o conflicto.

Pensar -E Interrogar- La Escuela Y Nuestras Prácticas

Si bien intentamos esbozar algunas pinceladas en relación a los tiempos y los espacios que habitamos en nuestras prácticas como preceptores en el BBA, aún nos queda pendiente la pregunta sobre de qué trabajamos, que podría reformularse, a su vez, como ¿qué hacemos, siendo preceptores? Y allí las reflexiones siguen mostrándose complejas, en tanto abarcan variadas aristas y dimensiones, no sólo en relación a las acciones concretas que forman parte de lo prescripto (como por ejemplo, registrar asistencias en el sistema Kimkëlem⁴², cargar allí los certificados médicos homologados por la UNLP, acercar el libro de temas de cada materia a los profesores, y tantas otras), sino que también tienen que ver con la cultura institucional en la cual nos inscribimos como preceptores, la perspectiva político-pedagógica desde la cual nos concebimos como trabajadores de la educación y, a su vez, con la contingencia, lo inesperado, la irrupción de situaciones y acontecimientos que obligan a un “hacer en la urgencia”, pero que también instituyen ejercicios de pensar lo transitado e imaginar y acordar ejes de trabajo futuros.

Una primera aproximación a pensar nuestro trabajo necesariamente tendrá que ver con señalar los desplazamientos y mutaciones acerca del objeto de trabajo y los ámbitos de intervención de un preceptor. Y allí el pasaje de ser, en otro tiempo, garante del orden y la disciplina, a constituirse en garante de derechos, de cuidados y de acompañamiento, da cuenta de los avances en políticas públicas y educativas que nuestro país ha transitado, como así también de los nuevos desafíos que estos conllevan.⁴³ Dora Niedzwiecki es una referente en el campo de estudio y comenta cómo aquel paradigma centrado en la disciplina y la sanción “excluía del campo de responsabilidades del preceptor todo tipo de problemas afectivos o de índole personal, toda clase de implicación que concibiera al alumno como una persona singular” (2018, p. 50)

Considerar la singularidad de nuestros estudiantes no es algo menor, en tanto nos abre la posibilidad de reflexionar en torno a pensar las subjetividades, lo intersubjetivo y las tramas

⁴² El sistema de gestión de alumnos Kimkëlem es proporcionado por el Cespi-UNLP, en el cual se encuentran cargados todos los datos referentes a asistencia, calificaciones, sanciones, retiros, justificaciones y mesas de exámenes de los estudiantes del BBA. Se utiliza desde 2012.

⁴³ Entre los marcos normativos que dan cuenta de este tránsito podemos nombrar: la Ley 26206 de Educación Nacional, la Ley 26150 de ESI, la Ley 26061 de protección integral de los derechos de N,NyA, la Convención sobre los derechos de las PCD, aprobada el 25 de agosto de 2006 en la ONU, Ley 26485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que se desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley 26743 de Identidad de Género, entre otras.

donde esas relaciones se desenvuelven. En varias ocasiones se alude a la subjetividad en relación a lo individual o interior, como un primer movimiento para explicaciones esencialistas. Sin embargo, aquí elegimos abordarlas como

(...) un proceso de formación de un modo de ser, pensar y hacer, en vínculo con otras/os (...), una construcción socio-histórica que habla de nosotras/os, de nuestras/os estudiantes, pero también de las formas de vincularnos y las marcas propias de cada época. (Ministerio de Educación de la Nación; 2022, p. 11)

Si nos hacemos cargo de las implicancias de la escuela como trama productora y proponentora de subjetividad, a la vez que nos dejamos afectar por el lugar que nuestro rol de educadores tiene en el desarrollo de los itinerarios subjetivos de los estudiantes, entenderemos que en “las instituciones educativas está en juego el mejor despliegue de las trayectorias educativas reales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Korinfeld, 2013, p. 120). Ahora bien, estas categorías que nos ayudan a leer las escenas escolares deben inscribirse en las instituciones, que tienen una historia, características y rituales particulares.

Pensar (Nos) En El Bba -Y También Más Allá-

Pensemos en una secundaria especializada en arte, con un diseño curricular complejo, con la Música y las Artes Visuales como los lenguajes principales, que a su vez desprenden dentro de ellos distintas especialidades y materias optativas a elegir en el trayecto escolar. Una escuela que articula dos ciclos de enseñanza⁴⁴, encuadrados en un sistema preuniversitario, donde la carga horaria en 3° año de la ES llega a las 52 horas cátedra por semana, o 35 horas reloj en el mismo lapso.

Debido a este panorama, se erige como una institución donde los estudiantes pasan, de lunes a viernes, la mayor parte de las horas de su día. Se pone en juego para ellos, el aprendizaje de organizar una jornada escolar que implica planificar muchas veces el almuerzo, la merienda o, si existe la práctica de alguna actividad extraescolar, llevarse la ropa o los elementos necesarios para realizarla. En fin, se convierte en un lugar donde se convive durante muchas horas. En este sentido, con esa carga horaria, se nos vuelve indispensable la responsabilidad de andamiar un espacio para que los jóvenes “elijan la escuela porque es un lugar donde pasan cosas que dan ganas de estar” (Niedzwiecki, 2015).

Es en el tercer año de la Educación Secundaria en el cual nos desempeñamos hace ya seis años con Lucía Costantini y Fernando Mussa, preceptores de 3°A y 3°B respectivamente, y recientemente se ha incorporado Julia Higa a cargo de la nueva división de 3°D. Los nombro en esta propuesta porque en el BBA existe la particularidad de siempre nombrar y, en ese acto, poner sobre la mesa la historia, la trayectoria y los sentires de esas personas. Tienen nombre

⁴⁴ Los dos ciclos de enseñanza que conforman el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP son:

- El Ciclo Básico de Formación Estética (1° y 2° CBFE)
- Educación Secundaria (1° a 7° ES). En este caso, 1° a 3° se encuentran en el Turno Tarde, mientras que 4° a 7°, en el Turno Mañana.

los estudiantes, los profesores y los no-docentes de mantenimiento siempre dispuestos a todo; los integrantes del Equipo de Gestión; los compañeros de la Biblioteca, de servicio técnico, las compañeras del DOE y también los trabajadores del buffet que nos avisan si ven algo respecto de los estudiantes que sienten que tienen que comunicarnos. Todos tenemos nombres. En el equipo de tercer año nos encontramos varias veces pensando nuestras acciones en relación a esas otras personas y, en ese momento, estamos pensando la escuela.

Cuando charlamos sobre el registro que tenemos acerca de los estudiantes que en 3ro se preguntan sobre si quieren, o no, seguir en el BBA, porque tiene mucha carga horaria, porque hacen un deporte, o tienen amigos en otros colegios o también, porque no “le encuentran la vuelta” a las materias de la Formación Específica, estamos pensando la escuela. Cuando compartimos en nuestro equipo los relatos de nuestros estudiantes los martes a la tarde, luego de que entraron a las diez de la mañana y ya están muy cansados; cuando revisamos los horarios de instrumento y vemos que a un chico le quedó una clase de instrumento a las ocho de la mañana, para luego volver a la una de la tarde, y tratamos de hablar con el Departamento de Música para “arrimar” esa clase un poco más cerca del horario de entrada, también estamos reflexionando sobre cómo habitan y habitamos el colegio.

Esos pensares buscan motorizar acciones, intervenciones, que se constituyan en posibilidades de alojar las inquietudes, incertidumbres y decisiones de nuestros estudiantes. A su vez son compartidos con nuestra Jefatura de Preceptoría, con el Equipo de Gestión, y allí se aporta a una mirada sensible de la trama cotidiana del Bachillerato.

Los Proyectos Académicos y de Gestión representan una lectura particular de lo que acontece. En el proyecto vigente se aborda la propuesta de una reflexión sobre el actual plan de estudios no sólo en lo tocante al marco teórico, sino que también se plantea la necesidad de reducir la carga horaria presencial y optimizar los tiempos y espacios, a la vez que se aventura la incorporación de una nueva especialidad centrada en la Producción Audiovisual. Aquí vemos una lectura, una interrogación, que es clave para construir una institución que habilite distintas trayectorias. Se suma también la “construcción de igualdad como política educativa transversal a todas las dimensiones escolares” y “la preocupación por no producir dentro del espacio escolar una desigualdad que agudice la desigualdad social” (Aguerre, 2022, pp. 6-10).

Asumir la igualdad como derecho pone en primer plano la obligación de consustanciar en las prácticas cotidianas a todos y cada uno de los actores con las perspectivas que actúan como estructurantes de los discursos y de las propuestas. Esto significa construir una escuela que se deje afectar por los ejes de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral y luche por su efectiva implementación; una escuela en la que la Inclusión se constituya en un proceso político que contribuya a la identificación y eliminación de las barreras y de la discriminación (Ainscow, 2004), que se aleje de procesos de escolarización basados en la meritocracia, que reflexione sobre la discapacidad como una narrativa culturalmente producida y, por lo tanto, pueda pensar cuántas veces es la escuela la que está produciendo y reproduciendo desigualdades, que haga primordial una re-narración de la discapacidad y aporte a una conciencia social inclusiva que se desplace del déficit a los derechos. Una escuela que se preocupe por cómo conviven sus estudiantes y

sus docentes, que acuerde de qué forma elegimos caminarla, donde ni el capacitismo, ni cualquier forma de racismo u opresión por cuestiones de género, etnicidad, o inscripción social tengan lugar. Y si suceden, que no puedan llevarse adelante sin una incomodidad y una reflexión que habilite otras formas de convivencias.

En este sentido, vale decir que el BBA se ha erigido como un lugar donde se ofrecen espacios de reflexión en torno a lo dicho en el párrafo anterior. La incorporación de una referente como Pilar Cobeñas⁴⁵ para trabajar junto a todos los profesores y preceptores en el día a día, además de planear y concretar variadas jornadas de talleres y reflexiones; la continuidad de proyectos como el Programa de Inclusión Educativa para 1° y 2° año, a cargo del profesor Francisco Rodríguez Gaitán y de la profesora Lila Tiberi, respectivamente; el diseño e implementación de Planes Académicos a partir de diversas situaciones que atraviesan los estudiantes; el fortalecimiento del Equipo de Seguimiento Académico de Estudiantes, del cual formamos partes varios preceptores de los distintos años, implementaciones de normativas específicas para el acompañamiento y promoción de trayectorias educativas, como la evaluación ampliada para segundo y tercer año, promoción acompañada y los ya realizados Cierres de Trayectorias 2020 y 2021. A esto debemos sumarle también la experiencia actual en torno a la Evaluación Cualitativa de Trayectorias, que nos permite poner el foco en la trayectoria singular de cada estudiante, en la cual nuestro departamento cumple una importante función de comunicación.

¿Qué tenemos para decir (y escribir) los preceptores?

En la breve composición de ciertos escenarios del BBA que hicimos se tejen dimensiones de lo cotidiano, reflexiones, proyectos y programas, como así también acciones e intervenciones pedagógicas de diversos actores. Nos gustaría ahora esbozar algunas consideraciones en torno a la figura de los preceptores como autores de producciones que buscan investigar e interrogar, a la vez que proponer e instituir nuevas ideas en torno a la escena educativa del BBA.

El lugar neurálgico que ocupa el preceptor en la trama escolar, siendo responsable del intercambio de información institucional, generando puentes entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, hace que adquiera una función de transversalidad (Aguerre, 2017). Por tanto, es importante detenerse en las miradas y aportes que generamos no sólo para el funcionamiento cotidiano del engranaje de la vida escolar, sino también para construir un marco teórico referencial y un registro de las experiencias de intervención. Tal tarea resulta primordial, en tanto esa labor sutil y esencial para garantizar las convivencias es continua pero silenciosa, abarcando un conjunto de tareas delicadas y complejas, algunas muy artesanales, de las cuales suele existir poco registro.

Desde hace algunos años, al interior de la Preceptoría del BBA venimos transitando un proceso de reflexión colectivo y colaborativo no sólo a nivel de los intercambios cotidianos en

⁴⁵ Pilar Cobeñas es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Es Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Es Becaria posdoctoral CONICET-Docente Cátedra de Pedagogía de la Diversidad FaHCE-UNLP.

ambos turnos en los espacios físicos que habitamos en cada piso del colegio, sino que existe una importante cantidad de proyectos de investigación, de producción, ponencias en jornadas académicas, como así también intervenciones en jornadas planificadas desde el Equipo de Gestión, socialización de trabajos de regularización y concursos, que se constituyen en instancias valiosas de registro de la experiencia y reflexión en torno a la práctica educativa.⁴⁶ A su vez, en tanto preceptores, somos convocados a participar en diversos equipos de trabajo para pensar estrategias de intervención colectiva que aborden diferentes aspectos de la convivencia escolar.⁴⁷

Por otro lado, si asumimos que en el registro relacional reside una potencia insoslayable a la hora de hacer y ser escuela, debemos poner el foco en la trama, en los varios “entre” que arman lo escolar. Aquí nos interesa, particularmente, pensar en el “entre jóvenes, adolescentes y adultos”, propio de la escuela secundaria que, a su vez, es una relación muy cara a nuestra función como preceptores, porque también tiene su historia, sus mutaciones, sus condiciones de época. Si más arriba describíamos los cambios en el rol del preceptor como un pasaje de la disciplina y el orden al cuidado, aquí podríamos esbozar las diferentes características que ha adquirido en cada etapa histórica la relación jóvenes-adultos (de confrontación, de abulia, de apatía, etc.). Pero existe un desplazamiento en el cual creemos subyace una posibilidad muy preciada: nos referimos a pensar a los jóvenes menos como objeto de políticas y más como sujetos de discursos. La escuela es un lugar donde se disputan sentidos en muchas direcciones, y en particular, quienes nos posicionamos desde una perspectiva de derechos, resistimos los discursos que esencializan a las juventudes actuales como desinteresadas, que “no valoran el colegio en el que están”, que “piensan que no hay consecuencias para sus acciones”. No negamos que puedan existir situaciones a trabajar en esas dimensiones, de hecho, las hay y conforman gran parte de nuestras intervenciones. Pero creemos que, si la institución se compone de una cartografía de lazos, desplegar una política de encuentros con los jóvenes es primordial,

⁴⁶ Entre los proyectos presentados podemos mencionar:

“Concepciones de docentes sobre Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos”. (PI) Jimena Pilas y Luciano Peralta.

“ESI: Intervenciones desde Preceptoría”. Proyecto de Investigación (PI). Jimena Pilas y Luciano Peralta.

“Representaciones de no docentes y familias sobre ESI y su implementación en el ámbito educativo” PI. Jimena Pilas y Luciano Peralta.

“El Aljibe BBA”. PI. Gabriela Marotta y Catalina Cingolani.

“En el Aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela”. PI. Gabriela Marotta y Catalina Cingolani.

“Habitar el Aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA”. PI. Gabriela Marotta y Catalina Cingolani.

“AMARRES. Un *podcast* para frenar el barco y pensar la escuela” Proyecto de Producción (PP). Juan Ignacio Palacios y Karin Bustamante.

“Presencias, vínculos y virtualidad en la preceptoría del BBA – abordajes en el marco del ASPO 2020” PI. Andreasen, Agostina; Costantini, Lucía; García Martín, Camila; De Gaetano, Ezequiel; Tenuto, Ana Clara

“El Libro de la Preceptoría” Gabriela Marotta, Ana Clara Tenuto y Catalina Cingolani.

“Masculinidades. Aportes desde preceptoría” Luciano Peralta y Jimena Pilas.

“ALJIBE 2022: Espacio para pensar el proyecto pedagógico de Preceptoría del BBA” Gabriela Marotta y Catalina Cingolani.

⁴⁷ En mi caso, formo parte, junto a Fernando Mussa (preceptor de 3°B), Luciano Peralta (2°C) y Karin Bustamante (5°) de USINA BBA, un equipo conformado por docentes y preceptores del Bachillerato, con diversos recorridos, formaciones y miradas institucionales enfocadas desde distintas áreas disciplinares. Se propone materializar ideas en acciones colectivas, repensando lo educativo por fuera de los dispositivos tradicionales. En este sentido, nuestras miradas se orientan a experimentar más allá de lo vigente, y dar paso a nuevas configuraciones para construir otras formas de enseñar y de aprender.

y eso implica construirla junto a ellos; lo cual nos ubica en el lugar de resistir las profecías de catástrofes, e intentar “un cruce de narrativas, y no la colonización de una experiencia -negada-.” (Korinfeld; 2013, p. 67).

Pensar en esa cartografía de lazos, en ese encuentro “entre” jóvenes adolescentes y adultos, nos lleva a pensar y no esquivar lo asimétrico de esa relación. En este sentido, quiero proponer dos reflexiones que nos ayuden a pensar nuestras experiencias en el bachillerato.

En primer lugar, pensar la autoridad, su construcción y su autorización. El vínculo pedagógico entre el preceptor y los estudiantes guarda muchas singularidades y cercanías que son difíciles de encontrar a los mismos niveles en otras relaciones en la institución. Sin embargo, no se encuentra exenta de los desafíos inherentes a construir una autoridad que busque autorizarse sobre una pedagogía del reconocimiento y la confianza. Es así que tomamos lo expresado por Brawer y Lerner (2018), cuando refieren a la existencia de una autoridad heredada en la escuela, un lugar simbólico que en sí ya demarca diferentes posiciones, pero que hoy por hoy no es suficiente para reconocerla. Y allí se enlaza una legitimación artesanal de esa relación, donde el ser justo, el ser guía y la coherencia son dimensiones importantes, pero a su vez, tampoco llegan a ser aún suficientes. Si esto se da en soledad, si aquellas acciones no se enmarcan en una habilitación institucional de espacios y diálogos, en una construcción colectiva y en red con nuestros compañeros docentes y preceptores, nos detendremos sólo en búsquedas individuales que no encontrarán un correlato para el acompañamiento de las trayectorias de los diferentes grupos de estudiantes. Por ello, nos aferramos a

(...) construir legalidades en encuadres institucionales (...) y hacerlo con la confianza como premisa, es nuestro desafío (...) darle forma a una concepción de autoridad pedagógica que tenga más que ver con el “hacer escuela” colectivamente que con ejercer un poder unipersonal. (Ministerio de Educación de la Nación; 2021, p.23)

Una segunda reflexión tiene que ver con las responsabilidades que se desprenden de nuestro lugar en esa relación, en esos variados “entre”, pero también con cómo pensamos nuestro ser adulto en las instituciones educativas. Allí nosotros aparecemos como sujetos reconocibles, sosteniendo desde “lo adulto”, una lógica, un sistema, un determinado orden, que puede, y es esperable, desencadenar algún conflicto con los estudiantes. Precisamente porque encarnamos de alguna manera esa figura a la cual es necesario desbaratar por momentos. Ahora bien, es importante que también nos pensemos y nos constituyamos como sostenes desde otros puntos de vista. Porque a su vez, también es posible desde nuestro lugar “habilitar una hospitalidad y un sostén que generen condiciones favorables para la construcción subjetiva” (Rascovan; 2013, p. 42). Esto es, pensar en el andamiaje de una comunidad hospitalaria, que aloje las incomodidades, que se vea afectada por los conflictos. Posicionarnos desde “una pedagogía de la hospitalidad, una pedagogía comunitaria, democrática y plural, pedagogía del ser con otros.” (Galli, 2019, p. 57)

En tanto en nuestras escenas educativas operen esas afectaciones, y podamos construir con los jóvenes esas formas de estar juntos, seguramente no transitamos la escuela de una forma quieta, cómoda, predecible y rutinizada. De hecho, si eso sucede, debería llamarnos la atención. Lo que sí encontraremos serán posibilidades de generar lugares de filiación, donde apostemos los unos por los otros en un proceso incalculable y difícil de predecir. Lo que irrumpe, lo que desbarata, siempre abre nuevas posibilidades en tanto construyamos “recursos sensibles que ven algo en el descalabro, lo interrogan, lo toman y procuran gestiones cuyas formas son efecto de preguntas más que de deberes”. (Duschatzky; 2017, p. 57)

Los preceptores trabajamos muchísimo en esa contingencia que incomoda. Por eso siguen siendo interesantes las instancias de reflexión sobre la práctica, porque son lecturas que pueden abrir nuevas preguntas para las futuras acciones y para futuros compañeros que se incorporen al departamento. A continuación, compartimos una propuesta de intervención en el marco de la preceptoría de tercer año del BBA, donde trabajamos en relación al acompañamiento de las trayectorias escolares, planificando acciones que se constituyan en intervenciones pedagógicas, enmarcados en los roles que ejercitamos desde la Preceptoría y el Equipo de Seguimiento Académico.

Propuesta. Acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares en torno al desempeño académico en 3º año

Como bien sabemos, más allá de las reflexiones en torno a los andares, las convivencias y demás dimensiones socio-vinculares de nuestros estudiantes, la cuestión de la acreditación y promoción de las asignaturas siguen siendo un nudo central en la organización escolar y en la vida de los jóvenes. Las entregas de los informes de trayectorias al término de cada trimestre son un momento crucial donde se ponen en juego las expectativas, los temores, las alegrías, las tristezas, como así también se convierten en momentos que abren la posibilidad, para nosotros, de imaginar y llevar adelante intervenciones que busquen fortalecer las trayectorias de todos los estudiantes.

En este sentido es que hemos propuesto una serie de acciones relacionadas con determinados momentos del ciclo lectivo, pensadas y ejecutadas desde la preceptoría, en articulación con el proyecto del Equipo de Seguimiento Académico, la Vicedirección Académica y las diferentes Secretarías, y en constante contacto con el Departamento de Orientación Educativa (DOE).

Entrega Del Informe De Trayectorias Primer Trimestre

La entrega del primer informe generalmente se da en los primeros días del mes de junio. Para ese momento, la composición de una mirada grupal, de un conocimiento de los estudiantes que transitan el tercer año, ya encuentra unas bases que se asientan no sólo en los meses compartidos, sino que también, ha sido enriquecida por los encuentros con los preceptores de segundo año antes de empezar el ciclo lectivo. Allí, listas en mano, compartimos información

respecto de la historia académica y vincular de cada estudiante, de cómo ha sido la relación con el grupo, sobre qué aspectos deberíamos tener una mirada atenta en el año entrante, a la vez que se proporcionan datos sobre intervenciones junto al DOE, la secretaría de Bienestar Estudiantil, la Vicedirección Académica, etc.

Como decíamos, la entrega del primer informe nos ofrece una primera imagen del vínculo de los estudiantes con cada una de las quince materias. A efectos de registrar y sistematizar esta información, en la preceptoría hemos avanzado en un registro unificado, de fácil acceso y rápida lectura, que pueda ser consultado por los actores institucionales que requieran tal información. Allí vertemos no sólo los conceptos de cada una de las materias por estudiante y división, sino que también, organizamos observaciones y acotaciones que forman parte del compartir cotidiano con los estudiantes, de charlas con los profesores, y otras intervenciones.

A fin de organizar las acciones para exponerlas, las dividiremos en torno de destinatarios y co-intérpretes, pensando principalmente en los estudiantes, las familias y docentes y otros departamentos.

Estudiantes

Posterior a la lectura de los informes y el cruce de información con nuestros registros anteriores avanzamos en acciones grupales:

- Conformamos encuentros con pequeños grupos de estudiantes, en lo posible no más de cinco chicos. Buscamos en el lapso de dos semanas, poder abarcar el total de cada división, resultando tres encuentros en cada semana con diferentes grupos.
- La elección de los estudiantes es pensada en función de poder propiciar una reunión de diversas formas de transitar la escuela. Aquí buscamos enriquecer no sólo nuestra mirada, sino ofrecer un espacio para que se conozcan con compañeros que quizá eligen no tener demasiado contacto.
- Los momentos para los encuentros son acordados con los profesores, que siempre se muestran dispuestos a ceder para algunos estudiantes parte de los horarios de sus espacios curriculares.

Los encuentros giran en torno a intercambiar principalmente sobre los siguientes tópicos:

- ¿Qué materias les están gustando más? ¿Qué tipo de trabajos prácticos hacen allí? ¿Qué vínculo tienen con el docente?
- ¿En cuáles encontraron alguna dificultad? ¿Con qué tiene que ver?
- ¿Cómo se organizan con la gran cantidad de asignaturas? ¿Usan carpetas, cuadernos, separadores, el celular, *classroom*, *drive*? ¿Qué método los ayuda a estudiar? Reflexionamos sobre la importancia de organizar las fotocopias y los materiales.
- Con la gran carga horaria que conlleva el colegio ¿qué estrategias se pueden usar para que no les queden todas las tareas para realizar en casa?
- Lectura en conjunto del horario entregado a principio de año, ayudando a su comprensión e incorporándolo como una guía semanal.

Aquí es muy interesante el intercambio que se genera entre ellos, no sólo verbal, sino mostrando sus carpetas, qué aplicaciones les sirven en el celular, cómo separan los cuadernos y carpetas. Quienes van a las clases de apoyo, cuentan su experiencia allí, y muchas veces invitan a sus compañeros a asistir a dichas clases. Los diálogos son novedosos, en tanto los encuentros están pensados para generar nuevos cruces entre los subgrupos ya armados en la división.

Simultáneamente convocamos a estudiantes a encuentros individuales que organizamos en algún aula disponible (ya que la preceptoría es un lugar de tránsito muy concurrido en la escuela) lo cual nos permite:

- Pensar y planificar abordajes focalizados que tengan en cuenta la trayectoria singular del estudiante y nos abra la posibilidad de encontrar dimensiones a reforzar.
- Alentar lo que vemos que ha resultado satisfactorio en este primer período.
- Revisar las asignaturas en las cuales el informe da cuenta de concreciones parciales o mínimas y pensar en conjunto cómo fue el vínculo con los contenidos y con el docente en esos espacios.
- Reforzar la ayuda en la concreción de una organización de los materiales y de lo escolar en general.
- Abordar conjuntamente alguna tarea en particular, a elección, que puede tener que ver con comprensión de algún texto en Historia, la escritura de algún informe para el Espacio de Producción Disciplinar, la resolución de algún ejercicio, etc.
- Compartir horarios de Clases de Apoyo en las materias en las que éstas existieran, y organizar la asistencia a ellas, llevando nosotros un registro de esta situación.
- Planificar encuentros futuros con alguna tarea en especial, como pedirle la carpeta de alguna materia a algún compañero para poder completarla, resolver alguna tarea, charlar con la familia respecto de los encuentros que vamos llevando a cabo, etc.
- También allí nos ha sucedido de reconocer momentos donde tomar distancia, a fin de que el vínculo pedagógico no sufra un desgaste, o a la vez, de no sobrecargar al estudiante.

Profesores

El trabajo en conjunto con cada docente se articula en una cotidianeidad semanal en la cual se produce la composición de una mirada compartida que incluso no sólo queda en esa conversación de a dos. Por ejemplo:

Se acerca Laura, profesora de matemática, a la preceptoría luego de su clase y me comenta, contenta, que logró que Daniel se mueva de su lugar habitual en el aula para trabajar en grupo con otros compañeros. Daniel es un estudiante que se sienta siempre cerca de la pared frontal del aula, hacia la izquierda, en la misma línea que el pizarrón, por lo que varios docentes le piden que se mueva, sin que él acceda a hacerlo. Por otro lado, es un estudiante que ha tenido un fuerte acompañamiento en el colegio en su trayectoria académica y escolar. En su escuela

primaria contaba con un acompañante pedagógico, por lo que el DOE articuló desde Ciclo Básico con sus pares de aquella escuela y la familia el pasaje a la escuela secundaria.

Ha formado parte de los espacios comentados al principio de esta propuesta, mostrando un recorrido sensible y avanzando a lo largo de los años. El tercer año es el primer año completo que permanece sentado en el aula junto a sus compañeros de división, por lo que muchos aprendizajes en torno del ejercicio de estudiante se están poniendo en juego en ese momento. En ciertas ocasiones, existen escenas que requieren de una mirada atenta, de situar las actividades y los ejercicios, a fin de que se sienta cómodo.

La pregunta por parte de algunos docentes por “si existe algún diagnóstico” no falta, y nuestra respuesta (amparados y enmarcados junto al DOE) se formula intentando alejarnos de una patologización o de cierto encasillamiento de su trayectoria. En esos diálogos cotidianos es que encontramos varios profesores que se preocupan por alojar de maneras situadas a cada estudiante. Como Laura, que se acerca y nos cuenta al equipo de preceptoría de qué fue la actividad, qué le propuso a Daniel para trabajar en grupo, ya pensando con quiénes lo formaría, y culmina contándonos que el propio estudiante levanta la mano en la puesta en común para exponer los resultados de la tarea.

Esa experiencia que aquí comparto acotadamente pero que en la conversación cotidiana aparece llena de detalles, miradas, gestos, idas y venidas, nosotros, como preceptores, intentamos compartirla con demás profesores que quizá, de no mediar esa comunicación, reforzarían la idea de que es muy difícil hacer trabajar a ese estudiante. El registro de ese encuentro no tan casual entre docentes en la preceptoría es importante para tejer nuevas tramas, solidarias e inclusivas. Desde ya que no se trata de tener todas las respuestas, cual recetario. Nos alejamos firmemente de esas posturas en las escenas educativas. Sí preferimos el trabajo en red. Entonces, previo acuerdo con las compañeras del DOE, podemos ofrecerles a esos profesores que buscan una mirada más minuciosa y desde ciertas profesiones, que se acerquen al DOE, que van a estar dispuestas a recibirlos y compartir sus intervenciones y miradas sobre la trayectoria de cualquier estudiante que necesiten.

Entrega Del Informe De Trayectorias Del Segundo Trimestre

Al finalizar el segundo trimestre ya tenemos un panorama desde el que se pueden trazar algunas proyecciones, intentar apuntalar las que vemos en riesgo y no descuidar las que han ido bien. Allí ya los estudiantes habrán finalizado las dos primeras asignaturas cuatrimestrales del año -Espacio de Integración Artística y Espacio de Producción Disciplinar- por lo que en caso de haber quedado algunas de esas trayectorias en curso podemos trabajar particularmente con alguna de ellas. Por otro lado, en relación con las asignaturas anuales, podemos ver cómo ha sido el tránsito entre el primer y el segundo informe. En este sentido, las acciones desplegadas junto a los estudiantes se refuerzan. Principalmente las que tienen que ver con abordajes individuales, como así también, si vemos que el trabajo colectivo entre pares ha redundado en buenos resultados, se continúa con los encuentros grupales, manteniendo los agrupamientos anteriores.

Familias

En este caso sumamos la organización de una serie de reuniones con otros actores centrales en la vida escolar: las familias. Vale aclarar que el contacto por los canales institucionales con cada familia se aborda desde el inicio del ciclo lectivo, presentándonos, y tejiendo un vínculo encuadrado en una institución educativa lo más fluido posible. Otras veces son las mismas familias por su cuenta las que se acercan al colegio a charlar con nosotros, solicitando algunas herramientas para acompañar a sus hijos o simplemente buscando conocer cómo “les está yendo en la escuela”. Sin embargo, en este momento avanzamos en una convocatoria a un trabajo coordinado y un abordaje colaborativo junto a las familias respecto de las trayectorias de los estudiantes que, inferimos, pueden constituir algún riesgo de promoción, o que notamos la necesidad de una mirada más aguda por parte del hogar. En este sentido:

- Cada uno de los preceptores de tercero elegimos en base a la lectura de los informes y los registros, un número de cinco o seis estudiantes, con los cuales nos vamos a entrevistar con las familias.

- Organizamos ese agrupamiento en torno a tres criterios:

- 1) situaciones que requieren sólo un acompañamiento, que vemos que no revisten un riesgo pero que no queremos dejar de seguir de cerca;

- 2) otros casos donde ese riesgo es mayor, ya sea por la cantidad de materias con escasa vinculación o por otras situaciones que tengamos registradas;

- 3) las trayectorias más complejas en torno a la promoción y la permanencia en el colegio, también pensando multidimensionalmente cada situación.

- Las reuniones del primer agrupamiento podemos encararlas cada preceptor con la familia, y de ser posible, se suma alguno de los otros dos integrantes de tercer año. En las que forman parte del segundo conjunto, además de los preceptores, quien está integrando el equipo de seguimiento debe estar presente junto al jefe de preceptores, para así componer una mirada más nutrida. Y, por último, en las reuniones del tercer criterio, se suma el vicedirector académico, entendiendo que con esa presencia se pueden articular en el momento estrategias más complejas y situadas, para las trayectorias que la conforman.

- En las reuniones se comparten con las familias los registros y nuestra mirada de los estudiantes, su inscripción grupal, así como también la dimensión social y vincular en el colegio.

- Indagamos allí en el contexto familiar. A qué casa vuelve el estudiante cuando sale del colegio, constatar si se acompaña la resolución de tareas y trabajos en el hogar, etc. A partir de allí se elaboran estrategias para afrontar lo que resta del año en función de garantizar la promoción. En este sentido se comparten también las perspectivas que nosotros podemos trazar a través de la experiencia en el tercer año, el conocimiento de los profesores, y de las instancias examinadoras.

- De estas reuniones muchas veces registramos situaciones que exceden lo académico y que luego compartimos con el Departamento de Orientación Educativa, a fin de poder trabajar amparados, en red, situada y solidariamente.

Una dimensión muy interesante que se ha dado en esos encuentros, tenía que ver con la lectura conjunta de los informes de trayectoria y con la explicación que conlleva la adopción de la evaluación cualitativa por trayectorias. Allí, nosotros como preceptores, nos encontramos, en tanto representantes de la escuela frente a las familias, fundamentando y explicando cómo el colegio entiende las potencialidades de esta forma de evaluar, compartiendo que el informe nos permite no clausurar tempranamente posibilidades de completar lo que no se hizo en alguna materia. En este sentido, trabajar en un marco de encuadre con las políticas educativas del BBA nos da el lugar para afianzarnos como agentes preponderantes en la comunicación con las familias y constituirnos como interlocutores válidos en lo referente a contenidos académicos. La confianza y la apuesta por parte del Equipo de Gestión en este sentido no es menor si inscribimos estas acciones en la larga historia de los cambios en el rol del preceptor.

Reflexiones finales

Elegí esta propuesta de trabajo para compartir aquí porque creo que en ella se juegan una serie de sentidos que guardan mucha relación con cómo entiendo mi rol como trabajador de la educación en tanto preceptor. El Bachillerato de Bellas Artes no se encuentra exento de las representaciones y los imaginarios tradicionales propios de una institución de la UNLP, como el acceso restringido, la meritocracia en las relaciones pedagógicas o la excelencia educativa como presupuesto excluyente de diversas trayectorias escolares, por citar sólo algunos. Esos discursos aún continúan operando en los medios de comunicación o en diferentes pasillos de escuelas y forman parte de las discusiones actuales en torno a los desafíos de una educación pública y de calidad.

Poder tomarnos el tiempo en nuestro espacio, en nuestra escuela, para imaginar dispositivos o acciones a fin de tensionar esos presupuestos, se vuelve indispensable en momentos en que vuelven a cuestionarse los cimientos de nuestro sistema educativo. En ese sentido, si en nuestra escuela trabajamos para intervenir con el objetivo de que todos los estudiantes puedan aprender a organizar su semana, a leer el horario y poder utilizarlo como guía, a que conozcan que la Secretaría de Bienestar Estudiantil puede gestionar becas económicas, alimentarias, dispositivos tecnológicos que garanticen una inclusión en términos digitales, entonces estaremos demostrando que se pueden reducir las desigualdades y desanudar lo que, por venir atado, pareciera no poder modificarse. A su vez es construir una apuesta profundamente pedagógica en cada estudiante, que se compone justamente de una confianza en el otro, sin la cual no podríamos siquiera reconocerlo en ese camino a seguir.

El ejercicio de ser y hacerse estudiante es complejo, no es una autopista hacia la autonomía. En muchos discursos, la expectativa de un “estudiante autónomo” capaz de gestionar sus propios aprendizajes y comportamientos, y autorregular sus trayectorias y elecciones (...), opera como una premisa normalizadora” (Di Piero, 2022, pp. 154-159). Enunciar que la apropiación de esos saberes, de esos capitales simbólicos necesarios para la pretendida autonomía, están al

alcance de todos por igual, es construir un discurso legitimador de desigualdades. Y hacer silencio pedagógico frente a ello deviene, definitivamente, en reproducción de desigualdades.

Como preceptores podemos aportar una mirada multidimensional acerca de nuestros estudiantes. Nombrarlos, contar su historia, su lugar, sus ideas, sus formas de caminar el colegio. Todo ese acervo tiene que estar puesto en función de interrumpir todo lo que pueda actuar como producción de inequidades y desigualdades. Por ello, si acciones tan sutiles, artesanales - fugaces algunas, casi invisibles otras-, ayudan a que un estudiante pueda apropiarse de la escuela un poquito más, entonces documentaremos aún más esas intervenciones. Si Javi en su séptimo año, a punto de egresar, en una conversación casual en la preceptoría a la tarde, nos comenta que se acuerda de cómo Lucía lo ayudó cuando estaba en tercero “a aprobar las materias”; justo Javi, que algunos profesores decían que era muy callado y le costaba mucho, y que por ahí no tenía los recursos para sobrellevar un colegio como éste; si él se acerca y recuerda esos encuentros, entonces seguiremos ayudando a los estudiantes a construirse como tales en el BBA.

Y, por último, si buscamos que el Bachillerato de Bellas Artes sea un colegio al alcance de quien quiera, y donde se pueda quedar quien quiera quedarse, construyendo colectivamente y respetando los acuerdos de cómo estar juntos en la escuela, los preceptores tenemos que aportar nuestra singular mirada educativa a ese proceso. Nos cabe un lugar importante en el despliegue de una pedagogía del encuentro con otros, tan necesaria, porque “no hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad y la memoria social inscripta en sus cuerpos”. (Kaplan, 2018, p. 41)

Sabemos que en esa perspectiva de inclusión y de derechos se tensionan muchos presupuestos meritocráticos y de competencias muy caros a la formación artística académica. Pero creo firmemente que lo que podemos tejer en esta escuela tiene que compartirse, y tiene que erigirse como una escuela para todos y todas, alejándonos de todo capacitismo y racismo en cualquiera de sus formas. Que podemos aportar a construir una institución lo suficientemente subjetivizada, que esté atenta a los itinerarios subjetivos de quienes la integran. Esto es, a cada recorrido singular, que no es fijo, ni está predeterminado y que tiene que ver mucho con las particularidades de cada historia (Korinfeld, 2013). Si, como plantean Masschelein y Simons (2014) en su defensa de la escuela, lo importante del hacer escuela tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual, con democratizar un tiempo libre, para poder profanar esa relación que el mercado nos propone con el conocimiento, expropiarlo, y ahora sí ponerlo en juego, llevarlo al juego, en este tiempo libre compartido, para así construir una ventana donde cada uno encuentre un interés para con ese objeto de estudio; entonces, que esa posibilidad esté al alcance de todos. Y de eso somos responsables todos y cada uno de los docentes del Bachillerato.

Bibliografía

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.
https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf
- Aguerre, A. (2022). *Proyecto académico y de gestión 2022-2026*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.
<https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto-academico-y-de-gestion-2022-2026.pdf>
- Ainscow, M. (2004). “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?” *Journal of Educational Change*.
- Brawer M. y Lerner M. *Violencia, cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor.
- Di Piero, E. (2022) *Escuela secundaria y desigualdad: meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Aique Grupo Editor.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós.
- Galli, G. (2019) “La educación neoliberal y la construcción de la comunidad”. En: Brener, G. y Martínez, M. (2019) *La judicialización de las relaciones escolares: conversaciones con Philippe Merieu*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Kaplan, C. V. (2018). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones
- Korinfeld, D. (2013) “Transmisión y prácticas institucionales” en: Rascovan, S., Levy, D. y Kornfel, D. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós.
- Masschelein, J y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Autoridades que habilitan*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la Escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Niedzwiecky, Dora (2015) “Si falta usted, no habrá milagro”. Flacso Argentina.
<https://prueba.flacso.org.ar/noticias/si-falta-usted-no-habra-milagro/>
- Niedzwiecki, Dora (2018) *Escuela secundaria y gestión educativa: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Rascovan, S. (2013) “Entre adolescentes, jóvenes y adultos” en: Rascovan, S., Levy, D. y Korinfel, D. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós.
- Síntesis del Proyecto Institucional (2007). Bachillerato de Bellas Artes. Disponible en: www.bba.unlp.edu.ar

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría, FLACSO] Recuperado de:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Investigación y Producción

Los siguientes proyectos fueron presentados y seleccionados en diferentes convocatorias por la Secretaría de Extensión e Investigación del BBA. El Departamento de Preceptoría y Regencia fue considerado para dichas convocatorias por primera vez a partir del año 2018 con el cambio de Gestión.

Este capítulo está conformado por esas propuestas originales con sus respectivos informes finales, sólo las propuestas o únicamente los informes finales de ellas.

Año tras año, las presentaciones de proyectos de las preceptoras y preceptores del BBA siguen siendo comprometidos, situados y enriquecedores. En este apartado queremos ilustrar la labor de investigación pedagógica que también desarrollamos en la escuela.

Los textos se encuentran distribuidos cronológicamente de acuerdo a cómo fueron elegidos.

Concepciones de docentes, antecedentes conceptuales y marco normativo sobre Educación Sexual Integral: implementación, tensiones y desafíos⁴⁸

Luciano Peralta⁴⁹ y Jimena Pilas⁵⁰

Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes (BBA) cuenta con un plantel docente de más de 350 profesionales, con formación en diferentes disciplinas, organizados en nueve departamentos. Muchos de ellos⁵¹ han recibido algún curso de formación respecto a la Ley de Educación Sexual Integral vigente en nuestro país desde el año 2006. Las primeras acciones efectivas de implementación del Programa de Educación Sexual Integral se desarrollaron entre el 2009 y 2011, con una primera etapa en la que se produjeron y distribuyeron una gran diversidad de materiales didácticos tales como folletos, posters de sensibilización sobre diversas temáticas, manuales para docentes, cortos audiovisuales, revistas para las familias, entre otros (Marozzi, 2014).

Las capacitaciones para docentes se desarrollaron intensamente a partir de una Propuesta Nacional de Capacitación denominada Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral: “Educación Sexual Integral, es parte de la vida, es parte de la escuela”, cuyo objetivo central fue cubrir la totalidad de las instituciones educativas del país, durante el período 2012-2015. En general, las propuestas de formación para docentes tienen como finalidad favorecer la implementación de los lineamientos curriculares que constituyen propósitos formativos claros respecto de la temática abordada. Además, promueven el intercambio de experiencias en pos de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje. En particular, tienen por objetivo la sensibilización e identificación de creencias,

⁴⁸ Este capítulo es una versión revisada y ampliada del artículo original de los autores, *Educación Sexual Integral: implementación, tensiones y desafíos*, publicado en la Revista Plures: Artes y Letras, número 10, del 2019.

⁴⁹ Profesor en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Docente del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) en Departamento de Preceptoría y Departamento de Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Psicología (UNLP).

⁵⁰ Licenciada y Profesora en Comunicación Social (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP). Docente del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) en Departamento de Preceptoría y Departamento de Ciencias Sociales.

⁵¹ Con la finalidad de no obstaculizar la fluidez en la lectura, decidimos no utilizar en este capítulo los caracteres “@, x, e, a/o” que usualmente se incorporan para visibilizar la diversidad sexual y de género (excepto en el apartado sobre la Investigación, por una cuestión de resguardo de la identidad de las personas entrevistadas). Esto no significa, sin embargo, que no consideremos importante los debates relacionados a los supuestos subyacentes e implícitos en las comunicaciones académicas.

valoraciones y representaciones construidas por los docentes a lo largo de la propia biografía personal y escolar.

El compromiso de los docentes sobre su propia formación debe ser acompañado de un espacio institucional que permita garantizar la efectiva implementación de la ESI en las aulas y en otros espacios en que se desarrollen interacciones de índole educativa. Para ello es necesario realizar un balance de los efectos de las propuestas, en vistas de:

- Consolidar la transversalidad de la ESI en el proyecto educativo como habilitadora de espacios de reflexión, discusión y construcción de conocimiento al interior de la escuela.
- Profundizar los procesos de capacitación teórico y de abordaje metodológico.
- Extender la formación docente hacia áreas sensibles y/o poco trabajadas.

En este capítulo se presentan el marco conceptual y los antecedentes normativos que fundamentan la creación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y que regulan su implementación en el ámbito institucional. Asimismo, se exponen los resultados de un estudio exploratorio descriptivo mixto realizado en 2018 en el que se analizaron concepciones de docentes en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP.

Sexualidad y pedagogía

Dentro del campo de la educación sexual, se puede hacer un recorrido historiográfico en donde se ponen en evidencia diferentes enfoques pedagógicos que van de la mano de posicionamientos político-ideológicos.

Dentro de los estudios sobre educación sexual, Zemaitis (2016) delimita cuatro enfoques posibles, al mismo tiempo que advierte que estos no constituyen compartimentos estancos ni lineales, conforme al paso el tiempo. Se trata, más bien, de conceptualizaciones analíticas que pueden presentar matices; sin embargo, estos enfoques exhiben con claridad ciertas improntas ideológicas, marcos teóricos y visiones sobre la sexualidad que desembocan en la organización de contenidos y el direccionamiento de la tarea pedagógica. A continuación, se desarrolla sucintamente la sistematización que este autor propone:

La concepción moralista. Este modelo se relaciona con la visión católica normalizadora de la sexualidad, en consecuencia reducida a los fines de la reproducción de la especie. En tanto propuesta educativa, se dirige hacia una formación en valores como la unión de la pareja heterosexual y la defensa del derecho de la familia y de la libertad de enseñanza como principios de la educación sexual, e invoca como requisito ineludible que las instituciones escolares obtengan el permiso de los padres antes de enseñar temas relativos a la sexualidad humana.

La corriente biologicista. Este enfoque considera a la sexualidad como una etapa que comienza con los cambios -físicos y psicológicos- propios de la pubertad y que culmina en la adultez. Se trata de una concepción evolutiva que deja a la infancia y la vejez por fuera del ámbito de la sexualidad. En este sentido, se deduce que esta tiene que ver únicamente con el ejercicio de la genitalidad. Por mucho tiempo este modelo fue hegemónico en la escuela y se vio concretado a través de materias como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud.

Se trata de una mirada que conduce a un modo binario de pensar y percibir al cuerpo humano, y que lo restringe a sus aspectos fisiológico, anatómico y hormonal. Así, lo biológico es pensado siempre como una realidad que está dada, universal, ahistórica y presocial.

La corriente patologicista. Desde esta visión, se caracterizan los aspectos negativos de la sexualidad, en tanto su tratamiento educativo se centra en exponer con exclusividad sus consecuencias no deseadas como la transmisión de enfermedades o el embarazo adolescente. De este modo, se ponderan contenidos que aborden las formas de prevención de enfermedades y el conocimiento de métodos anticonceptivos. Bajo este enfoque, la figura del médico se torna relevante en tanto “experto encargado” de informar sobre métodos preventivos.

Matriz de derechos e integralidad. Este enfoque es sumamente superador porque sostiene una concepción positiva de la sexualidad y de las relaciones erótico-afectivas. Tiene en cuenta la importancia de la sexualidad en la formación de la identidad, promueve relaciones sexuales igualitarias, sanas, placenteras y de un modo responsable, bajo la mirada de la diversidad y con perspectiva de género.

La integralidad de la Educación Sexual

La Educación Sexual Integral (ESI) está fuertemente relacionada con el último modelo de pedagogía de la sexualidad y es concebida como el espacio de formación que promueve saberes conscientes y críticos en torno a las relaciones interpersonales, el cuidado del cuerpo, el ejercicio de la sexualidad y los derechos humanos con especial hincapié en el reconocimiento de la diversidad, desde una perspectiva de género, como herramientas para desnaturalizar y problematizar los mandatos sociales (Zemaitis, 2016).

Es por todo ello, que la ESI abarca aspectos éticos, biológicos, afectivos, sociales, culturales, históricos, psicológicos, de derecho. Es decir, que se convierte en una dimensión constitutiva e inherente de las personas y, por tanto, en un derecho humano en sí mismo.

El Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz, en el año 2010 presenta un informe provisional en cumplimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos en el que plantea que “la educación sexual debe estar libre de prejuicios y estereotipos que justifican la discriminación y violencia contra cualquier grupo, por ello necesariamente se debe incluir la perspectiva de género en la educación sexual, favoreciendo un accionar crítico de las personas sobre la realidad que las circunda. Tanto el currículum oculto como el omitido juegan un papel central a la hora de reproducir entre niñas y niños las desigualdades propias de los modelos patriarcales y conllevan a una reducción drástica de sus posibilidades de desarrollo pleno”.

Los ejes de la ESI

En mayo de 2008, fueron aprobados los lineamientos curriculares sobre Educación sexual integral por el Consejo Federal de Educación. Se trata de un documento elaborado a partir de consultas y consensos que involucraron a especialistas en la temática. El mismo propone la

construcción de un camino que recupere y fortalezca las acciones desarrolladas en muchas instituciones educativas. Los contenidos de la ESI son ejes que atraviesan los diferentes campos disciplinares y que responden a distintos momentos del desarrollo de niños y niñas y adolescentes, a la vez que contempla situaciones de la vida escolar cotidiana. De acuerdo con Marina, et al (2014) pueden reconocerse cinco ejes fundamentales que organizan el desarrollo curricular de la ESI:

1. Reconocer la perspectiva de género: Se trata de una categoría de análisis que retoma los estudios que surgen desde diferentes vertientes académicas para cuestionar los estereotipos sociales ligados a los roles de género, y elaborar contenidos que impacten en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad. Desde esta perspectiva es posible pensar los diversos modos de construir las identidades sexuales de varones, mujeres e identidades disidentes (trans, bi, inter, queer).

2. Respetar la diversidad: El abordaje de este eje implica reconocer y valorar positivamente las múltiples diferencias habidas. Si bien la identidad de género y la orientación sexual se muestran diversas en las sociedades humanas, no puede desconocerse que hay identidades, relaciones y orientaciones construidas y legitimadas como hegemónicas, que ubican a otras en una relación de poder desigual. La ESI supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos para trabajar contra la discriminación surgida de manifestaciones de homofobia, lesbofobia o transfobia.

En concordancia con este planteo, los docentes cuentan con el respaldo jurídico no sólo de la Ley de Educación Sexual Integral sino también con la Ley N° 26.743 de Identidad de Género, que reconocen los derechos de las personas que viven su género de un modo que no coincide con el sexo que les fuera asignado al nacer.

3. Valorar la afectividad: Su incorporación apunta a la necesidad de valorar el lugar de las emociones y sentimientos en el aprendizaje y el desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. La consideración del aspecto afectivo no implica la invisibilización de los conflictos, por el contrario, permite abordarlos para que, por ejemplo, no se resuelvan desde la violencia. Para ello, desde el ámbito escolar, es importante generar espacios de confianza y diálogo para construir relaciones y vínculos más igualitarios.

4. Ejercer los derechos humanos: Este eje pone de manifiesto de manera explícita que las/los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y que tienen plena capacidad para participar, ser escuchados y no discriminados por motivo alguno, y entiende que las/los adultos y el Estado (en esa intersección se ubica la Escuela) son los garantes de sus derechos.

5. Cuidar el cuerpo y la salud: Este eje entiende al cuerpo como dimensión de la identidad moldeada por la cultura y a la salud (física, psicológica, social y cultural) como un proceso social. En este sentido, supone la incorporación otras dimensiones además de la biológica, a saber: la historia personal, los discursos científicos y los derechos humanos. También es de gran importancia reflexionar sobre los modelos de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en las personas y en sus vínculos. Se trata de promover la

desnaturalización de los prejuicios y los estereotipos relacionados con el cuerpo y la salud, e incorporar la dimensión del disfrute y el placer.

En suma, la conceptualización de la ESI es amplia, abierta, promotora de derechos y se interrelaciona, para su goce efectivo, con otros derechos humanos tales como el derecho a la educación, a la salud, al acceso a la información, a la igualdad y la no discriminación, así como el derecho a la vida “la existencia real de cada uno de los derechos humanos sólo puede ser garantizada por el reconocimiento integral de todos ellos” (Blanc Altemir, 2001, p. 33)

¿Qué dicen los organismos e instrumentos de protección internacional?

Los órganos de vigilancia creados en virtud de los tratados internacionales recomiendan la educación sexual como temática obligatoria en la escolarización de niños, niñas y adolescentes relacionada casi exclusivamente con la salud sexual y reproductiva. Los tratados internacionales, en sintonía con el campo educativo, han mostrado una evolución¹ en lo que refiere a la conceptualización de la educación sexual. Es así que podemos analizar las definiciones de los primeros instrumentos de protección internacional y entender que cuando se habla de educación como un derecho inherente a la dignidad humana e instrumento de desarrollo personal, podemos interpretarla en términos de educación sexual integral.

A nivel global, la *Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)* de 1948, establece en su art. 26 el derecho a la educación, cuyo objetivo apunta al pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En la misma línea, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)* de 1966 reconoce el derecho a la educación orientada hacia el desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos. El *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* es el órgano de expertos independiente que supervisa la aplicación del Pacto por los Estados Parte. Entre sus actividades, publica la correcta interpretación que debe hacerse de las disposiciones del Pacto, conocidas como *observaciones generales*. En la *Observación General N°13* (1999) sobre el derecho a recibir educación, el Comité entiende que es necesario que se den las siguientes características interrelacionadas:

Disponibilidad: Garantizar la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, en condiciones de infraestructura adecuada y a cargo de docentes preparados y capaces de sostener los procesos de enseñanza.

Accesibilidad: El sistema de educación no debe ser discriminatorio y debe ser accesible a todos, por medio de la adopción de medidas positivas para incluir a los más marginados.

Aceptabilidad: El contenido de la educación debe ser relevante, no discriminatorio, culturalmente apropiado y de calidad.

Adaptabilidad: La educación evoluciona a medida que cambian las necesidades de la sociedad y puede contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género.

Asimismo, en la *Observación General N°14* (2000) se establece el derecho a la salud como un derecho inclusivo que entraña libertades y derechos: entre las libertades figura el derecho a

controlar su salud y su cuerpo con inclusión de la libertad sexual y reproductiva. En tanto la *Observación General N°22* (2016) del Comité avanza un paso más en el reconocimientos de los derechos sexuales y reproductivos al asociarlos a la salud sexual y reproductiva.

La *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW), de alcance universal, adoptada en 1979 y ratificada por Argentina seis años más tarde, establece la obligación de los Estados a asegurar la igualdad de derechos de mujeres y varones en la esfera de la educación, con especial hincapié en la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza. El Comité de la CEDAW establece dos observaciones generales que resultan de interés: la *Observación General N°21* (1994) afirma que las mujeres, a fin de adoptar una decisión con conocimiento respecto a la planificación familiar, deben tener información acerca de las medidas anticonceptivas y su uso, así como la garantía de recibir educación sexual fiable. La *Observación General N°24* (1999) insta a los Estados partes a garantizar los derechos de los adolescentes a una educación sobre salud sexual que atienda sus derechos a la intimidad y a la confidencialidad.

Por su parte, la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CCR) adoptada en 1989, determina el derecho del niño a la educación a fin de que lo pueda ejercer progresivamente en condiciones de igualdad de oportunidades. El Comité de los Derechos del Niño estableció dos observaciones generales que revisten importancia para esta temática: la *Observación general N°1* (2001) sobre los propósitos de la educación en la niñez entendidos como dimensión cualitativa que refleja los derechos y la dignidad del niño, y la *Observación general N°3* (2003) sobre la problemática del VIH/SIDA en donde se establece que la educación sexual y la educación en materia de planificación familiar, serán medidas adecuadas para combatir la pandemia y respetar los derechos del niño.

En el ámbito interamericano, en 1969 se suscribió el *Pacto de San José de Costa Rica* (PSJCR) que establece la protección del niño por parte de la familia, la sociedad y del Estado. Años más tarde (1988) se adoptó el *Protocolo de San Salvador* (PSS), adicional a la Convención, que refiere de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener. Establece la educación de la población sobre la prevención y tratamiento de los problemas de salud y garantiza el derecho a la educación orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad.

En 1994 la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer Belem Do Para* (CBDP) establece que los Estados deben adoptar en forma progresiva medidas tendientes a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, mediante la inclusión del diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios estereotipados que exacerban la violencia contra la mujer.

La *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo* que tuvo lugar en El Cairo en 1994, estableció que los derechos reproductivos tienen relación con la dignidad, la igualdad, el libre

desarrollo de la personalidad, la información sobre la salud y la educación, todos ellos expresados bajo la lupa de los derechos humanos (Profamilia, Elementa, CEPEI, & IPPF, 2016).

La *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, desarrollada en Beijing en 1995, estableció una declaración y un plan de acción en la que se identificaron una serie de derechos reproductivos (acceso a la información y métodos anticonceptivos, servicios de salud adecuados, derecho a la planificación familiar y a adoptar decisiones sin sufrir discriminación) con el fin de promover la salud sexual y reproductiva de la mujer.

En el año 2005 se firmó la *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ)* que nomina el derecho a la educación sexual entendiéndose a ésta como fuente de desarrollo personal, afectividad y expresión comunicativa, así como de información relativa a la reproducción y sus consecuencias. Establece como principio la educación sexual en todos los niveles educativos, para fomentar una conducta responsable en el ejercicio de la sexualidad, orientada a su aceptación y constituyente de identidad, así como a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados y el abuso o violencia sexual.

El acuerdo adoptado en 2013 para los países de América Latina y El Caribe denominado *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*, identifica tres pilares de relevancia para la aplicación de los derechos sexuales y reproductivos: derechos para los jóvenes, derecho al aborto seguro y legal, y derechos sexuales.

Por su parte, la *Agenda 2030* también significó un reconocimiento y un avance en materia de derechos sexuales y reproductivos. Para encontrar referencias será necesario leer el *Objetivo N°3*: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades, y específicamente la *meta N°3.7*: garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales. Asimismo se puede leer el *Objetivo N°5* (lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas) a la luz de la *meta N°5.6* (asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen).

En todos los documentos anteriormente citados, cuando se habla de educación sexual, se lo hace relacionado con la salud reproductiva, con la planificación familiar y con la prevención de enfermedades como el VIH/SIDA. Sin embargo, la evolución de la conceptualización de la educación sexual en los instrumentos de protección internacional, tuvo un giro a partir de la CBDP en donde se comienza a concebir la sexualidad de manera más integral: entendiendo que existen patrones socioculturales disímiles para varones y mujeres, y reclamando a los Estados generar programas que contrarresten los prejuicios estereotipados de los roles de género que legitiman la violencia contra las mujeres. Es la CIDJ quien menciona de la integralidad necesaria en la educación sexual, entendida no sólo como fuente de desarrollo personal, sino orientada a la identidad y dirigida a la prevención de las enfermedades y la violencia sexual.

En el ámbito nacional, en 2006, se sanciona la *Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral* que crea un Programa de Educación específico para ser desarrollado en todos los niveles educativos. Los objetivos del Programa son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar el aporte de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Para lograrlo, fue necesaria la implementación progresiva de la ley, apoyándose en la capacitación constante de los docentes de todos los niveles educativos mediante el desarrollo de espacios transversales de formación.

La exploración de las concepciones de docentes sobre Educación Sexual Integral

Consideramos necesaria la indagación de concepciones de los docentes sobre educación sexual, ya que estas constituyen una base de conocimientos que interactúan con nuevos enfoques y saberes sobre la temática en cuestión, específicamente abordados en procesos de formación dirigidos a aquellos.

Los “conocimientos previos” se han caracterizado desde diferentes perspectivas teóricas como “teorías implícitas”, “ideas previas”, “concepciones erróneas”, “concepciones alternativas”, entre otras. Giordan y De Vecchi (1988), las conciben como “concepciones personales” que constituyen un marco asimilatorio a partir del cual se organiza un conjunto de conocimientos de los que se apropia un sujeto. Se trata, en otros términos, de configuraciones cognitivas que constituyen “estructuras de recepción” y que posibilitan una determinada interpretación de lo real. Pero los autores van más allá de las relaciones cognitivas y conceptuales, al entender que la construcción de los conocimientos de dominio social -a diferencia de lo que ocurre con los conocimientos de otros dominios- está marcada por la participación en prácticas sociales particulares. En otras palabras, los sujetos forman parte de la misma trama social sobre la que intentan construir conocimientos y, por lo tanto, los impregnan con sus prejuicios, sistemas de creencias, valores, estereotipos e ideologías, aunque los sujetos consideren que aquellos son resultado de elaboraciones racionales objetivas. Desde este enfoque, además, se puede rastrear y poner de manifiesto aspectos implícitos de las concepciones personales, al tener en cuenta no solo lo dicho sino también lo que se omite en las verbalizaciones de los sujetos (Pozo, et al., 1992).

En un sentido similar, Lenzi (2016) explica que:

[...] el mundo social y el funcionamiento de la sociedad no siempre resulta visible a los ojos del que conoce. La vida social es compleja: abarca una variedad de aspectos relacionados entre sí y diferentes niveles analíticos. Desde esta mirada, ella se compone de interacciones sociales múltiples que

se producen en específicos contextos, de roles distintos que se desempeñan simultáneamente en diferentes instituciones sociales (por ejemplo, las instituciones de la familia o la escuela y el rol de padres o hijos, o bien de maestros y alumnos). La vida social, además, incluye las normas de la sociedad en las que se vive, que regulan la vida cotidiana. Aún más, aquella diversidad de intercambios sociales en situaciones contextuales distintas, dependen del compromiso subjetivo o concepción del mundo de cada uno, y pueden originar conflictos intergrupales. Estas características del mundo social, tan heterogéneas, con frecuencia son opacas a la comprensión cotidiana ingenua (p. 5).

Por otra parte, la teoría de las Representaciones Sociales (RS) elaborada en el campo de la Psicología Social por Serge Moscovici (1961), argumenta que los miembros de una cultura comparten representaciones colectivas sobre el mundo social, y que estas se transmiten en la comunicación intersubjetiva. Desde este enfoque, las RS pueden caracterizarse como un conjunto de ideas, valores y prácticas sobre ciertos objetos de conocimiento, que son producidas y compartidas por los miembros de un grupo social en un contexto particular (Moscovici, 1973). El concepto de RS pone de relieve la interacción grupal al hacer énfasis en las relaciones entre el yo, el mundo y los otros. A través de esas interacciones se construyen significados compartidos acerca de objetos de conocimiento que son transmitidos comunicacionalmente a otros sujetos (Castorina, 2010).

Moscovici (2013) considera tres dimensiones implicadas en las RS: *la actitud, la información y el campo de la representación*. La *actitud* de un individuo, ya sea positiva o negativa, tiene un impacto emocional significativo y proporciona una valiosa perspectiva sobre la vida cotidiana. Esta actitud, psicológicamente arraigada, se manifiesta en las interacciones propias del ámbito social. Por otra parte, la *información* disponible, que abarca desde explicaciones hasta evidencias sobre la realidad, está estrechamente ligada a los conocimientos y la percepción que una persona tiene sobre diversos temas. Esta percepción, influenciada por estereotipos y prejuicios, impacta en la formación de actitudes y al mismo tiempo es moldeada por las interacciones y prácticas sociales (Farr, 1983; Jodelet, 1984). Finalmente, el *campo de representación*, que engloba actitudes, creencias, vivencias, opiniones y valores son organizados en un esquema o núcleo figurativo, al que el individuo le otorga mayor relevancia y significado en comparación con otras concepciones.

Más allá de las diversas interpretaciones sobre el tema, podemos dar cuenta de que existe un núcleo común de interés en la exploración de la organización de saberes y concepciones (explícitas o no) que subyacen a las interpretaciones y a los discursos sobre determinados aspectos de la realidad social. Al mismo tiempo, estas configuraciones no son meramente cognitivas e individuales, sino que involucran aspectos afectivos, morales y de pertenencia colectiva. En función de lo expuesto hasta aquí, consideramos que conocer las concepciones de los docentes de la institución sobre los temas involucrados en la ESI, constituye un paso imprescindible para la elaboración de propuestas de formación específicas.

Metodología

La investigación realizada consistió en un estudio exploratorio descriptivo mixto, a partir de un doble enfoque: cuantitativo y cualitativo. De acuerdo a Pereira Pérez (2011) consideramos que los estudios mixtos potencian la posibilidad de comprensión de los fenómenos a ser estudiados, sobre todo si estos se llevan a cabo en campos complejos que involucran seres humanos y su diversidad. Por tanto, una parte de los datos recolectados fueron utilizados para un análisis cuantitativo y para tal fin se seleccionó una muestra numerosa. Por otra parte, contemplamos un abordaje cualitativo a través de un diseño de estudio de casos (EC) con muestra intencional. De acuerdo con Stake (2013), las investigaciones basadas en EC implican una elección de qué es lo que va a estudiarse. De acuerdo a esta idea, en el EC prepondera el análisis cualitativo sobre fenómenos complejos, y se analizan relaciones entre las variables en un número acotado de casos (Archenti, 2007). La muestra para el estudio cuantitativo de la investigación estuvo constituida por sujetos de la planta docente regular, interina y suplente con al menos tres años de antigüedad en la institución (inmediatamente anteriores a 2018), ya que en ese tiempo se propusieron capacitaciones sobre ESI dirigidas a docentes del sistema de pregrado de la UNLP. De este modo, se realizó una encuesta electrónica a 84 docentes. Por otro lado, en función del estudio cualitativo, se realizaron ocho entrevistas en profundidad a los jefes de departamento en función de su rol de coordinación departamental.

Resultados de la investigación

Con el fin de sintetizar los aspectos relevantes de la investigación, se exponen los resultados más significativos de la misma, para luego realizar un análisis y derivar consecuencias que permitan reflexionar sobre la orientación en la formación de docentes. Por este motivo, se ha decidido organizar la presentación de los datos en tres categorías, a saber: el estado de la cuestión en relación a las capacitaciones realizadas por los docentes y a los materiales disponibles en la institución derivadas de aquellas, el reconocimiento y/o desarrollo de acciones de implementación de la ESI en el BBA, y las concepciones de docentes relativas a un conjunto de palabras estímulo habitualmente asociadas a temas de educación sexual.

A-Capacitación docente

De los docentes encuestados con al menos tres años de antigüedad en la institución, un 69,05% realizaron al menos una capacitación mientras que el 30,95% restante aún no tuvieron la oportunidad. De estos últimos, el 10,92% no conoce colegas que hayan realizado algún curso *“en mi departamento no ha habido un interés particular por acercarse a talleres -que los hay a montones-, creo que aún no está eso instituido”* (Jefe/a de Departamento N°1). De los profesores y profesionales del BBA que realizaron alguna actividad de formación respecto de la Ley de Educación Sexual Integral y sus contenidos, un 74,15% hicieron entre 1 y 3 capacitaciones, mientras que el 15,5% realizaron entre 4 y 5, y finalmente el 10,35% realizaron 6 o más capacitaciones.

A partir de las capacitaciones realizadas, un 64,28% de los docentes consideran que **modificaron idea/s previa/s** (mucho o bastante) mientras que el 35,72% esgrimió que fue poco, nada o que no saben si tuvo ese efecto. En estos porcentajes no se discrimina el motivo por el que se pudo -o no- transformar ideas o conceptos previos: puede ser porque los procesos formativos no lograron su objetivo o porque ya se contaba con cierto grado de conocimiento sobre la Educación Sexual Integral.

La/el jefa/e de Departamento N°2 aseguró que *“de a poco vamos viendo una transformación en el cuerpo docente, aunque creo que les falta un poco a las capacitaciones porque muchas veces no son del todo precisas, los docentes llegamos con interrogantes y muchos no se resuelven. Algunos preconceptos sobre la ESI sí son cambiados pero en otros casos parecería que todavía quedan temas pendientes”*.

La/el jefa/e de Departamento N°3 entiende que *“[resulta difícil] asimilar ciertas cuestiones que en el ámbito de lo escolar resultan novedosas. Nosotros nos encontramos con chicos que exteriorizan. Que estén dados los canales para abrirse, lo valoro positivamente, más allá de que haya ciertos aspectos que no me cierran”* (no especificó cuáles).

Por su parte la/el jefa/e de Departamento N°4 asegura que *“a veces no se ve pero estamos trabajando la ESI, por ejemplo a través de los valores y del respeto en el aula”*. Asimismo afirmó que *“hay falencias en el grupo [de docentes dentro del Departamento] y eso es algo que nos debemos. Pero la pregunta que más se repite es ¿cómo lo incorporo? Estamos trabajando con la diversidad, el respeto por el otro, la violencia de género, la salud. Tal vez no está incorporado en los programas pero sí en el trato con las chicas y los chicos”*. En relación a la integración de la ESI en el contexto áulico, la/el jefa/e de Departamento N°2 afirma que recibió por parte de sus docentes a cargo *“inquietudes de aplicación concreta, desde el hacer visible, desde la didáctica”*.

Sobre la **motivación de trabajar contenidos de la ESI**, el 88,09% de los docentes encuestados refirieron estar incentivados para hacerlo dentro de la Institución, mientras que el 11,91% restante sostuvo que le interesaba poco o nada. Dentro de este último grupo, la disociación por departamento se compone de la siguiente manera: Preceptoría/Regencia: 30%, Música: 20%, Lenguas y Literatura: 20%, Ciencias Exactas y Naturales: 20% y Artes Visuales: 20%.

En lo referente a la **disponibilidad de materiales sobre la ESI en la escuela**, la percepción de los docentes encuestados aludió en un 47,62% a que existe mucho o bastante, mientras que el 52,38% refirió que existe poco o nada, de los cuales a Artes Visuales le corresponde el 36,36%, a Lenguas y Literatura el 13,65% -al igual que Preceptoría/Regencia-, a Música el 11,35%, a Ciencias Exactas y Naturales el 9,09%, a Ciencias Sociales el 6,82%, a Comunicación el 4,54%, a Educación Física el 2,27%, e igual porcentaje para el DOE.

Respecto a la **circulación de información sobre la Ley de Educación Sexual Integral** los docentes encuestados respondieron en un 60,72% que se compartió diversas temáticas que rodean a la Ley y su implementación, más específicamente respecto a “dudas”, “bibliografía”, “propuestas”, “recursos didácticos”, “experiencias” (sobre la temática en sí y sobre los seminarios), “ejercicios posibles para el aula”, “alcance de la ESI en el Bachillerato”,

“intervenciones departamentales”, sobre *“estrategias para trabajar en clase con los prejuicios y la sensibilización frente al otro”* y sobre *“cómo dirigirnos al nombre que elige la/el alumna, cómo conversar con ella si vemos una situación de abuso”*.

La manera de socializar y acordar puntos de encuentro, fue en mayor medida a través de la digitalización -vía mail, drive y/o redes sociales- de los cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación (“disponible en la biblioteca del colegio, en preceptoría y de manera online”), a través de recortes periodísticos que podían ser de interés para trabajar con los estudiantes, de materiales producidos en jornadas académicas (“JEMU, Extenso, IPEAL”), en la web institucional del BBA y a través de una “folletería que circulaba” intramuros.

La/el jefa/e de Departamento N°5 del Bachillerato refirió que a partir de una capacitación específica de su disciplina a la que concurrió con sus compañeras/os de área, *“empezamos a pensar algunas modificaciones del diseño curricular y del programa”*. Asimismo, refiere que al interior de sus prácticas docentes *“hicimos cambios en las estrategias que utilizamos para dar las actividades, las consignas. Buscamos diferentes estrategias, las compartimos en reuniones de departamento para saber cuál le funcionaba a mejor a cada uno [docente]”*.

Por su parte la/el jefa/e de Departamento N°6 refirió que la serie de cuadernillos publicados por el Ministerio carece de lineamientos en ciertas áreas curriculares, motivo por el cual aprovecharon la apertura de concursos en una disciplina del Departamento para *“analizar y reformular los programas buscando un lineamiento general en donde tenga en cuenta los contenidos de la ESI”*. Aunque reconoce que *“en las otras disciplinas [del departamento] no se está haciendo”*.

Sobre la circulación de información sobre temáticas relacionadas con la ESI, el 36,90% de los encuestados refirió no haber compartido con colegas, mientras que el 2,38% restante, prefirió no contestar.

B- La ESI en el BBA

En el marco de la ESI, los docentes encuestados estipularon el reconocimiento que tenían sobre si hubo **intervenciones educativas realizadas en el Bachillerato de Bellas Artes**. Es en esa matriz de identificación -no sólo constituida por saberes, sino también por prácticas, posicionamientos e ideologías- que los docentes del BBA esgrimieron, en un 79,76% contestaron haberse vistas/os interpeladas/os por alguna intervención institucional respecto de la ESI.

El 20,24% restante no reconoció ninguna práctica sociocultural hecha al respecto. Sobre este grupo, el 53% había realizado al menos alguna capacitación en la temática; y sobre su antigüedad en el Colegio, el porcentaje se desagrega de la siguiente manera: el 47,05% tenía entre 3 y 9 años de antigüedad, el 17,65% tiene entre 10 y 17 años, y el 35,30% restante posee 18 años o más de antigüedad en el BBA.

La/el jefa/e de Departamento N°7 recuerda que “ayer se comunicó a todos los Jefes de Departamento las intervenciones que se vienen haciendo [en la Escuela] en relación a los casos de violencia que hubo”.

Las intervenciones más enunciadas por los docentes radican en los diversos talleres propuestos desde la Institución, también en “intervenciones en los pasillos” (mayormente gráficas), “en el Extenso”, o sobre “un folleto en sala de profesores”. Asimismo, muchos docentes reportan diferentes trabajos áulicos que desarrollan -con o sin acompañamiento departamental- en el marco de la ESI. Sin embargo, el 54,76% de los docentes aseguró no tener ningún tipo de **registro documental de las propuestas** realizadas.

Sobre temáticas específicas relacionadas a la ESI en el contexto del Colegio, podemos encontrar la implementación de los **baños universales** para estudiantes en el segundo piso y para docentes en el tercer piso. En este aspecto, el 21% de los docentes encuestados considera estar “Poco o nada de acuerdo” mientras en el 79% restante dice estar “Muy o Bastante de acuerdo”.

Sobre la importancia que la escuela enseñe a sus estudiantes los diferentes **métodos anticonceptivos**, el 96,43% está de acuerdo con que se realice, mientras que sólo el 3,57% no le parece relevante. Este punto tiene especial relación con el quinto eje de la ESI sobre cuidado del cuerpo, salud sexual y reproductiva.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre si los estudiantes **del BBA se sienten cómodos viviendo sus identidades de género dentro de la escuela**, un 78,57% aseguró que lo están mucho o bastante, mientras que el 21,43% restante cree que los alumnas/os se encuentran poco o nada cómodos.

En relación a esta temática -y casi en paridad porcentual con la afirmación anterior-, el 75% cree que no es necesario el **consentimiento de la familia de un estudiante para que un/a niño/a cambie de nombre en su DNI y sea formalmente admitido con una identidad de género diferente a la asignada al nacer**. El 25% restante considera que sí es necesario el aval de la familia. Este último grupo de docentes contradice lo que dicta la Ley N° 26.743/12 de Identidad de Género que en su artículo 12 establece que “deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados”. En concordancia, una negación de este derecho implicaría la vulneración de algunos principios de la Convención sobre los derechos del Niño (ratificada por Argentina en 1990 y con jerarquía constitucional desde 1994) tales como el derecho a la identidad, a no ser discriminado, a la integridad personal y a la seguridad jurídica.

De esta manera queda en evidencia que aún resta conocer la perspectiva de derechos humanos que se encuentra planteada en el Eje N°4 de la Ley de Educación Sexual Integral. Bajo esta conceptualización, la/el jefa/e de Departamento N°8 aseguró que entre sus compañeras/os lo que más los motiva para trabajar contenidos de la ESI es la situación de los niños trans dentro de la Institución.

C- Concepciones de los docentes

En las encuestas se presentaron un conjunto de palabras estímulos con el objetivo de relevar las representaciones que los docentes asocian a aquellos. A continuación se destacan las concepciones más sobresalientes al respecto, agrupadas en función de su similitud semántica. Algunas respuestas se alejan de las tendencias habituales y no permiten ser agrupadas, motivo por el cual no se explicitan (menores a 1%). Al mismo tiempo, el desagregado de las respuestas consideradas se realiza sin distinguir entre género de los sujetos, rango de edad, años de antigüedad o departamento al que pertenecen, dado que no se encuentran diferencias significativas en relación a estas categorías de análisis.

Las representaciones sobre el concepto de **masturbación** se distribuyen entre quienes la conciben como una forma de autoconocimiento exploratorio ligado al placer (61,2%), como una práctica natural ligada a la necesidad biológica (11,2%) y aquellos que consideran que se trata de un tema tabú (5,2%).

En cuanto a la concepción en torno a la idea de **matrimonio**, sobresalen las respuestas que lo ubican como un contrato o convención de tipo burocrático (39,2%), como un proyecto de vida (17,7%), también como una elección personal (12,6%) y un 11,3% lo concibe en términos negativos (p.e. “inútil”, “una falacia”, “institución en decadencia”).

El concepto de **sexualidad** es asociado a representaciones de deseo y placer (44,3%), a la idea de expresión de identidades (22,7%), a relaciones entre personas (8,8%), el resto de las respuestas se dispersan entre ideas como “libertad”, “individualidad”, “humanidad”

Frente a la idea de **menstruación**, un 43,1% la comprende como término asociado a lo biológico en términos de un ciclo que se cumple, un 27,8% la relaciona con ideas de dolor e incomodidad. Menos de 3% relaciona esta idea con sensibilidad y emociones diversas.

En torno a la idea de **prostitución**, se ubican un 36,7% de respuestas que lo relacionan con un trabajo remunerado marcado por la elección personal, un 24% adoptan respuestas que consideran a la misma como una práctica de explotación del sistema heteropatriarcal. Un 20,2% la relacionan con falta de oportunidades, marginalidad y estado de necesidad.

En relación a la palabra **homosexuales**, un 21,5% la ubica como una orientación sexual, un 17,7% la relaciona con la idea de elección, y un 16,4% la identifica a personas que luchan por sus derechos.

Sobre el concepto de **pornografía**, encontramos una considerable cantidad de respuestas que la relacionan con ideas positivas (31,6%). En contraposición encontramos respuestas negativas con posicionamiento político (12,6%) y con posicionamiento moral (11,4%). Un 8,8% refiere a la pornografía como un negocio sin especificar rechazo o aceptación.

En cuanto a la idea de **aborto**, las respuestas más sobresalientes (65,8%) se relacionan con la interrupción legal del embarazo como elección y derecho. Un 21,5% considera al aborto en términos negativos, sin llegar a estar claramente delimitada una posición contraria a su práctica. Un 6,3% se limitan a relacionarla con una situación de orden biológico sin posicionarse.

La idea de **embarazo** se liga a representaciones de deseo (49,3%), otras refieren a un estado de orden biológico (24%) y sólo un 11,4% la asocian a representaciones afectivas positivas (p.e. “Ilusión”, “ternura”, “felicidad”, “alegría”).

En relación a la idea de **virginidad**, se asocia a una etapa o estado sin hacer otra referencia que precise una dimensión privilegiada (22,3%), a una elección personal (16,5%), a una imposición de orden religioso (11,3%) y a una construcción cultural (11,3%).

Frente a la palabra **travestis**, un 24% respondió que se trata de una elección de vida, mientras un 20,2% la considera en términos identitarios. Un 12,7% refiere a cuestiones de dificultad en la vida y a marginalidad, y otro 12,7% refiere a imitación o modificaciones biológicas y de vestimenta sobre un cuerpo considerado esencialmente masculino.

En cuanto a la idea de **heterosexuales**, el 31,6% relaciona esta palabra con elección u orientación sexual. El 18,9% la vincula a la idea de “norma”, y un 10% la relaciona con la idea de “persona” sin agregar nada más.

Sobre el concepto de **femineidad**, un 34,2% la considera una construcción social o cultural, mientras que un 13,9% la asocia con la idea de “mujer”. Un 6,5% la vincula a rasgos corporales y de vestimenta.

En relación a **masculinidad**, el 35,4% la considera una construcción social o cultural, en tanto un 12,6% la relacionan con la idea de “hombre”. Un 7,3% refiere a rasgos como “rudeza”, “músculos” o “fuerza”.

Frente a la idea de **sexualidad responsable**, el 31,6% refiere a cuestiones de responsabilidad, cuidado personal y de los otros, mientras que un 20,2% la relacionan con “educación”. Un 10,1% la vincula con ideas que remiten a la afectividad como “deseo” o “placer”.

Análisis de los datos

En torno a las concepciones derivadas de las ideas del **aborto**, la **pornografía** y la **prostitución** es donde se observan respuestas derivadas de posicionamientos políticos y morales. Esto coincide con las conceptualizaciones actuales ligadas a desarrollos de teorías feministas que ubican en agenda los tres temas en relación a la lucha por la igualdad y a la denuncia hacia un sistema heteropatriarcal que produce desigualdades y opresión hacia el colectivo de las mujeres y de minorías disidentes. Por ejemplo, los debates en torno a la pornografía en el feminismo se diversifican y asumen posiciones enfrentadas. En líneas generales, podemos encontrar a feministas que consideran a la pornografía debería ser prohibida al considerarla un producto elaborado en una sociedad heterosexista, que reproduce la violencia hacia las mujeres y refuerza entre los varones formas de ejercicio de la sexualidad degradantes y no consensuales. Por otra parte, hay quienes dentro del feminismo consideran que la pornografía expresa cierta verdad sobre el sexo y que por este motivo desafía las normas sexuales impuestas por el sistema (Martínez, 2018). De cualquier manera, no deja de ser interesante pensar que sobre este tema es necesaria una discusión seria, comprometida con la producción de conocimiento riguroso y que permita visibilizar la controversia al respecto.

En los demás conceptos involucrados surgen ideas relacionadas con concepciones biologicistas como en el caso de las representaciones sobre **masturbación, embarazo y menstruación**. Aunque también en relación a los dos primeros conceptos se revelan concepciones más orientadas a las ideas de deseo y placer, como es también el caso de la noción de **sexualidad**, resaltando así una consideración notable de la dimensión exclusivamente humana del deseo.

En cuanto a las consideraciones sobre otros conceptos como **matrimonio, virginidad, masculinidad y femineidad**, es donde se revelan posiciones que consideran las ideas de construcción cultural. En las dos últimas es sobresaliente esta posición.

El conjunto de conceptos remiten a diferentes interpretaciones, en muchos casos contrapuestas aún en las respuestas de un mismo sujeto. Esto reafirma la concepción según la cual las Representaciones Sociales configuran marcos de interpretación de naturaleza cognitiva que no son homogéneos ni forman sistemas del todo coherentes (Lenzi, 2016). Así, los instrumentos cognitivos de los sujetos se muestran en su naturaleza heterogénea y contradictoria, localizados y cambiantes, y relacionados fundamentalmente con el fenómeno que se pretenda conceptualizar. Es por este motivo que resulta necesaria una visión de conjunto que colabore con la tarea de fortalecer la emergencia de marcos interpretativos más integrales y coherentes. No podemos perder de vista que la ESI es una propuesta desde la perspectiva de derechos, y esta idea rectora debe preponderar en toda tarea pedagógica que aborde la diversidad de temáticas involucradas.

Sobre las propuestas de clase

En relación a la formación de los estudiantes, consideramos que quien asuma la tarea docente y elabore propuestas didácticas desde la ESI, debe haber tenido la oportunidad de conocer en profundidad la propuesta del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150 más allá de los posicionamientos ideológicos particulares, las ideas poco revisadas o los prejuicios que deben ser cuestionados y modificados. La propuesta global -en clave de derechos humanos- debe preponderar y dar paso a interpretaciones y postulados que se encuentren en consonancia con la perspectiva de derechos y los desarrollos disciplinares más recientes. Aún conocer las controversias dentro de un campo específico de estudios (p.e. los avances en biología de la sexualidad y las discusiones con posiciones más tradicionales aún vigentes) colabora con la tarea crítica y reflexiva que exige la docencia como actividad que produce transformación y construcción de saberes.

La ESI, en tanto propuesta transversal, no puede darse en un contexto de poca o nula articulación entre los diferentes espacios curriculares. En este sentido, podría asegurarse que docentes de diferentes asignaturas trabajen simultáneamente la misma problemática o tema desde la perspectiva disciplinar específica, para un mismo año. A su vez, podrían resultar fructífero que se desarrollen actividades conjuntas con docentes de distintas materias, con el objetivo de abordar temas desde una mirada interdisciplinar.

Por otra parte, ejemplos de experiencias realizadas en otros colegios secundarios (es destacable el trabajo de las alumnas y alumnos de la Escuela Carlos Vergara de La Plata, quienes elaboraron el libro “¿Dónde está mi ESI?” en el marco del programa Jóvenes y Memorias que lleva adelante la Comisión Provincial por la Memoria) sirven para destacar la importancia de la participación autónoma de los estudiantes en la producción de materiales diversos relacionados con temas de la ESI.

Acerca de la formación de profesores y profesoras

Se sugiere elaborar propuestas formativas -dirigidas a los/as docentes- no instructivas o meramente expositivas y, en cambio, privilegiar aquellas que contribuyan a visibilizar y cuestionar los estereotipos, prejuicios y concepciones de los docentes. Asimismo, a partir del análisis recabado entre los jefes de departamento y entre los/as docentes encuestados, sugerimos también la elaboración de espacios de formación específicos para cada área disciplinar ya que por ejemplo nos encontramos con afirmaciones de este tipo “en la materia que doy yo, no hay lineamientos curriculares [...] nosotros en ese aspecto no tenemos las herramientas necesarias, entonces debemos aprender a construirlas juntos” (Jefe/a de Departamento N°6); “con los profesores no hemos hablado mucho (sobre la incorporación de los lineamientos curriculares de la ESI en las diferentes materias), pero sé que hay mucho material en internet” (Jefe/a de Departamento N°1); “para algunos docentes, la ESI es tratar sobre violencia de género y feminismo, cuando involucra otras cuestiones. Entonces esa formación estaría faltando” (Jefe/a de Departamento N°2).

Estas demandas se enmarcan en la necesidad de algunos/as docentes de manejar su didáctica desde una perspectiva programática más amigable con los contenidos y lineamientos de la ESI, que permitan limitar su intuición a la hora de pensar la actividad pedagógica. Es necesario que la Institución aloje y sistematice esta demanda.

Las propuestas de formación deben promover la discusión respetuosa y la contraposición de puntos de vista en un ambiente de libre expresión en el que se comprendan las diferencias sin considerar que toda concepción personal se deba valorar de la misma manera. En este sentido, debe primar la adecuación a los lineamientos de la ESI, la circulación de información fidedigna y rigurosa de las diversas disciplinas involucradas, y el recurso a la argumentación racional. Avanzar en esta dirección, colabora con la tarea de consensuar los lineamientos generales y específicos para el desarrollo adecuado en la educación de los estudiantes.

Las capacitaciones realizadas hasta el momento por muchos/as de ellos/as, de acuerdo a lo informado, no han tenido un impacto significativo a la hora de pensar su trabajo al frente de la clase. Sin embargo, es necesario destacar que contribuyeron en promover una reflexión crítica sobre sí mismos (saberes, pareceres, posicionamientos) y sobre su rol docente como garantes de derechos.

De igual modo es necesario destacar, que la Institución debe continuar consolidando la transversalidad de la ESI en los diferentes proyectos educativos, profundizando los procesos de

formación e incorporando paulatinamente a las familias para garantizar y legitimar el cumplimiento de la Ley como derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

- Archenti, N. (2007) “Estudio de Caso/s”. En: Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I., Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.
- Blanc Altemir, A. (2001), “Universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos a los cincuenta años de la Declaración Universal”, en La protección internacional de los derechos humanos a los cincuenta años de la Declaración Universal. Madrid: Tecnos.
- Buenfil Burgos R. (1993). Análisis de discurso y educación, México, DIE.
- Castorina, J. A. (2010). “Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación”. En M. Carretero & J. A. Castorina y colaboradores: La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades (pp. 35-59). Buenos Aires: Paidós.
- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. XLV. México: UNAM. 641-657.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1988) Los orígenes del saber. Sevilla: Diada.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Lenzi, A. (2016) Prólogo. En: S. Borzi (coord.), El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales (pp 5-8). Colección Libros de Cátedra. La Plata: EDULP.
- Marina, M., et.al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Marozzi, J. (2014) Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, número 10, enero a diciembre de 2015. Páginas 201-214. ISSN 1851-6297.
- Martínez, Ariel (2018). Identidad y cuerpo en la trama del sujeto sexo-generizado: Del psicoanálisis norteamericano a Judith Butler. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades; 40) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.652/pm.652.pdf>
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*. N° 184.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1970). Preface. En D. Jodelet, J. Viet & P. Besnard (Eds.), *La Psychologie sociale. Une discipline en mouvement* (pp. 10- 57). Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (2013). *Psicología Social I y II*. Madrid: Paidós.

- Pereira Pérez, Z. (2011), Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare [en línea] 2011, XV (Enero-Junio) [Fecha de consulta: 1 de julio de 2018] Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003> ISSN 1409-4258
- Pozo, J.I., Del Puy Pérez, M., Sanz, A., Limón, M. (1992) Las ideas de las/os alumnas/os sobre la ciencia como teorías implícitas. Infancia y Aprendizaje. Nº 57. (pp. 3-22)
- Profamilia, Elementa, CEPEI, & IPPF. (2016) Uniendo esfuerzos, prioridades y actores. La alineación de la Agenda 2030, el Consenso de Montevideo y la normativa nacional en derechos sexuales y reproductivos en el Desarrollo Sostenible.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln: Estrategias de investigación cualitativa, Vol. III, pp. 154-197. Barcelona: Gedisa.
- Zemaitis, S. (2016). “Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud”. Tesis de grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Instrumentos legales y marco normativo

- CEPAL (2014) Consenso de Montevideo.
- Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005)
- Ley Nº 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral del 04 de octubre del 2006.
- Ley Nº 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable del 26 de mayo del 2003.
- OAS (1969) Convención Americana sobre Derechos Humanos
- OAS (1988) Protocolo de San Salvador
- OAS (1994) Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer
- ONU (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos.
- ONU (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- ONU (1979) Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
- ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño
- ONU (1994) Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo
- ONU (1995) IV Conferencia Mundial sobre la Mujer
- ONU (2015) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Notas

1. Con motivos de resguardar la confidencialidad de las/os entrevistadas/os enunciaremos de esta manera la identidad de cada jefa/e de Departamento.

En el aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela

Catalina Cingolani y Gabriela Marotta

El **ALJIBE BBA** es una propuesta de investigación que propone registrar, sistematizar, conceptualizar, vincular, articular y poner en tensión los relatos de las intervenciones, experiencias, políticas y procedimientos institucionales que realizamos en la Preceptoría en relación a eventos percibidos como conflictos vinculares en la escuela. Creemos que éstos son insumos fundamentales para visibilizar e interrogar su estructura profunda y relacional. Como punto de partida, y a través de la mirada situacional propia de nuestra tarea pedagógica, pensamos en problematizar dos categorías discursivas que resultaron insuficientes para abordar ciertos acontecimientos disruptivos acaecidos en la institución a través de los años: *violencia y conflicto*.

Diagnóstico

Después de transitar tantos años en el Bachillerato, observamos la ausencia de un espacio que registre y discuta los modos de abordaje en determinadas situaciones, las experiencias, lo aprendido, lo errado, lo vivido, los modos de decir y de escuchar, los relatos, es decir, un reservorio o repositorio donde enunciar los procedimientos de articulación, interpersonales y multidimensionales que llevamos adelante. En nuestro trabajo diario no existe un corpus que dé cuenta de la tarea del preceptor: un lugar donde sistematizar el marco teórico que es sustentado y sustenta nuestra práctica especializada en situación⁵². Esto resultó evidente en los conflictos sucedidos en 2018 donde se pusieron en jaque ciertos saberes, formas del discurso e intervenciones que se mostraban insuficientes ante la nueva realidad y ante las demandas de los distintos actores del Bachillerato. Nos encontramos, entonces, carentes de lineamientos que ampararan y sostuvieran las respuestas a lo que sucedía. Por todo esto, estos eventos se percibieron en un primer momento como interrupciones de la normalidad de la vida institucional y como conflictos vinculares de violencia entre estudiantes, y no como posibilidad de avanzar. Creemos que repensar ese movimiento abrirá las puertas a un proceso reflexivo capaz de trascender lo coyuntural posibilitando a largo plazo la generación de nuevas condiciones que

⁵² Es necesario destacar que el actual proyecto de gestión es el primero que nombra y delimita, como parte integrante de sus actores, la función del preceptor; y a la vez proyecta la escritura de un marco de acción y regulación.

incluyan categorías más heterogéneas de percepción del mundo; otras formas de inclusión capaces de contener y expresar la diferencia.

Objetivos de la propuesta

Crear un **ALJIBE BBA** que funcione como repositorio de experiencias y procedimientos a partir del trabajo realizado en el Departamento de Preceptoría.

Relevancia y justificación del proyecto. Marco teórico y fundamentación académica

La propuesta de investigación se enmarca en cuatro ejes:

a- El rol del preceptor: una práctica situada

Siguiendo los lineamientos de Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006) nuestras intervenciones como ACTO requieren explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas y procesos. Entendemos la **noción de intervención** como una práctica especializada en situación que acentúa la mirada situacional (tiempo y espacio; multiplicidad de acontecimientos, fenómenos y relaciones en interacción en un momento dado) y que recupera la dimensión histórica y temporal de toda práctica (ley de Derecho a la Educación, entre ellos la E.S.I). Y donde el vínculo entre preceptores y estudiantes -caracterizado y construido por la escucha reflexiva, la mirada y la palabra- está enmarcado en el propósito educativo del Proyecto Institucional Vigente del Bachillerato de Bellas Artes que enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas (concepto basado en la noción concebida por Jürgen Habermas en el contexto de su Teoría de la acción comunicativa en 1981). Nuestra función pedagógica se trata, entonces, de una práctica docente localizada pero también de una práctica transversal que sirve en esta investigación para delimitar al sujeto actor.

b- El rescate de la palabra

Nuestro punto de partida será la revisión y puesta en tensión de algunas categorías que conforman el relato de los conflictos en nuestra comunidad educativa. Ivonne Bordelois nos recuerda que el lenguaje no nos es suficiente pero que nos es necesario, porque si bien la palabra sola no puede salvarnos tampoco podemos salvarnos sin ella.

Una primera y muy extendida forma de violencia que sufre la lengua (...) es el prejuicio que la define exclusivamente como un medio de comunicación. Si se la considera así, como lo hace nuestra sociedad, se la violenta en el sentido de que se olvida que el lenguaje (...) no es sólo el medio, sino también el fin de la comunicación" (Bordelois, 2003).

El deterioro del lenguaje que hablamos como del que escuchamos, o nos permitimos escuchar, es una forma de autodestrucción, de incapacidad de oír la infancia de las palabras que usamos. Ellas se han petrificado en nuestra percepción debido al tiempo y al uso cotidiano. Por todo esto resulta indispensable, en la construcción de una convivencia escolar saludable,

recuperar estos puentes de sentido que hemos perdido por nuestra incapacidad de ver en la lengua algo más que un instrumento de comunicación, y por el modo en que violentamos nuestro contacto profundo con ella.

c- Sentidos en disputa. Nuevas propuestas.

Continuando con el punto anterior, proponemos revisar las categorías de *conflicto* y *violencia* que dominaron los relatos de los eventos anteriormente mencionados. En cuanto a violencia, siguiendo a Rifioti y Castelnuovo,

(...) el uso de la palabra violencia se transformó en un significante vacío (...). La aparente unidad del término resulta de una generalización implícita de los diversos fenómenos que ella designa siempre de modo homogeneizador, exterior y negativo. El complejo conjunto de fenómenos que la palabra violencia designa es plural tanto en sus formas como en sus significados. (...) Por eso es necesario revisar el concepto y las prácticas en el campo de las **violencias**. Referirnos, entonces, al término de modo plural significa afirmar la heterogeneidad (...) y alejarlo de una categoría clasificadora (Rifioti y Castelnuovo, 2006).

Tampoco queremos definirla en términos de problema social porque, como dijo alguna vez el escritor James Joyce, “el error es el umbral del descubrimiento”. De este modo, los llamados conflictos vinculares que se leen como interrupciones de la cotidianeidad no son un obstáculo externo y negativo sino una nueva posibilidad de prevenir, discutir, revisar la “normalidad” y construir convivencia, gracias a que la crisis que producen nos mueve indefectiblemente siempre hacia adelante: la sanidad de una institución no depende de los conflictos que tenga sino de cómo los aborde. Por este motivo y, siguiendo a Reguillo Cruz (2005), postulamos la utilización del término **acontecimiento** en lugar de conflicto, que la autora postula en relación a lo urbano. Nos es útil pensar al conflicto *como un acontecimiento condensador de múltiples posiciones de enunciación que revela los acuerdos y los antagonismos en los modos de percibir, valorar y actuar en la escuela; y que permite acercarse a los procesos porque su irrupción provoca la concentración de interacciones significativas entre actores, entre visiones del mundo, entre instituciones y sistemas*.

d- Creación de un nuevo espacio

La construcción de un nuevo espacio en donde se revisen estas construcciones de sentido posibilitará, entonces, alojar texturas diversas que otorguen un “margen de maniobra” heterogéneo. Como afirma Michelle Petit (2014): “(...) reactivar una actividad de simbolización, de pensamiento y renovar las representaciones de la propia historia; para sostener y devolver la toma de la palabra, relatos, discusiones (...)”. Este espacio será **El Aljibe BBA**.

Aportes originales de la propuesta

Entendemos que la propuesta es novedosa porque habilita un espacio faltante que recupera las trayectorias propias de cada preceptor a lo largo de los años y, a la vez, la experiencia

comunitaria. De este modo, evitamos la brecha entre producción de conocimiento y práctica docente, y nos desplazamos hacia una posición distinta en donde esa división del trabajo institucional no nos convierte en meros instrumentos sino en agentes intelectuales y transformativos.

Metodología y plan de actividades. Cronograma

Se trata de una recopilación de observaciones, experiencias, relatos y reflexiones de los preceptores y preceptoras de todos los turnos y niveles del BBA sobre sus intervenciones en contextos de *violencias y acontecimientos* para problematizar sobre estas dos categorías.

Las técnicas para la recolección de datos serán:

- entrevistas personales profundas (indagar puntos de vista, argumentos, justificaciones, reflexiones)
- acceso a material documentado en fichas de registro de nuestro departamento, regularizaciones, publicaciones, investigaciones, acopio de bibliografía digital, etc.
- búsqueda de bibliografía teórica sobre la temática.

De acuerdo a esto:

- los sujetos entrevistados serán informados de los objetivos principales de la investigación y serán invitados voluntariamente a participar o no en ella.
- la identidad de los sujetos será confidencial.

Cronograma

- Mes 1: elaboración de encuestas personalizadas por nivel.
- Meses 2 y 3: ejecución de las mismas.
- Meses 4 y 5: acceso a la documentación mencionada anteriormente y al encuentro de nueva bibliografía.
- Meses 6,7 y 8: trabajo de análisis y procesamiento del material.
- Meses 9 y 10: divulgación, informe final y cimientos e inicio del ALJIBE BBA.

Socialización

El proceso de socialización del proyecto se estructurará en tres instancias:

- *Información*: se informará a los actores intervinientes (departamento de preceptoría) sobre los alcances y características del proyecto. Para ello se recurrirá al uso del correo electrónico.
- *Investigación*: para la investigación de campo será necesario contactarnos con cada uno de los actores de forma personal, anónima y voluntaria en un tiempo y espacio acordado por ambas partes.
- *Análisis*: se analizará la información recopilada durante el trabajo de campo y se desarrollarán conclusiones, propuestas y recomendaciones finales que se vehiculizarán en un informe de cierre por medio de correo electrónico.

Bibliografía

- Bargalló, María Lía (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Serie cuadernos ESI. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bordelois, Ivonne (2003). *La palabra amenazada*. Libros del zorzal.
- Cingolani, Catalina. El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela. Propuesta pedagógica 2014-2018. Bachillerato de Bellas Artes. ESS.
- Duschatzky, Silvia (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós.
- Dussel, Inés (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela argentina moderna. Una perspectiva posestructuralista*. Cadernos de pesquisa N° 122 p. 305-335.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1992). *Actores, instituciones y conflictos*. En: Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Larrosa, J. (2006). *Recuperar lo proyectos*. Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Marotta, Gabriela. Regularización para el cargo de preceptor 2015-2018 destinado a 1er año de la ESB.
- Moroni, Raúl y Marino, Juliana (1999). *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela*. Troquel.
- Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Palamidessi, Mariano (2000). *Currículum y problematizaciones. Moldes sobre lo cotidiano*. En Gvirtz, Silvia, compiladora. *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Editorial Santillana.
- Petit, Michele (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Proyecto de Gestión Texturas BBA. 2018-2022. www.bba.unlp.edu.ar. Consultada en marzo de 2019.
- Reguillo Cruz, Rossana (2005). *Ciudad, riesgos y malestares: hacia una antropología del acontecimiento*. En Néstor GARCÍA CANCLINI, *La antropología urbana en México*, CNCA.
- Reguillo Cruz, Rossana (1996). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Universidad Iberoamericana.
- Riches, David (1988). *El fenómeno de la violencia*. Editorial Pirámide.

Rifiotis, T. y Castelnuevo, N (comp.) La “violencia” como punto de partida. En: Antropología, violencia y justicia. Consultado en

https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/programa_antro_sociocult2_2006.pdf

En el aljibe. Informe final

Catalina Cingolani y Gabriela Marotta

Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela

Si pensamos en que cada estudiante del BBA coconstruye su propia narrativa de la experiencia escolar a través de los procesos de elección y producción, la investigación educativa debe situarse en los emergentes que generan dichas experiencias. Enmarcar procesos de creación de conocimiento situados en la cotidianeidad de la escuela permitirá imaginar posibles soluciones a los problemas y alterar lo instituido

- Texturas reunidas. Proyecto de Gestión 2018-2022

Rehaciendo en pandemia: el camino de los acontecimientos

A comienzos del 2020, pensamos El ALJIBE BBA como una propuesta de investigación que consistía en registrar y poner en tensión los relatos de las intervenciones, experiencias, políticas y procedimientos institucionales que realizamos en la Preceptoría en relación a eventos percibidos como conflictos vinculares en la escuela. Como punto de partida, habíamos previsto problematizar dos categorías discursivas, *violencia* y *conflicto*, para poner el foco en la mirada situacional propia de nuestra tarea pedagógica.

Postulamos, así, empezar a construir un repositorio en donde colocar y enunciar las experiencias y los procedimientos de articulación, interpersonales y multidimensionales, que llevamos adelante en nuestro Departamento; y crear, en un proyecto contiguo, *Habitar el aljibe*, el espacio en sí: un lugar donde encontrar(nos), dialogar y finalmente *sistematizar*⁵³ aquellos elementos pedagógicos necesarios para profundizar sobre nuestro rol, esa práctica especializada en situación⁵⁴.

⁵³ Aquí nos referimos a **sistematizar** siguiendo a Jara Holliday (2015), quien postula que *sistematizar implica registrar, analizar y conceptualizar*; dimensión que nos gustaría abordar de forma directa en *Habitar el aljibe*, la puesta en marcha del espacio, una continuación de este proyecto.

⁵⁴ Es necesario destacar que el actual proyecto de gestión es el primero que nombra y delimita, como parte integrante de sus actores, la función del preceptor; y a la vez proyecta la escritura de un marco de acción y regulación.

Durante 2020, nuestra tarea y el mundo entero, se vieron afectados por el virus Covid 19, que nos obligó a trabajar desde una escuela virtual más mutante que nunca; articulando nuevos marcos, reconfigurando y diagramando estrategias que generaran posibilidades de presencialidad en esa lejanía. A partir de esto, las dimensiones sociales y espaciales del Bachillerato cambiaron al compás del planeta, y así también cambió la forma de poder abordar y desarrollar nuestro proyecto.

Nuestro punto de partida inicial, entonces, fue reformulado y sustituido por la reflexión sobre algunos criterios y prácticas individuales y colectivas en torno a los modos de *ser* y *hacer* en la Preceptoría, atravesados siempre por la dimensión temporal e histórica, y por el conjunto de subjetividades. Para ello, elaboramos una **encuesta situada** (ver Anexo 1) donde pudimos acercarnos a nuestros compañeros y compañeras y a sus visiones y modos; y además, poner en tensión las categorías de *conflicto* y *violencia* que habíamos planteado inicialmente en la propuesta pero incluidas en un marco de interrogantes resignificado. Realizamos encuestas abiertas que enviamos por correo electrónico; segmentadas según generalidades (común a todos los participantes), antigüedad y función (jefe o preceptor). El formato consistió en un archivo de word, con una introducción sobre el proyecto, al que voluntariamente nuestras compañeras y compañeros debían responder. Recibimos un total de trece respuestas a estas encuestas voluntarias. Nuestra intención era realizar, en base a ese primer acercamiento, entrevistas individuales sincrónicas con los participantes, pero el ritmo virtual del año y el agotamiento por la excesiva cantidad de encuentros sincrónicos, nos hicieron desistir de sumar una actividad más a esa realidad laboral tan compleja.

De todas formas, la información que brindaron las encuestas nos permitió construir un marco de referencia de acción que **aproxima la experiencia** de nuestra tarea y funciones pedagógicas; y también lineamientos sobre aquellas herramientas de oficio y saberes colectivos. Así, pudimos esbozar algunas características que contribuirán a la conformación de un futuro *corpus*.

Preceptoría del BBA: singularidades, umbrales, análisis, deseos y reflexiones

En pos de expandir la generación de conocimiento desde nuestro espacio, sostenemos que tanto la producción teórica como los recursos prácticos acumulados deben ser reunidos y documentados bajo un criterio profesionalizado que valore y constituya dichos saberes como el marco teórico que dé sentido a las prácticas de los preceptores. Un registro que posibilite información de cómo vivimos y pensamos la escuela⁵⁵

⁵⁵ Esta cita fue extraída de una de las respuestas de las entrevistas realizadas a nuestros compañeros y compañeras.

Las respuestas a las encuestas fueron extensas, muy reflexionadas y comprometidas. En este apartado, las hilvanaremos en relación a dos de los ejes de indagación propuestos ⁵⁶.

Pensar en la Preceptoría y en nuestro rol como un *espacio habitado con sentido* implica por un lado, reconocer que antes fue transitado por las y los preceptores que la fundaron, sostuvieron y dieron forma; y, por el otro, inscribir al grupo actual en esa genealogía. A partir de esto, nuestras prácticas, maneras e intervenciones se anclan al mismo tiempo en *aquello* y en un *aquí y ahora*; donde *intervenir* es un acto de *hacer desde* el acompañamiento, una práctica de responsabilidad y compromiso que implica *estar en* registros muy sutiles y que sólo allí, por esa proximidad constitutiva de nuestro ámbito, pueden ser detectados para desarrollarla desde la afectividad.

Además, es importante destacar que la tarea realizada siempre es una tarea **coordinada**. Esto quiere decir, siguiendo la voz de nuestros compañeros y compañeras, que nuestro rol también supone ser coordinados *democráticamente* y contenidos por una *estructura de respaldo* fuerte, de *mucha escucha e intercambio*. “Una coordinación responsable implica coordinar un grupo de compañeros, fundamentalmente”⁵⁷

Así, las coordinaciones están pensadas y desarrolladas desde la *participación* y la *rápida atención a cualquier acontecimiento*; donde *el grupo se potencia con la suma de las partes, con el aporte de todos*. Hay una *idea de colegio que tiene que ver con trabajar con libertad de acción, jerarquizando nuestro rol*; donde exista un *funcionamiento departamental que esté a la par de los demás a la hora de discutir nuestra escuela* porque, a través de los años, *se fue tornando una labor cada vez más respetada y valorada*. Parte de ese acompañamiento grupal consiste, también, en la formación permanente entre pares en donde se transmitan las tareas de oficio y la importancia de trabajar *en y con* todos los niveles.

Nuestra función pedagógica se trata, entonces, de una **práctica docente localizada y coordinada** pero también de una práctica **transversal**; que muta incesantemente con el devenir de la escuela, se reconfigura y, como un tejido, crece colectivamente con cada modo singular de abordarla. Para esto, *la comunicación es central*. Por eso, uno de los ejes que propusimos para dar marco a esta investigación fue el **rescate de la palabra**. *Cómo ellas hacen la diferencia, crean realidades*; y que, al ponerlas en suspenso, nos permiten reflexionar acerca de los discursos que conviven en nuestro hacer. Una comunicación *responsable, amorosa y empática* debe *detenerse*, entonces, en el *territorio de la palabra*. Esto quiere decir: *valorar el diálogo como herramienta constitutiva de nuestra institución y desarrollar estrategias de escucha que detecten*. “El diálogo, como herramienta constructiva de vínculos que permitan poner en palabra las problemáticas de los jóvenes, continuará siendo el mecanismo característico del ámbito de la preceptoría” (Texturas reunidas. Proyecto de gestión 2018-2022)

De acuerdo a los datos recabados, encontramos que siempre aparecía este uso de la palabra al que conceptualizamos como “**la palabra orientada**”. Esta categoría supone que *las palabras elegidas para intervenir deben alojar*, es decir, *propiciar un puente de entendimiento, de comprensión y de acompañamiento*.

⁵⁶ Las citas de las encuestas quedarán evidenciadas a lo largo del texto por *letra cursiva*.

⁵⁷ Esta cita fue extraída de una de las respuestas de las entrevistas realizadas a nuestros compañeros y compañeras.

Entre las temáticas destacadas en la orientación consciente de las palabras encontramos las siguientes:

La adecuación: Refiere a la adaptación al contexto (práctica situada), donde el uso del lenguaje está siempre orientado multidimensionalmente (tiempo y espacio, subjetividad, situación emotiva del interlocutor, situación familiar, entre otros). Por ejemplo, *no hacia incomodar o complicar la situación a abordar sino hacia términos que den la idea de posibilidad y de apertura, de invitación, de estar con y de esperar*. Expresiones que se adapten a la vulnerabilidad o que cuiden la perspectiva de género para preservar una focalización más inclusiva; así como también el empleo de verbos que contribuyan a construir y generar cercanía, tales como *ayudar, reflexionar, acompañar y respetar*. En cambio, *no creemos conveniente utilizar ninguna palabra relativa a abandono, a dejar*, así como tampoco *ninguna que dé idea de clausura o de cierre*. Por último, *nuestro repertorio verbal debe actualizarse ante las demandas de los pibes: actualizarlo en relación a las discusiones y conceptualizaciones en torno a la práctica educativa*.

La clara intención de apertura al diálogo, a la reflexión y a la escucha: *Buscar una problematización a través de la reflexión para poder adaptarnos y alojar todas las percepciones. (...) al abrir el diálogo o recepcionar, preguntar desde alternativas que puedan llevar al estudiante a escucharse. Nunca sofocar imponiendo ideas. Que a través de sus palabras, se escuche a sí mismo: escucha reflexiva*.

La utilización y revalorización de referencias identitarias comunes al Bachi: *Otra estrategia es utilizar términos específicos de nuestra institución, que posee, además de una orientación artística, una identidad plagada de figuras, leyendas, rituales, tradiciones y símbolos propios que son muy interesantes para ser habitados en pos de su carácter discursivo y hereditario*.

La permanente búsqueda de confianza y cercanía: *ante discursos de mucha rigidez, romper a través de esos desfasajes de lo “no esperado” porque eso abre un camino interesante: que lejos de desdibujar, incluye un desplazamiento hacia algo “menos formal” como hablar utilizando un dialecto inventado, una palabra propia de la disciplina artística, una canción, entre otros*.

Creemos que imaginar inicialmente este eje enmarcado en las palabras de Bordelois (2003) no fue errado: el valor metafórico de nuestras palabras, la infancia de las palabras que usamos (que también son metáforas arcaicas) se han embotado en nuestra percepción debido al tiempo y al empleo cotidiano. Lo importante es resaltar, recuperar estos puentes de sentido que se han perdido por nuestra incapacidad de ver en la lengua algo más que un instrumento de comunicación y por el modo en que violentamos nuestro contacto profundo y natural con ella. El lenguaje es un *fermento* indestructible de unidad y comunidad entre nosotros.

El oficio del preceptor y su **palabra orientada** se imbrican como parte necesaria de una **presencia** en el Bachi que, al decir de Dustchatzky (2013), pone palabra donde no la hay. Una presencia consciente de que el acto educativo existe si hay intencionalidad, vínculo y promesa de transformación del ser (Antelo 2005).

Intervenciones situadas: revisión de las categorías *violencia* y *conflicto*

En cuanto a la revisión de las categorías de *violencia* y *conflicto* propusimos una asociación libre de palabras/significados que más tarde pudiéramos utilizar para aproximarnos a experiencias específicas en las entrevistas individuales que, finalmente no pudimos realizar. Aun así, trabajamos sobre ellas y sus distintas apreciaciones, partiendo de nuestro marco teórico inicial: “El uso de la palabra violencia se transformó en un significante, un artefacto capaz de condensar múltiples significados y situaciones. Es que su cuerpo semántico tiene una regla deformativa: la constante expansión. La aparente unidad del término resulta de una generalización implícita de los diversos fenómenos que ella designa siempre de modo homogeneizador, exterior y negativo. El complejo conjunto de fenómenos que la palabra violencia designa es plural tanto en sus formas como en sus significados. (...) Por eso es necesario revisar el concepto y las prácticas en el campo de las **violencias**. Referirnos, entonces, al término de modo plural significa afirmar la heterogeneidad (...) y alejarlo de una categoría clasificadora” (Rifiotis y Castelnuevo, 2006) Dividir los tipos de violencias produciría una naturalización de esa categoría. Tampoco queremos definirla en términos de problema social. Bajo esta concepción, consideramos que los llamados conflictos vinculares que se leen como interrupciones de la cotidianeidad no son un obstáculo externo y negativo sino una nueva posibilidad de prevenir, discutir, revisar la “normalidad” y construir convivencia, gracias a que la crisis que producen nos mueve indefectiblemente siempre hacia adelante: la sanidad de una institución no depende de los conflictos que tenga sino de cómo los aborde. Por este motivo y, siguiendo a Reguillo Cruz (2005), postulamos la utilización del término **acontecimiento** en lugar de conflicto. Nos es útil pensar al conflicto *como un acontecimiento condensador de múltiples posiciones de enunciación que revela los acuerdos y los antagonismos en los modos de percibir, valorar y actuar en la escuela; y que permite acercarse a los procesos porque su irrupción provoca la concentración de interacciones significativas entre actores, entre visiones del mundo, entre instituciones y sistemas.*

En las encuestas surgieron respuestas oscilantes entre las formas más positivas y potenciales de **violencias** y **acontecimiento** y otras más cercanas a la sensación *in situ* de la experiencia y a sus primeras impresiones. Así, algunos asociaron violencia con un ciclo lectivo en particular, sin especificar detalles, entendiendo que todos teníamos referencia a esos sucesos y los valorábamos de la misma forma; y apuntaron a *la prevención, buscar control, frenar y combatir*. Entre las respuestas con más potencia de cambio encontramos: *el motor de todo desarrollo, constitutiva de muchas relaciones, que se debe desarmar, reflexionar y ofrecer*. Y, en cuanto a conflicto, hallamos: *una imagen caracterizada por la tensión, el movimiento incesante y el diálogo; lo que motoriza las transformaciones necesarias para nuestra tarea*.

No es nuestra intención establecer una jerarquía entre estas valoraciones. Pero creemos que es posible desplazarlas a través de la re narración grupal y la puesta en discusión de las primeras sensaciones que generan estas experiencias. En este camino se encuentran algunas reflexiones que señalan a estas categorías como foco de aprendizaje y las trascienden:

Capacidad de instituir nuevos marcos de trabajo y reflexión: *Confirmé que es allí, en dichas situaciones de emergencia, donde se pone en juego la importancia de complementar conocimientos pedagógicos formales con estrategias de abordaje desarrollados con un carácter más artesanal, o como puntapié para diagramar actividades con los cursos. Se pueden pensar constantemente métodos, herramientas o actividades para llevar a cabo con los chicos y trabajar con distintos objetivos.*

Distintas estrategias y recursos utilizados: *Implementando como principales recursos la escucha, la observación de los sujetos y las expresiones de sus necesidades y demandas, la observación de problemáticas de manera integral y el reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos de derecho (...) la observación focalizada en el aspecto emocional de los estudiantes, valorando este aspecto como primordial para la permanencia de los estudiantes en la institución, recibiendo no solo formación académica sino también un trato singular y comprometido con las necesidades particulares de cada uno de ellos: (...) pensando un estudiantado heterogéneo y atravesado por contextos y recorridos diversos. Buscar estrategias en conjunto para intervenir de manera situada.*

Afectividad y transversalidad: *La confianza y el afecto ayudan mucho a los procesos de aprendizaje. Trabajar en equipo, desde el afecto, desarrollar empatía por el otro. Conocer los grados de autonomía del rol, las decisiones en grupo, las distintas articulaciones y diálogos con los docentes. Ir haciendo la experiencia, que nunca es aislada, sino que dialoga con otras áreas de la escuela en que también se modifican las prácticas.*

Práctica autorreflexiva para garantizar derechos: *Revisar prácticas. Tenemos la obligación de afinar aún más una perspectiva de derechos, con el prisma de las relaciones desiguales de género, en nuestras prácticas docentes: esto estuvo motorizado por esa capacidad de agencia de las pibas. Ese cambio de los marcos de percepción, de reflexión en torno a nuestras prácticas sigue vigente porque el rol que el preceptor tiene en esa trama de relaciones educativas, requiere que así sea. Nuestra tarea siempre tiene que estar siendo repensada, sino corre el riesgo de estancarse, de anquilosarse, y si eso pasa, las posibilidades de poder dar una contención situada a nuestros estudiantes se vuelven mucho menores.*

Acontecimientos disruptivos: *Repensar constantemente las prácticas y el repertorio de estrategias de acuerdo al contexto. Por ejemplo, en este contexto de pandemia: generar estrategias que nos permitan, en primer lugar, establecer una comunicación de calidad entre preceptores – estudiantes y familias, buscando generar redes orientadas no solo al envío de información sino tratando de conocer las situaciones de cada familia. Encontrar en la virtualidad herramientas que puedan, en cierta medida, suplantar la observación y la escucha que desarrollamos en la presencialidad. Recrear la dinámica áulica, garantizar la formación de grupo y la construcción vincular.*

Escuela mutante: *Capacidad propia de los estudiantes de agenciar nuevos temas de discusión, nuevas prácticas educativas, formas alternativas de resolución de diversas situaciones. Los desplazamientos se deben a esa capacidad de agencia de los estudiantes;*

cambios que se ponen en juego desde la necesidad de adaptarnos a cada una de las trayectorias para que nuestra intervención sea lo más inclusiva posible.

Consideramos que al reelaborar comunitariamente la experiencia, ésta nunca vuelve a ser la misma. Porque desplazar las primeras incomodidades y desnaturalizar aquellas percepciones arraigadas permite, de este modo, avanzar en un movimiento trascendental. Recategorizar, entonces, el par violencia/conflicto en **violencias** y **acontecimiento** “(...) surge de ampliar la mirada, reconocer múltiples perspectivas, armar relaciones, desanudar lo que viene muy atado, abrir lo que se da por obvio” (Texturas reunidas. Proyecto de Gestión 2018-2022)

Un cuarto propio: *Habitar el aljibe*

Mis compañeros fueron y son los mejores maestros⁵⁸

Uno de los interrogantes que planteamos en las entrevistas fue la consideración acerca de construir un espacio propio. Más específicamente, la necesidad de ponerlo en marcha, la importancia de volvernos a encontrar. Y todas las respuestas concluyeron del mismo modo: *“absolutamente, sí, me encantaría”*

Nuestro deseo de abreviar *el Aljibe* es colectivo, es un anhelo común. Augura la promesa de poder habitar un territorio que conocemos y extrañamos, *que aloje y encuentre, que construya memoria como herencia* y reparación acerca de los acontecimientos anteriores, simultáneos y posibles. Así, nuestros compañeros y compañeras lo imaginaron como un *espacio de intercambio con ejes de trabajo; un lugar de apertura a la discusión en torno a las prácticas educativas, afianzado en una sistematización o registro teórico e instrumental que contribuya a la jerarquización y el crecimiento de nuestro rol*. En esta línea, el Proyecto de Gestión actual inaugura, así, un espacio faltante: *“Surge la necesidad de generar un proyecto cuyo objetivo central sea el de construir un marco teórico referencial, producto de un trabajo colaborativo entre el equipo de gestión y la preceptoría, que sistematice y enmarque las líneas de acción de los docentes preceptores. La escritura de dicho marco dará sustento a las prácticas cotidianas y contribuirá en el camino hacia la jerarquización del rol docente del preceptor”* (Texturas reunidas. Proyecto de Gestión, 2018-2022)

De acuerdo al material reunido consideramos que *Habitar el aljibe* deberá articular encuentros en donde, a través de lecturas y tópicos disparadores, podamos irradiar la experiencia desde lo singular hacia lo grupal; y donde también podamos *albergar(nos)*. Esto significa no solamente *ver y reconocer (visibilizar)* sino respetar la particularidad dentro de lo coral. En esta diversidad, que recogimos de las entrevistas, encontramos elementos y señales que marcaban que fueron claves las conversaciones y la formación en el ejercicio *brindadas por* los compañeros: *en el día a día compartimos herramientas y nos acompañamos en la resolución de determinadas situaciones. Si bien la potencia de nuestro rol educativo se juega en la práctica misma, en la*

⁵⁸ Esta cita fue extraída de una de las respuestas de las entrevistas realizadas a nuestros compañeros y compañeras.

experiencia cotidiana del vínculo educativo, si todo se reduce a ello, se corre el riesgo de no prestar atención a la posibilidad de pensar colectivamente nuestra tarea educativa.

Hace un año, nos proponíamos trabajar sobre el rescate de nuestras prácticas sin pensar que un nuevo acontecimiento disruptivo iba a desafiar nuestra capacidad de reinventarnos. Y, una vez más, emergieron sentidos compartidos sobre las posibilidades de la escuela que nos interpelaba. Hoy, proponemos abrir la puerta hacia el deseo, El Aljibe, ese cuarto propio donde recuperar la palabra y sistematizar; poner en valor nuestras trayectorias y sorprendernos al encontrar nuestro reflejo en la experiencia compartida.

Bibliografía

- Atelo, Estanislao. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Diker, G, Frigerio, G. Educar: ese acto político. Editorial El estante. Buenos Aires. 2005
- Bordelois, Ivonne. La palabra amenazada. Buenos Aires, libros del zorzal, 2003.
- Cingolani, Catalina. El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela. Propuesta pedagógica 2014-2018. Bachillerato de Bellas Artes. ESS.
- Duschatzky, Silvia (2017) Política de la escucha en la escuela. Editorial Paidós. Buenos aires.
- Veó veó... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. CS No. 11, 343–366, enero–junio 2013. Cali, Colombia.
- Dussel, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela argentina moderna. Una perspectiva posestructuralista. Cuadernos de pesquisa N° 122 p. 305-335.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. "Actores, instituciones y conflictos". En: Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires, Troquel, 1992.
- Giroux, Henry (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós Barcelona - Buenos Aires – México
- Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena. La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Larrosa, J. (2006). "Recuperar los proyectos". Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7.
- Marotta, Gabriela. Regularización para el cargo de preceptor 2015-2018 destinado a 1er año de la ESB.
- Moroni, Raúl y Marino, Juliana. Convivencia: un problema clave para la nueva escuela. Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela. Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Palamidessi, Mariano. (2000) Currículum y problematizaciones. Moldes sobre lo cotidiano. En Gvirtz, Silvia compiladora. Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos,

vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Proyecto de Gestión Texturas BBA. 2018-2022. www.bba.unlp.edu.ar. Consultada en mayo de 2021.

Reguillo Cruz, Rossana. Ciudad, riesgos y malestares: hacia una antropología del acontecimiento. Ciudad, riesgos y malestares: Hacia una antropología del acontecimiento. En Néstor GARCÍA CANCLINI, La antropología urbana en México, CNCA, México. 2005.

La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación. Guadalajara, ITESO/ Universidad Iberoamericana. 1996.

Riches, David. El fenómeno de la violencia. España, Editorial Pirámide, 1988.

Rifiotis, T. y Castelnuovo, N (comp.) La “violencia” como punto de partida. En: Antropología, violencia y justicia. Consultado en https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/programa_antro_sociocult2_2006.pdf

Anexo 1

Encuesta Aljibe

¡Hola compañeros y compañeras! ¿Cómo están?

Nuevamente les agradecemos por sumarse al proyecto. Como saben, el objetivo es registrar y discutir los modos de abordaje de nuestras prácticas con el fin de rescatar el patrimonio pedagógico común; por lo tanto sería imposible llevarlo a cabo sin su colaboración.

Por la situación actual de distanciamiento no podemos realizar las entrevistas presenciales, por eso hemos resuelto, para una primera aproximación, hacer una **ENCUESTA ALJIBE**. Como el formato no es el de un formulario de Google, pueden optar por no contestar si no se sienten cómodos con alguna pregunta y, obviamente, escribirnos si precisan alguna aclaración. Asimismo, pueden utilizar este archivo para responder y escribir si lo desean. Les recordamos que por más que la entrevista quede asociada a un correo electrónico, la utilización de los datos en el trabajo final es confidencial.

El proyecto ALJIBE BBA está fundado en tres ejes así que la encuesta va a estar dividida también de esa forma. ¡Empezamos!

El rol del preceptor como una práctica docente situada y transversal.

1- ¿Cómo pensabas el trabajo del preceptor antes de ingresar al cargo, al presentarte a la entrevista o al preparar tu concurso? ¿En base a qué experiencias previas habías llegado a esta idea?

2- Al iniciar tu trabajo, ¿desde dónde/ con quién o quiénes aprendiste el trabajo? ¿Qué conocimientos previos, formales o informales, te sirvieron como recurso?

La forma de pensar el rol desde otros actores de la institución, ¿era cercana o similar a tu práctica?

3- ¿Pensás que nuestro rol y las prácticas que implica cambiaron desde que entraste a trabajar al colegio? ¿Cómo?

Ø Las siguientes preguntas son para los preceptores que tienen más de 10 años de antigüedad en el cargo:

4- ¿qué cambió en tu forma de trabajar con la incorporación del sistema de registro web (kimkelem)?

5- ¿Cambió algo desde la configuración del nuevo edificio y las preceptorías? Si considerás que sí, especificá.

6- ¿Cómo te pensás hoy en tu rol de preceptor docente como práctica profesional profesionalizada? ¿Cómo era antes de la nueva categorización jerarquizada?

Ø Las siguientes preguntas son para los jefes y jefa de preceptores:

7- ¿cómo pensás tu coordinación?

8- ¿qué entendés por “grupo de trabajo”?

9- ¿te sentís “jefe” (desde el punto de vista clásico de la significación de esa palabra) o preferís llamarte de otro modo? ¿Cómo? ¿Por qué?

10- ¿te parece que desde que asumiste la coordinación cambió algo en tu forma de percibirte en la escuela? ¿Por qué?

El rescate de la palabra

1- ¿Elegís las palabras o frases que usás en determinadas situaciones? Por ejemplo, ante un estudiante que te dice que va a dejar la escuela, ¿hay ciertas palabras o términos que sabés que no podés usar?, ¿hay otras que son más convenientes estratégicamente? ¿Cuáles seleccionás de tu repertorio verbal? ¿Por qué?

2- ¿Creés que en tu repertorio verbal hay términos más propios del Bachi (por ejemplo: malas palabras, lunfardo, expresiones inventadas...)? ¿Podrías consignar algunos?

3- Alguna vez en tu día a día en la escuela, ¿te sentiste sin herramientas discursivas (esto incluye también modos de hablar y de escribir, formas de comunicación con otros actores)?

4- ¿Creés que la sistematización, este registro escrito que hemos propuesto, es necesario? ¿Por qué?

Sentidos en disputa

1- ¿Qué te sucede con cada una de las siguientes palabras de la lista? ¿Qué te viene a la cabeza...una frase, un pensamiento, una imagen, una canción, una película?

CONFLICTO - INVISIBLE - VIOLENCIA - LEGITIMAR - IDENTIDAD - COMUNICACIÓN -
PRECEPTORES - ESTUDIANTES - JERARQUIZADO - INTERVENCIÓN - ESCUELA -
MEMORIA - PRECEPTORÍA - GRUPO - AUXILIAR DOCENTE

Creación de un nuevo espacio

1- ¿Considerás que es necesario crear instancias o espacios de encuentro de la Preceptoría para revisar, implementar, discutir, compartir nuevas y viejas prácticas? ¿Cómo te lo imaginás?

Hemos llegado al final de esta primera etapa.....creemos que la siguiente será una entrevista cara a cara grupal o individual (zoom, video llamada, etc.) dadas las circunstancias pandémicas que estamos atravesando.

“Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso, cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa”

La palabra que sana. Alejandra Pizarnik.

¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡Muchas gracias a todos y a todas!!!!!! Los queremos mucho.

Gabriela Marotta y Catalina Cingolani

Amarres. Un *podcast* para frenar el barco y pensar la escuela en medio del des-astre

Karin Bustamante y Juan Ignacio Palacios

Resumen

El año 2020 trajo consigo una situación novedosa. Ante la propagación del Covid-19 la gran mayoría de los países dispusieron la suspensión de las clases presenciales. A partir de allí se articularon múltiples formas de sostenimiento del proceso educativo, al tiempo que la incertidumbre y el desconcierto se tornaban cotidianos en lo relativo a la pandemia. El registro material de nuestra vida escolar quedó en suspenso, dando lugar a una individualización y domiciliación del trabajo pedagógico.

Desde abril, el Bachillerato de Bellas Artes articuló diferentes herramientas y adecuaciones que dieron lugar al Programa de Continuidad Educativa, pensado y construido sobre la marcha de los acontecimientos. La pregunta sobre dónde reside la escuela, cuántas formas puede adquirir, cuándo se la hace, cuándo se la piensa, sobrevoló gran parte de las conversaciones entre docentes durante este año y medio.

Aquellos espacios comunes, planificados algunos y contingentes tantos otros, en los cuales los docentes nos encontrábamos pensando, debatiendo, e imaginando la escuela que hacíamos y que queríamos hacer, migraron a otro territorio, la “virtualidad”. La co-presencia de los cuerpos se vio resentida, y los intentos por generar espacios de encuentro para escuchar las voces de esos compañeros docentes, aparecieron como fulgurantes.

Este proyecto se propone, a través de la producción de una publicación en formato de *podcast*, una serie de entrevistas a ocho docentes, con el objetivo de ofrecer un espacio de conversación. Un amarre para pensar la escuela junto a los demás navegantes, para recuperar sus experiencias, sensibilidades y subjetividades. Un espacio donde las diferentes formas de habitar la escuela en estos tiempos, tengan lugar para ser compartidas y pensadas, a la vez que ofrecidas en un formato versátil y accesible. En fin, un espacio que se proponga, humildemente, reponer la riqueza de aquellos encuentros que acontecían en pasillos, salas, capacitaciones, reuniones, para seguir pensando y haciendo la escuela que imaginamos.

Justificación del proyecto. Marco teórico y fundamentación académica

Podríamos decir, que vivimos los acontecimientos del año 2020 como una *catástrofe*. Pensamos este término retomando el significado que planteara Ignacio Lewkowicz (2004),

quien nos propone que al mirar desde suelo firme, desde la seguridad de una estructura, la *catástrofe* se nos presenta como arrasamiento. Pero, la mirada desde la *catástrofe aconteciendo*, se vuelve contingencia. Y la contingencia no es arrasamiento, sino posibilidad de organización de la subjetividad. Es la potencia de acción que nos permite la vida en un medio inestable, fluido.

En un tiempo en que la incertidumbre y el desconcierto son parte de nuestro presente, deben desplegarse las voluntades, las políticas, las estrategias de acción que nos permitan avanzar en pos de construir algo nuevo. Este es el desafío en el que nos encontramos los docentes cuando el registro material escolar se puso en suspenso. Tuvimos que resguardarnos en nuestras casas, priorizando la salud de todos y perdimos los espacios en donde históricamente hacíamos escuela. Las dimensiones temporales y espaciales se afectaron de manera drástica.

Sin embargo, vivir en la catástrofe nos permitió, y nos permite, repensar nuestras prácticas docentes, repensar nuestros modos de educar, nuestra corporalidad, la de otros, y sobre todo, tomar dimensión de la importancia que *lo relacional* tiene en el acto educativo. Ante la pérdida del establecimiento escolar, pusimos el foco en el vínculo entre docentes y estudiantes, y esto nos permitió constatar que "había escuela" precisamente en el sostén de esa relación. Nos parece importante señalar aquí, o mejor dicho, hacer una observación, en cuanto al desplazamiento que significó "*hacer escuela*" en este nuevo contexto. Sentimos la necesidad, en nuestra labor docente, de alejarnos de una pretensión de emular la escuela presencial en la virtualidad. Creemos que esto puede ser paralizante y frustrante. Sin embargo, hablemos de otra cosa, de algo propio de este tiempo, de este contexto. Es desde aquí, desde donde nos paramos para hacer/nos preguntas que atraviesan la educación y nuestra práctica docente.

En marzo de 2020, cuando se dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, se desplegaron desde el Ministerio de Educación de la Nación, y concretamente desde la gestión de Bachillerato de Bellas Artes, una serie de estrategias de acción garantizar la continuidad educativa:

- Adecuación a la virtualidad. Aprendizaje, por parte de la comunidad educativa y estudiantes, de las distintas plataformas virtuales.
- Se establecieron los contenidos prioritarios, según cada área disciplinar.
- Se dispuso de una nueva forma de evaluación de carácter cualitativo.
- Se intensificaron los encuentros virtuales entre docentes, en donde se buscó fortalecer las dinámicas departamentales. Se mantuvo la libertad de cátedra para que cada docente plantee sus estrategias de comunicación y abordaje de los contenidos prioritarios con los estudiantes.
- Desde la gestión y la comunidad de docentes se priorizó el encuentro, el contacto con los estudiantes.
- A través de los preceptores, se indagó en la situación particular de cada estudiante, para cubrir las necesidades de conectividad y recursos (datos móviles, computadoras, instrumentos, etc), como así brindar el sostén y acompañamiento de cada trayectoria.

Los dos metros de distancia, son un abismo; un desafío mayor si entendemos que el sostén del vínculo, aquel tan singular que esperamos generar con nuestro estudiantes, es crucial en el acto educativo. *Classroom*, grupos de *whatsapp*, aulas web, mail, *instagram*, zoom, llamadas telefónicas, entre otras plataformas, fueron los medios que encontramos para acortar las distancias con los estudiantes y sus familias. Nos pusimos en contacto.

Si bien, nuestros esfuerzos al día de hoy siguen están en esta línea de acción, y hemos logrado acortar algunas distancias, persiste la necesidad de pensar cómo construir vínculos de manera remota.

La necesidad de pensar la escuela

Convencidos de que en el registro relacional reside una potencia insoslayable a la hora de hacer y ser escuela, es que nos motiva la idea de ofrecer un espacio que sirva de lugar para escuchar las distintas voces que traman el Bachillerato en tiempos de pandemia. Se vuelve relevante en tanto, en su registro material la escuela habilitaba múltiples momentos, lugares, espacios (algunos planificados y otros tantos, contingentes), en los cuales como docentes nos encontrábamos pensando, debatiendo e imaginando la escuela que hacíamos y que queríamos hacer.

La suspensión de este registro material en su dimensión tanto edilicia como de la co-presencia de los cuerpos, en un lugar exclusivo para el acto educativo, llevó a poner en un primer plano la valoración del encuentro, entre estudiantes y docentes, y entre pares. Podemos aventurar como hipótesis, el surgimiento de un extrañamiento de esos encuentros en los cuales el debate, el intercambio, las tensiones y los conflictos en torno del pensar el bachillerato con nuestros pares, hacía girar el dínamo de una escuela que era caminada y a la vez interrogada. Las preguntas, sensibles, podían girar alrededor de lo acontecido en un aula, de lo vivido en un recreo, pasillos, como así también se colaba con grandilocuencia la pregunta por cómo nuestros cuerpos habitaban esa relación.

Múltiples dimensiones, varias características y distintas tecnologías propias de los albores de la consolidación de la escuela moderna, son pensados y re-pensados al interior de ella misma. Frente a la fragmentación aún latente del sistema educativo, anclada en cimientos aún difíciles de conmovir, se articulaban a cada momento espacios de reflexión colectiva y de proyectos colaborativos, que tramaban y a la vez andamiaban una forma de hacer escuela que se quería cada vez más inclusiva y atenta a las presencias y las existencias. ¿Se suspendieron esos puentes, esos entramados, esas reflexiones, con el ASPO? En virtud de lo que exponíamos más arriba, creemos firmemente que no es así. Si bien, por momentos tenemos la certeza de estar a la deriva, sostenemos que la escuela se siguió y se sigue pensando en quienes la erigen y sostienen de manera virtual. Con todo, retomando a Flavia Terigi (2020), elegimos entendernos, en tanto educadores, como migrantes. Y asociada a esta migración, la extrañeza. Es extraño para nosotros el hecho de “que no ir a la escuela sea parte de las políticas de cuidado”. Entonces se hace presente la pregunta por el *territorio* al que hemos migrado y allí, en medio de la turbulencia, pensar “la virtualidad, no como herramienta

para reemplazar la presencialidad (...) sino como otra tierra (...) otro *contexto*". De alguna manera, con este escenario, se abrieron *otros puentes*, se construyeron *otros andamios*, a la hora de reponer esa convivencia dinámica que implica hacer escuela. Como advertíamos más arriba, las (video)llamadas y la disponibilidad a audios que excedían por mucho la duración que hasta ese momento aceptábamos, estuvieron a la orden del día con los compañeros de departamento o de materia. Sin embargo, el extrañamiento de ese diálogo con algún colega de otro espacio docente/no-docente en un pasillo, en una capacitación o en un encuentro con algún referente, se hizo sentir. Inés Dussel (2020) llamó la atención en una temprana reflexión, sobre las tensiones que se abrían ante la domesticación de lo escolar, donde la "la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido". Allí remarcó un aspecto del que se habla menos, pero que resulta relevante: "la individualización del trabajo pedagógico". Nuestros cuerpos afrontaron y afrontan, aislados, la navegación en estas aguas turbulentas.

Es tal la sensación que, cuando se producen espacios comunes, esos *amarres*, que permiten interacciones sincrónicas interdepartamentales, que habilitan re-encontrarnos y reflejarnos en esos otros cuerpos que están pensando y haciendo escuela a la par nuestra, la necesidad de escuchar esas otras voces aparece fulgurante, trayendo a la memoria aquella escuela caminada. Si pensamos en las *II Jornadas Académicas* realizadas en septiembre de 2020, no podemos menos que recordar la gran cantidad de alusiones por parte de los docentes, a la imperiosa necesidad de compartir esas experiencias al mismo tiempo y en conjunto con compañeros de otras áreas. Iguales sensibilidades parecieron resurgir en los pocos días de multimodalidad que se pudieron sostener durante 2021, donde a pesar de todo lo que se ponía en juego a la hora de volver al edificio en medio de la pandemia, los diálogos se articulaban nuevamente en esos espacios, ahora signados por el aire libre y las puertas abiertas. En tren de estos momentos, el encuentro con Inés Dussel en el mes de abril y los diálogos que se abrieron a partir del esquema de colaboración entre docentes a fin de cubrir el desdoblamiento de los cursos, también se pueden hilvanar como espacios en donde pudimos *amarrar* junto a otros, y palpitamos esas formas de pensar la escuela en conjunto. Y fueron formas de pensar (y por lo tanto de habitar), en palabras de Silvia Duschatzky (2017), el *des-astre*, de cómo habitar un territorio sin alguno de esos astros que guiaban nuestras navegaciones. Haciendo dialogar estas reflexiones con las subjetividades en la catástrofe, que enunciábamos al principio, no cabe más que recorrer esta fluidez interrogando, investigando, junto a nuestros compañeros. Preguntándonos por nuestros (sus) cuerpos, sus sensibilidades, sus experiencias. Hacemos nuestro el desafío que nos plantea Duschatzky: "lo que vemos, lo que nos resulta fértil pensar, la apuesta que abrimos, es por los cuerpos: recursos sensibles que ven algo en el descalabro, lo interrogan, lo toman y procuran gestiones cuyas formas son efecto de preguntas más que de deberes". (2017, p.57)

Tomamos aquí, y compartimos lo propuesto por el actual Proyecto Académico y de Gestión, en donde se señala la importancia de las profundas transformaciones que la virtualidad genera en las conformaciones de subjetividades, como parte de la realidad que

acontece. Atentos a ello, en tiempos de pandemia, proponemos un canal que habilite, que propicie, un encuentro particular con otros docentes, un lugar donde detenerse y amarrar, para ver los caminos desandados por los demás. Un espacio nuevo en el que “la necesidad de ampliar la mirada, reconocer múltiples perspectivas, armar relaciones, desanudar lo que viene muy atado, abrir lo que se da por obvio” devenga el motor que impulse nuevos interrogantes y nuevos desafíos, entre los cuales incluimos fervientemente las preguntas acerca de cómo recuperar la potencia de la experiencia en la escuela, y encontrar las operaciones subjetivas que generen presencia/existencia. (Aguerre, 2017)

Si aceptamos que, “haciendo frente a los niveles espiralados de incertidumbres que suma la pandemia, hoy es el trabajo del colectivo docente el que ante la emergencia, con un plus de esfuerzos y desigualdades, construyó pedagogías pandémicas que tienen el potencial de sostener la experiencia educativa” (Welschinger, 20218); cabe preguntarnos por las experiencias, sensibilidades y subjetividades de nuestros compañeros a la hora de hacer y pensar la escuela. Hacerlo desde la propuesta de un Proyecto de Producción emanado desde el departamento de Preceptoría, no es un dato menor. Nuestro departamento, por su lugar en el entramado del Bachillerato, tiene puntos de amarre y permanente diálogo con la totalidad de las áreas docentes que lo conforman. Hoy nos proponemos ofrecer ese lugar para atar el barco por un momento, pensarnos en conjunto, pensar la escuela y seguir navegando.

¿Por qué un podcast?

Los *podcast* son conocidos como fragmentos de audio que se encuentran disponibles en cualquier momento y pueden escucharse a través del teléfono móvil o computadora. Este formato de contenido se propone como un nuevo espacio para escuchar las voces de nuestros compañeros docentes y mediante una serie de preguntas hechas por los entrevistadores generar un diálogo con los mismos. Pensando en un diseño sonoro simple y de corta duración, es nuestra intención llegar con este contenido, a toda la comunidad docente del Bachillerato, ya que puede ser subido y publicado a diferentes plataformas como *Instagram*, *Spotify*, *Youtube*, entre otras.

Objetivos

Se establecen como objetivos del proyecto de producción:

- Ofrecer un espacio de escucha, diálogo, de conversación entre docentes del Bachillerato de Bellas Artes.
- Recuperar experiencias, sensibilidades, formas de habitar la escuela en tiempos de pandemia.
- Socializar y poner a disposición, a través de formatos versátiles, las experiencias, sensaciones, reflexiones de los docentes entrevistados, en torno a múltiples dimensiones que adquiere la práctica docente en contextos de virtualidad y multimodalidad.

- Reponer aquellos diálogos que acontecían en el espacio físico escolar, en los cuales la escuela era pensada en sus múltiples dimensiones.

Metodología y plan de actividades

Para la realización del proyecto *podcast* “Amarres”, se realizarán entrevistas a un grupo de 8 docentes seleccionados para esta instancia. Las mismas se llevarán a cabo de forma asincrónica entre los meses de agosto y noviembre. En el lapso de ese tiempo también se editará el *podcast* y se publicará a modo de entrega quincenal.

A fin de garantizar la realización del presente proyecto, se ha elaborado la nómina de ocho docentes del BBA que serán convocados para formar parte del ciclo de entrevistas. Se les informó sobre la intención del mismo y su contenido, a su vez dieron el visto bueno para ser entrevistados en caso de que el proyecto se apruebe. De ser factible ello, en el Cronograma se detalla los tiempos de concreción de las entrevistas.

Pre-entrevista

En un momento anterior a la concreción del diálogo, se enviará la presente fundamentación al/la entrevistada, se indagará en el campo de conocimiento, de acción y de trabajo del mismo/a, para así generar una entrevista situada no sólo en el espacio común que representa la escuela, sino atendiendo a las subjetividades puestas en juego en la práctica docente. En esta indagación, se buscará conocer cuáles son las motivaciones, experiencias, sensibilidades, en torno a las preguntas, problemas, temas que el equipo ofrezca para conversar y poner a disposición de los demás compañeros.

Entrevista

La modalidad consta de un primer envío de audio por parte del equipo con una pregunta que abre la entrevista. El/la entrevistada podrá contestar por audio y luego enviar la respuesta. A partir de allí se generará un diálogo que constará de entre 3 o 4 preguntas y respuestas, que versará sobre los temas propuestos en la fundamentación del presente proyecto.

Post-entrevista

Habiendo concluido el intercambio, el equipo editará los audios enviados junto a los obtenidos, con el programa de edición de sonidos Audacity 3.0.2. Allí se compaginarán preguntas y respuestas, se limpiarán los audios y se agregarán efectos de sonidos y música, que oficiarán de aperturas, presentación, empalmes y cierres. Una vez editado el producto, se enviará al entrevistado/a para que de un nuevo consentimiento en la publicación del mismo.

Edición y publicación del Podcast

Se busca crear un producto que sea versátil para la socialización y comunicación a través de diferentes plataformas de internet. A su vez, se acompañará el audio de la entrevista compaginada con alguna imagen que sea característica del proyecto como así también de la entrevistada, lo que propiciará exponerlo en redes en las cuales el soporte visual es preponderante (como por ejemplo, Instagram).

Referencias y diseño del Podcast

Para el diseño final del *podcast*, hemos tomado como referencia distintas producciones ya realizadas. Recuperamos de ellas elementos que nos interesa desarrollar en nuestra propuesta. A modo de ejemplo, referiremos a continuación las producciones en las que nos basaremos para la realización del nuestro. De ellos tomaremos distintos elementos, referidos a la estructura de la entrevista, o la estética sonora, mientras que el guión y el contenido de la misma serán elaborados en concordancia con el objetivo de las preguntas y el diálogo que se establezca con los entrevistados.

- “Ey, patria mía”, un *podcast* del centro cultural Kirchner. Javier trimboli. Profesor de Historia, y se desempeña en formación docente.

<https://open.spotify.com/episode/2mFo3B7dR8hwfnZ5Gp0uk9?si=RD2RZfoETyq9KXEKeWX1sQ>

- “Preguntas Ilustradas”, video de *instagram*. Realizado por Tute. Ilustrador y dibujante.

<https://www.instagram.com/tv/ClohDFgnwVH/>

Presencias, vínculos y virtualidad en la preceptoría del BBA. Abordajes en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020

Agostina Andreassen, Lucía Costantini, Ezequiel De Gaetano, Camila García Martín y Ana Clara Tenuto

Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia a la proliferación del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2). A raíz de ello, en nuestro país —a través del Decreto N.º 260— se amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por Ley N.º 27.541. Cinco días después, el Gobierno nacional decidió, entre otras medidas, la suspensión de las clases en las escuelas del nivel inicial, primario y secundario de todo el territorio argentino con el fin de retrasar la propagación del virus. Ante este contexto crítico, el 20 de marzo, el Gobierno determinó la obligatoriedad del aislamiento social y preventivo para proteger la salud pública, medida excepcional que, en principio, duraría diez días.

Debido a la situación epidemiológica, los plazos comenzaron a prorrogarse sucesivamente y se fueron renovando los periodos sin retorno físico a los establecimientos educativos. Se instaló así, durante todo el ciclo lectivo, la modalidad de educación a distancia en todos los colegios, y los procesos educativos pasaron a estar mediados por la virtualidad.

El Bachillerato de Bellas Artes estableció el *Programa de continuidad educativa en emergencia sanitaria* para garantizar el proceso educativo y así suplir la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza, como dispuso la Presidencia de la UNLP (Resolución 667/20). La escuela se convirtió en múltiples pantallas y en una red virtual alojada en la casa de cada estudiante, docente y nodocente.

Desde preceptoría, durante todo este proceso, seguimos construyendo nuevos modos de habitar la escuela, en parte, con las herramientas que teníamos y, principalmente, con las que fuimos adquiriendo con el correr del tiempo. La figura de los preceptores⁵⁹ cobró aún más relevancia a la hora de acompañar las diversas trayectorias de los estudiantes.

⁵⁹ Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura —por ejemplo el/la preceptor/preceptora— y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que este, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

Si bien esta coyuntura trajo muchas limitaciones, observamos que, al mismo tiempo, habilitó nuevas posibilidades de acción en nuestro rol docente. Por esta razón y considerando que existen iniciativas que se orientan a conformar un corpus para dar relevancia al rol docente de los preceptores, esta investigación pretende registrar y sistematizar las acciones y estrategias de intervención pedagógica que han sido llevadas a cabo desde nuestro departamento, en este periodo de pandemia, en los primeros años del Bachillerato de Bellas Artes (BBA), en el marco del *Programa de continuidad educativa en emergencia sanitaria*.

En concordancia con las palabras de Dora Niedzwiecki: *el preceptor, situado en el envés de la trama escolar, ve el punto por punto del tejido, sus espacios poco resistentes, y despliega una capacidad práctica de restaurar huecos y espacios inconsistentes en la vida escolar, artesanalmente* (2010: 129); nuestra intención es rescatar el carácter artesanal, situado y dinámico de las intervenciones y estrategias de los y las docentes de preceptoría.

Nos organizamos como equipo de preceptoría

Durante la pandemia, necesariamente—y al igual que muchos otros departamentos—, tuvimos que reorganizar la preceptoría del BBA⁶⁰. Algunos cambios fueron diagramados desde el equipo de gestión y muchos otros fueron pensados y propuestos por los mismos compañeros que conforman el equipo de preceptores.

El 10 de marzo comenzó el ciclo lectivo 2020 para primer año de la Educación Secundaria Básica (ESB). Como es habitual, en el BBA, todos los años se realiza una semana de bienvenida⁶¹ que, como aún no se había decretado el ASPO, pudo hacerse de manera presencial. Durante esa semana, les estudiantes llegaron a conocer a sus preceptores. Sin embargo, los estudiantes del Ciclo Básico de Formación Estética (CBFE), los de segundo y tercer año de la ESB no tuvieron esa posibilidad, dado que el 15 de marzo la UNLP ordenó suspender la *realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza en todo el ámbito de la Universidad*⁶². Con lo cual, para todo el resto de los estudiantes las clases comenzaron de manera virtual.

Una de las primeras tareas que se hizo como grupo de preceptoría fue escribir un breve texto dirigido a los estudiantes. El objetivo era compartir con ellos algunas propuestas y reflexiones referidas al respeto, al cuidado colectivo y la responsabilidad. Luego, dado que la mayoría de los estudiantes no pudo conocer a su preceptor, a pedido del equipo de gestión, los preceptores realizaron un pequeño video para presentarse y darles la bienvenida a cada grupo de estudiantes. Con ello se buscaba generar empatía e identificación y transmitir calidez. En ese mismo video, se les pidió a los estudiantes que completen un formulario *Google* para actualizar los datos personales de ellos y de sus familias.

⁶⁰ En este trabajo nos limitaremos a analizar el funcionamiento de la preceptoría de CBFE y de la ESB durante el periodo comprendido entre marzo y diciembre de 2020, queda fuera del análisis, por razones de tiempo, la preceptoría de la Educación Secundaria Superior.

⁶¹ La semana de bienvenida es una semana dedicada exclusivamente a los estudiantes de primer año para que puedan conocer el funcionamiento de la escuela y familiarizarse con ella.

⁶² Ver resolución 667/2020.

Durante los primeros días de abril, habiendo ya iniciado el ciclo lectivo, desde la preceptoría se hicieron nuevas casillas de correo electrónico: una para CBFE y otras tres para cada año de la ESB. Esto ayudó a organizar mejor la información y agilizó la comunicación con docentes, familias y estudiantes. Vale recordar que, previo a la pandemia, el Departamento de Regencia contaba con un correo electrónico único que casi no se utilizaba, ya que familias, docentes y estudiantes podían acercarse a la escuela o solían comunicarse telefónicamente con las preceptorías.

Como es sabido, los preceptores trabajan en distintos turnos y son pocas las instancias en las que pueden reunirse todos. Por esa razón, y con el fin de agilizar la información, desde hace algunos años la preceptoría cuenta con un grupo de *whatsapp* en el que se incluye a todos los preceptores y jefes del Departamento. Durante el 2020, se mantuvo la comunicación mediante ese grupo y se utilizaron con mucha más intensidad grupos de *whatsapp* por año o ciclo. Estos grupos sirvieron para la comunicación diaria entre compañeros, para organizar reuniones, compartir información, intercambiar experiencias y propuestas para trabajar con los estudiantes.

Una vez avanzado el periodo de aislamiento, con el fin de dinamizar la comunicación, la mayoría de los preceptores optó por utilizar el *whatsapp* para comunicarse con estudiantes y familias. A diferencia del mail, el *whatsapp* permitió una comunicación más fluida y directa con cada estudiante y posibilitó la comunicación en cada división. Por esta razón, en la ESB se armaron grupos de estudiantes por división con el preceptor a cargo. Estos grupos se utilizaron para transmitir información, intercambiar opiniones, evacuar dudas de los estudiantes, organizar los encuentros sincrónicos y para promover la comunicación grupal.

En el CBFE los grupos de *whatsapp* tuvieron una dinámica diferente. Desde antes de la pandemia se contaba con un celular de la escuela desde el que se armaban grupos con las familias de cada comisión de primero y segundo año, tanto de artes visuales como de música. La dinámica de los mensajes en el grupo continuó siendo de manera unidireccional, es decir, solo se enviaba información desde la preceptoría y el resto de los contactos no estaba habilitado para interactuar. A diferencia de años anteriores, a fines de marzo, el preceptor se sumó al grupo de *whatsapp* de cada comisión con su número personal para poder administrarlo. Una de las particularidades que posee el CBFE es que los preceptores tienen mayor comunicación con las familias: no hubo grupos de *whatsapp* con estudiantes y se utilizaron, eventualmente, los mensajes personales de *whatsapp* para comunicarse con familias o estudiantes.

Equipo de investigación y trabajo de campo

Frente a este nuevo contexto, surgieron en la preceptoría nuevas preguntas e inquietudes, así como también la necesidad y las ganas de contar, de sistematizar, de analizar y compartir nuestras experiencias como equipo de trabajo. Fue así que surgió la idea de conformarnos como un pequeño equipo de investigación y presentar este proyecto.

Luego de haber tenido varias reuniones virtuales y de que este proyecto se haya aprobado, diagramamos unas encuestas dirigidas a preceptores de CBFE y de ESB que materializamos en formularios de Google. El objetivo de dichas encuestas fue recopilar las experiencias que se

venían llevando a cabo desde la preceptoría y se estructuraron a partir de las siguientes secciones: la primera, referida a las plataformas tecnológicas y herramientas de comunicación; la segunda fue pensada para relevar estrategias pedagógicas y experiencias; y la tercera y última, se pensó como un espacio para que los preceptores puedan contar, detallar y valorar sus experiencias y aportes.

Encuesta a preceptores

El vínculo pedagógico que se puede construir entre
 lxs preceptores y lxs estudiantes tiene mucha
 potencia.

Del análisis de las respuestas que obtuvimos de los preceptores, 14 en total, podemos observar que se utilizaron varias herramientas y plataformas tecnológicas para comunicarse con docentes, estudiantes y familias. Se utilizó el mail; el *whatsapp* tanto para mensajes privados (audios y textos) como para grupos; las llamadas telefónicas; el *Google Drive*, formularios y calendarios *Google* (*Google Forms/ Google Calendar*); videos; y videollamada para encuentros sincrónicos (plataformas *Zoom* y *Google Meet*).

La utilización del mail, si bien fue previa a la pandemia, no tenía la relevancia que adquirió durante esta. Como mencionamos anteriormente, desde la preceptoría se crearon nuevas casillas de correos desagregadas por ciclo (una para CBFE) y por año (una para cada año de la ESB) que se utilizaron con mucha más frecuencia e intensidad. El uso del mail estuvo principalmente destinado al envío de información institucional, facilitó la comunicación con las familias, con otros docentes y actores de la institución. Sin embargo, fue una plataforma con la que muchos estudiantes no llegaron a familiarizarse y resultó insuficiente para trabajar y profundizar en el vínculo con ellos. Por este motivo, la mayoría de los preceptores optó por utilizar el *whatsapp*.

El *whatsapp* se utilizó tanto en el CBFE como en la ESB. En el CBFE, se armaron grupos con las familias y preceptores en los que la información circuló de manera unidireccional; para otras consultas debía utilizarse el mail. Sin embargo y a pesar de que se desalentaba el mensaje privado como vía de comunicación para evacuar las dudas, algunas familias también se comunicaron con los preceptores a través de estos. Los preceptores del CBFE no establecieron comunicación directa con los estudiantes vía *whatsapp*. En la ESB, la gran mayoría de los preceptores utilizó el *whatsapp* y resaltó que fue una herramienta muy efectiva para generar el contacto y el vínculo con los estudiantes:

En cuanto al vínculo propiamente dicho, lo que más fomentó el intercambio afectivo (por decirlo de alguna manera) fueron los encuentros distendidos por Zoom, las conversaciones por WhatsApp, porque le sacan el carácter más protocolar, se evade la escritura (principal obstaculizador) y permite que haya

más interacciones grupales. A nivel individual también, por privado, han enviado consultas (audio, foto, video, etc.) que son más "ceranos" que un correo de respuesta automática como lo es el "recibido" (encuesta a preceptores, octubre 2020).

Otro de los preceptores también afirma: *tanto el grupo de whatsapp de la división, como la posibilidad de charlar individualmente por esa misma vía, ya sea con audios, texto o llamadas, fue lo que mejor resultado dio* (encuesta a preceptores, octubre 2020).

Como se mencionó en las encuestas, la gran mayoría de los preceptores utilizó las plataformas Zoom y Google Meet (trece de catorce respondieron que las utilizaron), muchos las conocieron durante la pandemia: *Creo que la situación actual nos empujó a aprender sobre formas alternativas de comunicación. Quizás las más significativas sean las videoconferencias por Zoom o Google Meet* (encuesta a preceptores, octubre 2020). Estas plataformas posibilitaron encuentros sincrónicos con los estudiantes y entre ellos, y se utilizaron para que los docentes de las asignaturas dieran sus clases sincrónicas. Los preceptores emplearon dichas plataformas tanto para encuentros virtuales con toda la división como también para encuentros con grupos reducidos. Uno de los preceptores cuenta al respecto:

Tuve varias intervenciones que trajeron resultados muy positivos en algunos casos y muy frustrantes en otros. En la primera mitad del año, fueron encuentros sincrónicos por Zoom de toda la división. Luego de varios encuentros, percibí que quienes participaban (hablando, con cámara, etc.) eran unos pocos, incluso cada vez menos de ellos/as. Llegando a las vacaciones de invierno, armé grupos reducidos con distintos colores. Fue lindo, porque varios se engancharon (encuesta a preceptores, octubre 2020).

Gracias a estas reuniones virtuales, los estudiantes pudieron conectarse con sus compañeros de división, con sus preceptores, con chicos de otros años y con otras divisiones. Estos encuentros más distendidos favorecieron el intercambio entre ellos. Desde la preceptoría, estas herramientas también fueron útiles para realizar reuniones de equipo o reuniones con algunas familias de estudiantes que en otras circunstancias hubieran sido difíciles de concertar.

Los videos fueron utilizados al inicio del ciclo lectivo; de hecho, fue una de las primeras actividades que se hicieron para lograr un primer acercamiento con los estudiantes y presentar al equipo de preceptores. También sirvieron para realizar una actividad conjunta entre estudiantes de un curso de primer año y su preceptora, o para realizar un video ilustrativo sobre la Semana de la Primavera⁶³ para que estudiantes del ciclo básico se acerquen a la experiencia.

No todos los preceptores realizaron llamadas telefónicas; pero quienes las hicieron afirman que les fue útil para generar un acercamiento con aquellos estudiantes que no participaban en

⁶³ La Semana de la Primavera es una semana emblemática en nuestra escuela, ya que en ella se profundiza en el sentido de pertenencia a nuestra institución.

las reuniones de Zoom o en grupos de *whatsapp*, y permitieron la comunicación directa entre preceptor y familia, y entre preceptor y estudiante.

Otras herramientas que emplearon los preceptores fueron el *Google Drive*, formularios y calendarios *google* (*Google Forms/ Google Calendar*) que ayudaron a organizar y sistematizar la información de cada curso. Con el objetivo de facilitar la integración grupal, se utilizó el *Padlet* y páginas web de juegos online (*Basta, Pinturillo, Among Us* y otros). También en las encuestas algunos preceptores mencionan haber explorado otras plataformas como las aulas virtuales (*Google Classroom* y cursos externos en *Moodle*, que se utilizaban para algunas asignaturas) para poder orientar y ayudar a los estudiantes.

En cuanto al vínculo entre estudiante y preceptor, todos los entrevistados que respondieron la encuesta resaltaron la importancia de este:

Es fundamental porque estamos acompañándolos e integrando las distintas dificultades que se les van presentando, tanto a nivel individual como grupal. En mi caso intento fortalecer la confianza y la construcción significativa de conocimiento, más allá de los contenidos "duros" de las materias, su propio criterio y, sobre todo, la capacidad de expresión y de comunicación (entre ellos/as, con nosotros/as, con los profesores) (encuesta a preceptores, octubre 2020).

En este sentido, hubo quienes subrayaron que *fortalecer el vínculo con los estudiantes debería ser tarea principal en el acompañamiento de sus trayectorias* (encuesta a preceptores, octubre 2020); o en palabras de otro preceptor: *este vínculo es central, sobre todo para acompañar trayectorias, introducirlo en ciertas herramientas y para estar atentos a otros tipos de cuidados emocionales, económicos, etc. y que precisen acciones coordinadas con otros actores del colegio* (encuesta a preceptores, octubre 2020).

Ese vínculo se construye mediante el diálogo y la escucha, la cercanía y la empatía, según refiere uno de los entrevistados:

El vínculo pedagógico que se puede construir entre lxs preceptores y lxs estudiantes tiene mucha potencia. La cercanía, la confianza, la escucha atenta y situada son claves a la hora de ir construyendo cotidianamente y en conjunto ese vínculo. En la presencialidad el tiempo compartido en la escuela propicia esas formas que adquieren ciertas particularidades distintas que un vínculo con un profesor de una x materia. En la virtualidad creo que el desafío está en reponer esas características a través de los medios digitales (encuesta a preceptores, octubre 2020).

En sintonía con los lineamientos de la política de continuidad educativa del BBA, la cuestión vincular y su sostenimiento en el tiempo fue uno de los aspectos más importantes en las tareas que desarrollaron los preceptores del Bachi. En palabras de Brener:

Aquello que debe ponerse por delante en este momento es la imperiosa continuidad de un vínculo, ver las mil y una manera de hacer lazo entre escuela y familias, conscientes de todos los límites, pero con la convicción de intentar sostenernos en la empatía, en abrir una ventana para escuchar y ser escuchadx más allá de mi familia (Brenner, 2020).

Encuesta a estudiantes

Siempre está
Son las personas más cercanas que tenemos.

Luego de realizar las encuestas a los preceptores, diseñamos otros dos formularios dirigidos a los estudiantes, uno destinado a CBFE y otro a ESB. Estos, posteriormente, se difundieron en los grupos de *whatsapp* de cada división y fueron completados de manera optativa y anónima. El objetivo de dichas encuestas fue conocer las opiniones de los estudiantes sobre el trabajo de la preceptoría en la virtualidad.

Las preguntas allí propuestas podrían agruparse en torno a las siguientes secciones: en un primer grupo, las referidas al rol del preceptor; en un segundo grupo, las relacionadas con herramientas y estrategias utilizadas para la comunicación entre estudiantes y preceptores; y, por último, un tercer grupo de preguntas orientadas al vínculo entre ambos actores.

Al analizar las respuestas que obtuvimos de estudiantes de CBFE y ESB, en cuanto al rol del preceptor, observamos que, a partir de la pregunta planteada *¿de qué creés que se ocupan los preceptores?*, los estudiantes contestaron aludiendo a múltiples particularidades que hacen al rol del preceptor. Algunas estuvieron orientadas a tareas administrativas o de disciplina y otras resaltaron cuestiones más relacionadas al rol docente, de cuidado, de construcción de vínculos o de nexo entre los actores institucionales, en línea con la idea de *rol multidimensional* que ejercen los preceptores del BBA planteada por Cingolani (2016).

De un total aproximado de 205 encuestas enviadas a estudiantes del CBFE, obtuvimos 93 respuestas. Pudo observarse que en 25 de ellas (26,88 %), los estudiantes reconocieron entre las ocupaciones de los preceptores el rol docente, de acompañamiento y de cuidado. Un número similar de estudiantes, 24 respuestas (25,80 %), tuvieron en cuenta mayormente el rol administrativo/normativo (tareas referidas al control de la asistencia, relevamiento de actividades entregadas, comportamiento durante los encuentros virtuales, etc.). En cuanto al rol del preceptor considerado principalmente como un nexo entre los diferentes actores de la institución (docentes, nodocentes, familias, estudiantes, etc.) se obtuvieron 17 respuestas (18,27 %). Cabe destacar que recibimos 21 respuestas (22,58 %) en las que el rol del preceptor tuvo una concepción complejizada, debido a que los estudiantes tuvieron en cuenta más de una dimensión referente a la tarea de los preceptores y articularon elementos del rol administrativo con los del rol docente

y de nexo. Las 6 respuestas faltantes (6,45 %) no respondieron a la consigna y, por tal motivo, no se consideraron dentro de los grupos mencionados anteriormente⁶⁴.

Por otro lado, recibimos 119 respuestas del total de encuestas enviadas a los estudiantes de ESB (alrededor de 303). El mayor porcentaje de estudiantes, al referirse a las ocupaciones de los preceptores, subrayó el rol docente, de acompañamiento y de cuidado: 38 respuestas (31,93 %). En segundo lugar, se encuentran las respuestas que aluden a una concepción complejizada: 32 respuestas (el 26,89 %). En tercer lugar, obtuvimos 23 respuestas (19,32 %) que priorizaron aspectos administrativos o normativos. En cuarto lugar, 16 estudiantes (13,44 %) señalaron con mayor énfasis el rol de nexo ejercido por sus preceptores. Por último, recibimos 10 respuestas (8,40 %) que no respondían a la consigna debido a su imprecisión o a su falta de desarrollo y, por ende, no fueron consideradas en ninguno de los grupos anteriores.

En este sentido, al analizar las respuestas que obtuvimos de los estudiantes sobre las ocupaciones de los preceptores, retomamos los aportes de Niedzwiecki cuando señala lo siguiente:

En los últimos años, se observa que los preceptores, con variados rasgos de artesanidad, desarrollan tareas afines a la construcción de vínculos, la adaptación al nivel, la construcción del lugar de estudiantes y la incorporación de pautas de convivencia [...] la figura del preceptor muestra una transformación en los modos de disciplinamiento: de la imposición de la norma, al control sobre los vínculos, los intercambios y la vida con los otros (2010: 3).

Las respuestas de los estudiantes dejan ver muchos conceptos que se repiten respecto a cómo entienden el rol del preceptor. Para la mayoría de los estudiantes y en palabras de ellos, un preceptor es *alguien que nos ayuda a transitar lo mejor posible el año escolar* (encuesta a estudiantes, octubre 2020); es quien está para acompañarlos. Se trata de una persona con la que tienen confianza para acercarse a contarle algún problema o consultarle sobre alguna inquietud. Desde la visión de los estudiantes, un preceptor es un guía, alguien que brinda apoyo, que se consolida como la persona encargada del cuidado y de la integración grupal, de promover el bienestar y la buena convivencia. Tal como refiere uno de ellos: *se ocupa de cuidar a los alumnxs y procurar la integración grupal, interesándose por los problemas que tengan los mismos y orientándolos en la búsqueda de soluciones* (encuesta a estudiantes, octubre 2020).

Otro rasgo que mencionaron mucho fue el de nexos entre estudiantes, docentes, directivos y otros actores de la institución. Teniendo en cuenta que era un contexto completamente nuevo, muchas veces se dificultaba la comunicación entre ambas partes, por lo cual, el preceptor intervenía para generar ese vínculo y para que las clases pudieran continuar de la mejor manera posible: *Se ocupan de ser el puente entre la secretaría y directivos con los alumnos; nos ayudó a organizarnos, fue el nexo con los profesores, nos escuchó con los problemas que teníamos* (encuesta a estudiantes, octubre 2020). O también, como cuenta otro estudiante: *se ocupan de*

⁶⁴ Dichas respuestas no fueron lo suficientemente precisas como para clasificarlas dentro de una de las categorías propuestas. Como ejemplo podemos mencionar: "De todo lo que hacemos"; "No sé"; "No se me ocurre nada", etc.

mantener contacto tanto como con [sic] nosotros, nuestros profes y el directivo, de proponer actividades y encuentros, mandar información y ayudarnos con algunas tareas o información sobre ellas (encuesta a estudiantes, octubre 2020).

Sobre el rol del preceptor durante el periodo de escuela virtual, también encontramos muchas coincidencias en las respuestas de los estudiantes. Para muchos el preceptor fue su contacto más frecuente, quien se encargaba de mantener una comunicación con ellos y transmitirles la información necesaria: *[los preceptores] arman las reuniones, se ocupan de que nosotros estemos bien, mandan las tareas y organizan todo* (encuesta a estudiantes, octubre 2020). Los preceptores también ocuparon el lugar de organizador/coordinador, facilitando horarios de reuniones por zoom, fechas de entregas o enseñando a utilizar las diferentes plataformas para que los estudiantes pudieran llevar adelante esta nueva forma de hacer escuela: *[se encargan de] mantener atentos a todos sobre algunas tareas y zoom y que estemos en orden* (encuesta a estudiantes, octubre 2020).

Otro aspecto importante sobre las tareas de los preceptores que mencionaron los estudiantes fue el de transmitir tranquilidad, de preocuparse por el bienestar de los estudiantes, de estar pendiente de su conectividad y promover la dinámica grupal, generando espacios de encuentro y socialización: *Nos ayudó a organizarnos, conocernos mutuamente, o sea, hizo reuniones para conocernos y hablar cómo estábamos, cómo pasábamos la cuarentena, etc. Se ocupan de que nos acomodemos y que nos hagamos amigos y de que compartamos el espacio juntos* (encuesta a estudiantes, octubre 2020).

En cuanto al segundo grupo de preguntas referidas a las herramientas y estrategias utilizadas para la comunicación entre estudiantes y preceptores, podemos ver, por un lado, que de un total de 119 respuestas de ESB la herramienta más utilizada fue, sin lugar a dudas, el grupo de whatsapp (el 100 % de los estudiantes respondió que la utilizó para comunicarse con su preceptor). También fueron muy usados los mensajes privados a través de whatsapp (89,9 %), las videollamadas o encuentros sincrónicos (75,6 %) y el mail (73,1 %). En menor medida se recurrió al formulario de Google (49,5 %) y a los mensajes de texto (33,6 %). Las herramientas menos utilizadas fueron los videos (24,3 %) y las llamadas (19,3 %). Por último, también hubo quienes respondieron que utilizaron otras herramientas (26 %), pero sin especificar cuáles.

Por otro lado, de un total de 93 respuestas de CBFE, puede verse que las herramientas más utilizadas fueron, en primer lugar, las videollamadas o encuentros sincrónicos (86 %) y el mail (84,9 %); en segundo lugar, videos (67,7 %) y grupos de *whatsapp* (66,6 %). En menor medida fueron utilizados el formulario de Google (43 %) y los mensajes privados de WhatsApp (34,4 %). Las menos utilizadas fueron los mensajes de texto (17,2 %) y las llamadas telefónicas (11,8 %). Por último, también hubo quienes respondieron que utilizaron otras herramientas (31,1 %), pero sin especificar cuáles.

De esta manera, podemos observar que respecto de las herramientas utilizadas, surge una diferencia entre los estudiantes del CBFE y de ESB; con relación a estos últimos, una amplia mayoría escogió como su favorita, o como la que más les había gustado, el *whatsapp*, ya sea un grupo de la división o mismo la comunicación por mensaje privado con su preceptor. Entre las

características que destacan de esta red social, encontramos que es una forma más directa de contacto y que, a diferencia del correo electrónico, puede mantenerse una comunicación más fluida, una conversación, utilizando tanto los mensajes de texto como los audios. Al ser una aplicación que los estudiantes de ESB utilizan diariamente, les resulta mucho más fácil y cómodo comunicarse por este medio. De los grupos de *whatsapp*, rescatan la interacción con los compañeros. Además, el uso de esta red social facilitó la comunicación directa entre estudiantes y preceptores mediante mensajes privados, lo que valoraron ampliamente y favoreció al acercamiento y la construcción del vínculo. En la preceptoría de ciclo básico esta herramienta no se utilizó del mismo modo, ya que, al tener menor edad, no todos los estudiantes tienen celular propio, por lo que la comunicación por *whatsapp* tuvo a las familias como intermediarias.

Continuando con el análisis de las respuestas, podemos ver que una gran cantidad de estudiantes mencionó como herramienta predilecta el zoom o los encuentros sincrónicos. Esta opción permitía sentirse un poco más cerca de la experiencia a la que estaban acostumbrados en la presencialidad física, se sentían como en la escuela: *me gustaron más las videollamadas o encuentros sincrónicos porque nos podemos ver mejor, con cámaras simulando un encuentro y nada eso* (encuesta a estudiantes, octubre 2020). La utilización de esta herramienta no supuso una diferencia entre CBF E y ESB. Fue bien recibida y aceptada por los estudiantes, quienes disfrutaban de poder ver a sus compañeros y escucharlos de manera directa. Sin lugar a dudas, como mencionaron en muchas respuestas, y salvando las distancias, fue la experiencia que más los/nos acercó a la forma de escuela a la que todos estábamos acostumbrados, además, permitió cercanía entre los diferentes actores, lo que fue muy importante a lo largo de todo el año.

Cabe resaltar que los estudiantes del primer año (tanto del CBF E como de la ESB) no llegaron a conocerse físicamente entre compañeros de la división, solo los de primer año de la ESB pudieron compartir en el edificio del colegio la semana de bienvenida; sin embargo, esta oportunidad no llegó a darse para los estudiantes del CBF E, que ni siquiera pudieron conocer la escuela. Por consiguiente, los encuentros sincrónicos favorecieron la creación del vínculo entre ellos: pudieron verse, conocerse e interactuar con el resto de los integrantes de la división. No obstante, algunas respuestas hicieron referencia a no sentirse cómodos ante la exposición que significaba esta vía de comunicación, ya que involucraba imagen y voz, por lo que prefirieron otras plataformas o herramientas, como correo o videos.

Varios estudiantes mencionaron el mail como una plataforma que les gustó, aunque en menor medida que las antes mencionadas. A algunos les pareció sencilla de usar y, aunque no podía mantenerse una conversación tan fluida, consideraron que fue un medio seguro para el envío y la recepción de información o actividades. Además, les gustó porque les permitía adjuntar archivos, podían expresarse por escrito de manera más extensa y siempre obtenían respuesta. El correo vuelve a suponer una diferencia entre ambos ciclos, dado que la mayoría de los estudiantes del CBF E no tienen casillas de mail propias, la comunicación estuvo mediada por sus familias. Junto con el *whatsapp* fue la herramienta más utilizada para enviar información desde la preceptoría a los estudiantes.

Por último, con relación al tercer grupo de preguntas orientadas al vínculo entre estudiantes y preceptores podemos marcar nuevamente una diferencia entre el CBFE y la ESB. En ciclo básico, los estudiantes, por el hecho de estar cursando en paralelo la escuela primaria, dedican menos tiempo al bachillerato, mientras que los de ESB están completamente abocados a este. Ello implicó que el vínculo entre ambas partes fuera una construcción de todos los días y que este grupo de estudiantes requiera mayor seguimiento, dada la cantidad de materias y docentes con los que se debía interactuar.

Refiriéndonos nuevamente a ambos ciclos, en las respuestas de los estudiantes, sobresalen varios aspectos del vínculo. Entre ellos se distinguen la confianza, la comprensión, la escucha y la atención. La ayuda y la paciencia también fueron muy nombrados junto con la buena onda y la amabilidad. En sus propias palabras: *A mí lo que más me gustó fue su buena onda, y cómo se preocupan por nosotros, si nos podemos conectar, si nos llegan las tareas, a pesar de esta situación difícil que estamos viviendo, ellos siguen con su buena onda y su preocupación por nosotros* (encuesta a estudiantes, octubre 2020). La gran mayoría de los estudiantes resalta el hecho de poder acudir al preceptor ante cualquier problema y recibir por parte de este ayuda para su resolución. Cabe remarcar que, aunque hubo situaciones en las que se generó un vínculo más ligado a lo afectivo, hubo también muchas otras en las que el vínculo con el preceptor fue exclusivamente académico.

En ambos ciclos se resaltó como un rasgo positivo del vínculo la posibilidad de hablar libremente con el preceptor y la confianza que se generaba. Hicieron hincapié en la figura del preceptor como el encargado de gestionar una buena organización para los estudiantes, ya sea en relación con las tareas o acompañando el vínculo y el contacto con los diferentes docentes y compañeros, además de ocuparse de los problemas externos a las clases que, lógicamente, también surgen. La preocupación por el bienestar también fue valorada junto con el acompañamiento: *se preocupa por nosotros, nos escucha y nos entiende* (encuesta a estudiantes, octubre 2020).

Entrevistas a jefes de preceptores

[...] al interior de Preceptoría me parece que se ha intentado llegar a todas y a todos los chicos y las chicas de una manera que requirió de mucho esfuerzo, muchas ganas, mucho amor, mucho compromiso.

-Andrés Dupetit, 2020

Enfrentar las adversidades en equipo transforma cualquier malestar que se pueda generar en estos tiempos.

-Ana Clara Tenuto, 2020

Otra de las acciones realizadas fue el diseño de entrevistas dirigidas a los jefes de preceptores de CBFE y ESB que luego fueron llevadas a cabo de manera sincrónica a través de Zoom. El objetivo de estas entrevistas era tener una mirada más amplia sobre la preceptoría y su trabajo

durante este periodo. Los jefes están en contacto permanente con cada uno de los preceptores, ya sea en los grupos de *whatsapp* de cada año, en el grupo de la preceptoría general o con cada preceptor de manera individual. Son quienes llevan la organización y tienen una visión general.

Andrés Dupetit, jefe de preceptores de la ESB, cuenta que fue impactante y brusco el cambio de la presencialidad física en el colegio a la virtualidad. Esto implicó una transformación tanto del colegio en general como de Preceptoría en particular. En sus propias palabras:

El viernes 13 de marzo a las siete de la tarde le puse la pila al reloj para comenzar el lunes 16 con el ciclo lectivo y mandé un mensaje al grupo de preceptoría deseando un buen inicio del ciclo lectivo. ¿Qué pasó...? [...] el colegio se tuvo que transformar y dentro del colegio cada Departamento se tuvo que transformar, y dentro de cada Departamento está Preceptoría que se tuvo que transformar. [...] al principio me costó mucho, y en eso la verdad que nos apoyamos mucho con los preceptores, con las preceptoras y en el interior de la jefatura de Regencia con Gusti, con Ane y con Tito (entrevista a jefes, octubre 2020).

Andrés hace hincapié en que el BBA es un colegio basado en lo afectivo y la cercanía. Sobre todo al principio, esto se vio alterado profundamente por el ASPO y la virtualidad. En la entrevista plantea que una de las cosas más difíciles que trajo este contexto fue el hecho de no poder tener contacto físico directo, como por ejemplo, la mirada a los ojos o el diálogo en las Preceptorías y en el aula.

Otro de los grandes desafíos que trajo el 2020 fue la búsqueda de distintas herramientas y estrategias para seguir en contacto a pesar de no poder encontrarnos en el edificio de la escuela. De esta manera, descubrimos nuevas plataformas como *Zoom*, por mencionar solo una. Andrés comenta al respecto: *el 16 de marzo no sabía qué era Zoom y ahora creo que aprendimos dentro de todo a manejarnos con cierta naturalidad en un montón de medios de comunicación que ni siquiera sabíamos que existían* (entrevista a jefes, octubre 2020)

Más allá de las dificultades que presentó el contexto de pandemia, Dupetit destaca el trabajo *en equipo absolutamente mancomunado* que se llevó a cabo desde Preceptoría, lo cual generó una interrelación que permitió sacar adelante todo un ciclo lectivo. En relación con esto, agrega que Preceptoría *dentro de lo que sería un mapa de Departamentos del Bachillerato, para mí, es el único Departamento que tiene relación con todo el resto de los Departamentos... en lo presencial, y eso se vio traspelado a lo virtual* (entrevista a jefes, octubre 2020). Considera que esta interrelación constante que se dio desde el Departamento de Regencia fue una gran virtud durante la virtualidad.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, Andrés sostiene que *la transformación de Preceptoría estuvo a la altura de las circunstancias. Y lo digo, además, sabiendo, por ostentar y tener el honor de tener el cargo que tengo, de estar en reuniones con la Gestión y con otros Departamentos* (entrevista a jefes, octubre 2020). También remarcó que desde preceptoría se ha intentado llegar a todos los chicos con mucho esfuerzo, ganas, compromiso y amor. Él considera que se ha logrado de manera bastante acertada. Por supuesto

que a veces hubo situaciones más complicadas en las que del otro lado no había respuesta alguna. En esos casos, cuenta que se articularon una serie de estrategias con Vicedirección Académica, el equipo de seguimiento y el Departamento de Orientación Educativa (DOE). Estas acciones e intervenciones de Preceptoría permitieron ejercer con mucha más fluidez un montón de relaciones y llegar a cada una de las familias y a cada uno de los alumnos. A lo que agrega que, en una reunión con la Gestión, la directora comentó *que había cinco alumnos o cuatro [...] en todo el colegio, que no habían tenido contacto con ninguna materia... yo en un momento les dije que no tuvieron contacto con ninguna materia, pero aseguro que aunque sea un contacto con Preceptoría tuvieron* (entrevista a jefes, octubre 2020).

Por otro lado, también entrevistamos por videollamada a la jefa de preceptores de Ciclo Básico, Ana Clara Tenuto, para indagar sobre su trabajo en el contexto de pandemia y su opinión sobre la adaptación de la Preceptoría del Ciclo Básico a los entornos virtuales.

En primer lugar, resalta como un cambio significativo en la dinámica de trabajo la cuestión de la conectividad y su consecuente repercusión en los horarios laborales de los preceptores. Con respecto a esto nos menciona que antes de la pandemia se contaba con un teléfono celular para comunicarse con las familias de los estudiantes, pero que, debido a la cuarentena, dicha comunicación pasó a ser a través de los celulares de los preceptores.

Esa fue una diferencia, pasar de respetar cuestiones del horario y encontrarnos en el trabajo para usar el celular de preceptoría (que era una vía de comunicación súper efectiva), a tener que responder con los celulares propios y, por ende, multiplicar el uso de los grupos de whatsapp (entrevista a jefes, octubre 2020).

Un aspecto resaltado por la entrevistada fue la construcción de vínculos a través de la virtualidad. Nos comenta que trabajar la cuestión vincular fue el objetivo principal desde un principio, ya que era un punto central del *Programa de continuidad educativa BBA 2020*. Con respecto a esto, plantea que, por ejemplo, había 110 ingresantes a primer año que casi no sabían qué era el ciclo básico ni para qué servía. De manera que la primera intención fue empezar a conocerlos y que conocieran a sus preceptores. Las primeras acciones llevadas a cabo con la finalidad de fortalecer el vínculo fueron las siguientes:

- Video presentación de la jefa de preceptores para dar la bienvenida a los ingresantes y desear un pronto reencuentro con los estudiantes de segundo año.
- Primera actividad: responder un cuestionario para conocerlos (gustos, hobbies, apodos, entre otras cosas). Cada preceptor contestó su propio cuestionario y lo compartió con los estudiantes con la intención de lograr un primer acercamiento y animarlos a participar.
- Video presentación de cada uno de los preceptores.
- Segunda actividad: Fichas de presentación para compartir con sus compañeros y profesores (se debía respetar un formato de 300 palabras y elegir una foto), luego se armó un PDF con las presentaciones de cada comisión y se compartió en los grupos de whatsapp para que pudieran leerse y conocerse.

Respecto a esta actividad, la entrevistada expresó: *Es un pequeño librito digital que seguramente va a atesorarse como un recuerdo de su primer año de pandemia. Me gustó que cada preceptor/a puso su impronta y le pusieron carátula o escribieron un pequeño texto de introducción, que mejoraba el acercamiento* (entrevista a jefes, octubre 2020).

De un mismo modo, resaltó como algo muy importante la implementación de encuentros virtuales para mantener un contacto permanente con los estudiantes y fortalecer los lazos con la escuela. Para ello se invitó a participar a otros docentes, miembros del Centro de Estudiantes (CESBA) y estudiantes de años superiores. Con respecto a esto, Tenuto nos dice:

Para seguir fortaleciendo el vínculo fue fundamental la organización de encuentros de zoom. La convocatoria fue emocionante, porque estaban la gran mayoría súper interesados en verse y en conocer a sus compañeros (teníamos un 95 % de conexión de estudiantes en promedio). También generamos otros zoom para que conocieran a sus profesores, a quienes les tenían que enviar trabajos por e mail, pero que todavía no reconocían (también les pedimos a los profesores que mandaran su presentación por escrito o por video) (entrevista a jefes, octubre 2020).

Otro de los lineamientos que planteaba el *Programa de continuidad educativa* era el de *fortalecer lazos con la escuela*, y Ana Clara lo destaca como un objetivo prioritario al momento de pensar y organizar las actividades. En este sentido, menciona tres encuentros especiales para cada comisión con otros miembros de la comunidad del bachillerato.

- Encuentro con el CESBA, en el que sus integrantes se presentaron, les explicaron el rol y la importancia del centro y contestaron las preguntas que iban surgiendo.
- Encuentro con estudiantes de años superiores para saber cómo es cursar el secundario en el BBA, y también tuvieron otro encuentro de zoom con estudiantes más grandes para interiorizarse sobre la Semana de la Primavera.
- Por último, al finalizar el año, se generó otro encuentro entre estudiantes de segundo año del CBF E y los preceptores de primer años de ESB, el jefe de preceptores y el regente, para sacarse todas las dudas necesarias sobre cómo iba a ser su ingreso al nivel secundario y alivianar la incertidumbre y los miedos del primer día de clases.

Acerca de fortalecer los lazos con la escuela, Ana Clara dice: *Se buscaba siempre que los estudiantes pudieran sentirse parte de la escuela y que formaran parte de la comunidad* (entrevista a jefes, octubre 2020).

Al finalizar la entrevista, reflexiona sobre algunas estrategias o propuestas que surgieron y no pudieron concretarse de la mejor manera, por ejemplo, la creación de un *Padlet* o galería virtual donde compartir los intereses y producciones de cada uno de los estudiantes del CBF E. No obstante, expresó que planea poder reformularlas para lograr implementarlas tanto en virtualidad como en la presencialidad física. Además destacó la importancia de aspirar siempre a tener una

buena comunicación, tomarse el tiempo para redactar la información o las consignas, establecer reglas claras de comunicación y organizar las actividades con tiempo.

Por otro lado, mencionó que hay muchas cosas para rescatar de la virtualidad que fueron excelentes experiencias y que deberían replicarse al volver a la presencialidad física.

A pesar de las circunstancias que estamos pasando, de la pandemia y del encierro, veo un saldo positivo de las experiencias que han surgido desde preceptoría, creo que se abrieron varias puertas para continuar con nuestro trabajo, así que muy bien, contenta (entrevista a jefes, octubre 2020).

Conclusiones

Como consecuencia de la pandemia por covid-19, las instituciones escolares se vieron inevitablemente obligadas a transformarse incorporando la virtualidad como único medio para seguir sosteniendo la educación de los estudiantes. Si bien no todas las instituciones tuvieron los mismos recursos y oportunidades para salir adelante y, por ende, tampoco los mismos resultados, tenemos la seguridad de que este ciclo lectivo en el BBA, transitado desde la virtualidad, nos deja muchas enseñanzas y recursos que podrán ser aplicados a la nueva presencialidad física. Coincidiendo con Brener: *Esta circunstancia es excepcional y transitoria, pero no para promover pasividad, sino para ver si podemos aprovecharla como oportunidad, y que lo virtual nos mantenga vinculados ahora y se torne una opción de enriquecimiento complementario de aquí en adelante* (Brener, 2020).

En línea con esta idea, el BBA diseñó el *Programa de continuidad educativa en emergencia sanitaria*, la escuela se transformó y pasó a configurar una nueva presencialidad determinada por lógicas propias de la virtualidad. Acompañando este *Programa*, desde preceptoría exploramos nuevos modos de habitar la escuela y contribuimos a fortalecer las etapas propuestas por el plan de continuidad educativa: *familiarización con entornos no presenciales; construcción de redes de contacto; encuentros áulicos no presenciales; estrategias de inclusión y permanencia*. Para ello utilizamos, a lo largo del año, nuevas formas de organización y comunicación entre los diferentes actores del BBA⁶⁵.

Esta búsqueda, por parte del equipo de preceptoría, tuvo como objetivo principal el sostenimiento del vínculo, lograr la continuidad educativa de cada estudiante, asegurar su comunicación y el contacto con cada parte de la institución. En este sentido, retomamos las palabras de Dora Niedźwiecki:

[...] las tareas del preceptor toman un perfil ligado al cuidado personalizado, el acompañamiento permanente, la contención afectiva, la construcción de lazos; en síntesis, con la creación de condiciones necesarias para facilitar el ingreso y la permanencia de los alumnos dentro de la escuela, ayudándolos a construir su perfil de estudiante (2010: 127-128).

⁶⁵ Entre ellas podemos mencionar los grupos de whatsapp y las casillas de mail desagregadas por preceptoría o por ciclo, los aportes de contenidos a la plataforma virtual del BBA, tales como videos de presentación, murales colaborativos, formularios Google, etc.

Creemos que, finalizando el ciclo lectivo 2020, hay mucho para rescatar de las prácticas que preceptores realizaron a lo largo de todo el año. Muchas de ellas reafirman el compromiso con su tarea docente y han sido volcadas en las encuestas y entrevistas que realizamos para este proyecto de investigación. El uso del mail, el *whatsapp*, las llamadas telefónicas, el zoom y demás herramientas que han sido analizadas a lo largo de este trabajo dan cuenta de la diversidad de estrategias que se desarrollaron durante la virtualidad. Tal como refiere Niedźwiecki, podemos entenderlas como parte del *conjunto de tareas sutiles y complejas* que realiza el preceptor:

Desde el punto de vista de la reglamentación, corresponde a los preceptores cumplir tareas orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina. Sin embargo, se observa una labor que excede el cumplimiento de dichas prescripciones; abarca un conjunto de tareas más sutiles y complejas. Una variedad de prácticas desbordan ese conjunto de prescripciones que los preceptores realizan a diario. Las mismas van desplegándose, intuitivamente, artesanalmente, frente a los desafíos y problemas que se presentan a los preceptores en las escuelas (2010: 127).

Estas herramientas y prácticas permitieron (re) construir una nueva presencialidad. Tal como plantea Paula Carlino, ciertas plataformas —como Zoom— permitieron establecer una interactividad sincrónica. Considera que dichas plataformas *permiten clases presenciales*:

La palabra “presencial” es estar presentes, es una palabra que nos da una idea temporal. [...] pero tenemos una presencialidad temporal. Lo que no tenemos es una presencialidad espacial-física. Estas plataformas nos permiten recrear la presencialidad sincrónica, es decir “al mismo tiempo” y, por lo tanto, lo presencial no es solo las clases de antes. Esto también es presencial, no con presencia física, no con presencia espacial, pero sí temporal (Carlino, 2020 [video]: 57min: 10seg)

Llegando a la etapa final de este proyecto y coincidiendo con el comienzo del primer semestre del ciclo lectivo 2021, se inicia la vuelta a una semipresencialidad física donde la actividad educativa en el BBA será multimodal. Para construir esta nueva presencialidad podremos recurrir a lo vivido durante el 2020. Esperamos que el análisis y el registro de estas experiencias sirvan para valorizar el trabajo de los preceptores, que contribuyan a enriquecer los marcos de acción pedagógica, que sean fuente de inspiración para las futuras prácticas del trabajo de preceptoría y aporten a la construcción colectiva de conocimiento.

Bibliografía

- Aguerre, Andrea (2017), "Proyecto Académico y de Gestión Texturas BBA. 2018-2022", Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. de Santo", UNLP [en línea], <https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf>. [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Brener, Gabriel (2020), "Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad", *América Latina en Movimiento* [en línea]. <<https://www.alainet.org/es/articulo/205856>>, 13/04/2020. [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Carlino, Paula (2020) *Dialogando con mis marcos teóricos*, en Clerici Carolina [video] Youtube <<https://www.youtube.com/watch?v=IRV3yzLtet8>>. [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Cingolani, Catalina (2016) "Propuesta pedagógica. El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela", en Revista Plures.
- Duschatzky, Silvia (2017), Política de la escucha en la escuela, CABA, Paidós.
- Niedzwiecki, Dora (2010) "Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos", Propuesta Educativa [en línea], N° 34, FLACSO, Buenos Aires. <http://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1434_01.pdf>. [Consulta: 1 de marzo de 2021].

Fuentes/marco normativo:

- Argentina.gob.ar (15/03/2020), "El Gobierno dispuso la suspensión de clases, licencias para mayores de 60 años y el cierre de fronteras por 15 días para minimizar la transmisión de COVID -19" [en línea]. <<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-dispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayores-de-60-anos-y-el-cierre#:~:text=de%20COVID%20-19->>>, [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Bachillerato de Bellas Artes (2020a,) "Disposición N° 114/20". Expediente código 2600, N° 600/20 [en línea]. <https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/politica_educativa___pce_disposicion.DISP.%20N%2079-20%20firmada.pdf>, (28/04/2020). [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Bachillerato de Bellas Artes (2020b), "Disposición N° 079/20". Expediente código 2600, N° 600/20 [en línea]. <https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/disposicion_coronavirus___programa_de_continuidad_educativa.pdf>. (16/03/2020). [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Boletín Oficial de la República Argentina (12/03/2020), "Decreto 260/2020. Emergencia Sanitaria" [en línea]. <<https://www.boletinoficial.gob.ar/suplementos/2020031201NS.pdf>>. [Consulta: 1 de marzo de 2021].
- Boletín Oficial de la República Argentina (20/03/2020), "Decreto 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio" [en línea]. <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/normas-modifican>>. [Consulta: 1 de marzo de 2021].

Universidad Nacional de La Plata (15/03/2020), “Resolución 667/20”. Expediente código 100, N° 4412 [en línea]
<<https://unlp.edu.ar/frontend/media/81/26181/9a41a97dea0e4d00507045019e4b5753.pdf>>.
[Consulta: 1 de marzo de 2021].

Habitar el aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA

Catalina Cingolani y Gabriela Marotta

El educador (...) es una persona que se coloca ante los procesos sociales, políticos o culturales con disposición de comprensión y de cambio. Se sitúa de forma dialógica y horizontal con otras para aprender en conjunto y se ubica primero como aprendiz, con disposición de asombro y con humildad para aprender de otras personas, antes que pretender enseñarles algo

-Oscar Jara Holliday

HABITAR EL ALJIBE es una propuesta de investigación que pretende **SISTEMATIZAR** aquellos elementos pedagógicos orales que surjan de encuentros sincrónicos entre preceptoras y preceptores a partir de la discusión de ciertos tópicos consensuados. Siguiendo a Oscar Jara Holliday, *sistematizar implicará primero registrar, luego analizar y finalmente, conceptualizar* los elementos significantes. A través de la mirada situacional propia de nuestra tarea, en cada encuentro pensamos problematizar algunos de los tópicos que se desprendieron de las entrevistas del proyecto realizado durante el 2020. Será, entonces, labor del Aljibe, continuarlo y habitarlo colaborativamente⁶⁶; y poner(nos) en diálogo con nuestro sistema de percepción y reflexión.

Justificación del proyecto. Marco teórico y fundamentación académica

Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

-Eduardo Galeano, Ventana sobre la utopía.

⁶⁶Siguiendo a Murillo y Duk (2018), la investigación colaborativa está definida por el tema de estudio, la importancia de éste para la comunidad educativa y por los enfoques metodológicos utilizados. También se destaca el papel que juegan los y las participantes. Una investigación “con”, “por” o “para” los participantes, pero en ningún caso una investigación sobre ellos. También es importante cómo y dónde se difunden los resultados, etc.

La puesta en marcha del Aljibe desea habilitar, como un primer acercamiento, ese espacio que se descentralizó a partir de la virtualidad⁶⁷ como modalidad de trabajo por la pandemia, y recuperar los encuentros de la escuela presencial pero desde una instancia experiencial, resignificada, multimodal, polisémica y comunitaria. En las encuestas/entrevistas realizadas en nuestro proyecto del 2020 pusimos a consideración del grupo, imaginar encuentros en donde se revisen construcciones de sentido para posibilitar y alojar *texturas diversas*⁶⁸ que otorguen un margen de maniobra heterogéneo. Siguiendo a Michelle Petit (2014) esperábamos “(...) reactivar una actividad de simbolización, de pensamiento y renovar las representaciones de la propia historia; para sostener y devolver la toma de la palabra, relatos, discusiones (...)”

Para el desarrollo de este espacio, nos guiaron las propuestas de diversos autores sobre *documentación narrativa y sistematización de experiencias* que nos parecen apropiadas para trabajar con el espectro de intervenciones que los preceptores realizan como docentes sin currícula propia. Nos parece adecuado caracterizar estas intervenciones como lo que Silvia Dustchaztky (2013) llama *la potencia de lo no escolar* o, Elsie Rockwell (2018,) *los intersticios, grietas o suturas de la cotidianidad*; considerando que *no es posible comprender el vínculo entre lo que se enseña y se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano de las aulas*.

Desde este posicionamiento pedagógico en la trama de los actores escolares, queremos reflexionar partiendo de una perspectiva que ante lo disruptivo vea potencia creadora, fuerza que vale la pena indagar (Duschatzky 2013). Uno de los supuestos que quisiéramos poner en suspenso para esta indagación es que la solución de los problemas de las prácticas están siempre fuera de ellas, en cursos, postgrados, etc. y que el receptor de este conocimiento debe ser siempre el sujeto individual (Alliaud en Ripamonti 2019). Utilizar el recurso de la narración como **dispositivo** genera, en lugar de este discurso aislado e individual, un territorio de apertura que invita a rehacer y deshacer colectivamente las prácticas (Ripamonti 2019) En la misma línea, la lectura de Oscar Jara Holliday (2015) nos ofrece un marco de acción en el que la *sistematización de experiencias es definida como la producción de pensamiento crítico, dialógico y transformador desde las condiciones de nuestra realidad*. Este autor propone sistematizar para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y prácticas producidas, así como también, para adquirir una comprensión más amplia y más compleja de la *experiencia* como de la práctica que le sirve de referencia. Este ejercicio de teorización implica una labor cuidadosa de reconstrucción, lo que permite tomar distancia con respecto al proceso vivido, sin la cual, no sería posible el ejercicio crítico. De esta manera y, en relación a la tarea que queremos

⁶⁷ “la virtualidad trae como consecuencia transformaciones sociales profundas que generan nuevas formas y constituciones subjetivas que habitan el mundo. La comunidad actual ya no es una comunidad de sentido sino una comunidad virtual. Se habla de cuerpos afectados por la destrucción de la experiencia y el ahorro de presencia. El poder de lo virtual anestesia el sentir. Ante estas nuevas realidades, nos preguntamos: ¿cómo recuperar la potencia de la experiencia en la escuela?, ¿cuáles son las operaciones subjetivas que generan presencia o existencia?” Proyecto de Gestión BBA 2018-2022.

⁶⁸ “Reunir texturas implica ampliar la mirada para reconocer y considerar distintos espacios, tiempos, formas, superficies, relaciones, ideologías y contextos. Reunir texturas implica escuchar la escuela, no para interpretarla o intervenirla, sino para vivirla como experiencia sensible”. Proyecto de Gestión BBA 2018-2022.

emprender, nos parece valiosa la distinción que realiza el autor entre: *documentar la experiencia* a través de registros (como las regularizaciones, registros diarios y seguimientos); y *sistematizar la experiencia* como reflexión crítica de un proceso que parte del contexto teórico del grupo y de las categorías o elementos que explícita o implícitamente sustentan su práctica, para obtener aprendizajes significativos y con perspectiva de transformación.

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012), concebimos también a este proceso de sistematización como “un proceso dialéctico entre el análisis propiamente dicho y las decisiones sobre la necesidad de obtener datos, cómo y cuántos recoger, cómo tratarlos y qué métodos y teorías utilizar para describirlos y analizarlos: es un movimiento de “ir y venir” constante”. Podemos partir de un esquema inicial muy claro y, sin embargo, los elementos recogidos nos pueden llevar a reformularlo buscando intereses que no contemplamos al principio.

Nuestro procedimiento de sistematización, entonces, contará con los siguientes pasos:

- 1. Registro escrito de los elementos pedagógicos significantes de cada encuentro.
- 2. Análisis.
- 3. Conceptualización.
- 4. Puesta en común.

Pensamos este registro escrito como una **narrativa**: “un *dispositivo* que permite transformar las prácticas e imaginar otros modos de intervenir” (Ripamonti 2019), que propicia relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los saberes de oficio (Suarez, 2016). Se intentará, de esta manera, producir conocimiento a partir de “(...) reelaborar de manera participativa saberes pedagógicos públicos a partir de los saberes de experiencia que los docentes construyen cuando ejercen su oficio de educar y cuando habitan, hacen y nombran sus mundos” (Suárez 2007). Mediante la escritura, la lectura, el comentario y la conversación sobre relatos de experiencia podemos nuevamente acercarnos a ella a pesar de que nunca *volvemos a verla ni a sentirla como antes* (Jara Holliday 2015).

Habitar el aljibe, entonces, producirá un **desplazamiento** y un **desdoblamiento**: una *ruptura* en torno a las modalidades convencionales de trabajo docente ya que las *desplazará* del espacio del que tradicionalmente formaron parte; y una *apertura* a la discusión en torno a las prácticas educativas al *desdoblar(nos)* a los participantes del encuentro simultáneamente en narradores y receptores. Tomando una imagen de Foucault, será quizás, un **contraespacio** donde hacer una pausa para repensar la tarea y compartir marcos de percepción; un lugar de resistencia yuxtapuesto al que habitamos, alternativo a la utopía que está por venir y no llega: “Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadrículado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso: las calles, los trenes, el metro; están las regiones abiertas de la parada provisoria: los cafés, los cines, las playas, los hoteles; y además están las regiones cerradas del reposo y del recogimiento. Ahora bien, entre todos esos lugares que se distinguen los unos de los otros, los hay que son absolutamente diferentes;

lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos. Son, en cierto modo, contraespacios. Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín...” (Foucault, 1966)

Objetivos

- Habitar y comenzar a desarrollar un **ALJIBE BBA** que funcione como ESPACIO optativo, entre preceptores y preceptoras para reflexionar a través de un tópico elegido que oficiará de disparador.
- Intercambiar experiencias y procedimientos a partir del trabajo realizado en el Departamento de Preceptoría, de bibliografía propuesta y diálogo en equipo.
- Sistematizar los encuentros en un registro escrito y posteriormente analizado, que pueda ser difundido.
- Contribuir a la profesionalización y jerarquización del rol.
- Enriquecer el trabajo de grupo.
- Reunir y centralizar la Preceptoría desde el diálogo y la afectividad.

Metodología y plan de actividades. Cronograma

Invitación a participar del espacio *Habitar el Aljibe*. Socialización del proyecto. Los canales de comunicación serán correo electrónico y *whatsapp*.

Difusión de los temas para que los participantes realicen la elección del tópico de cada encuentro (serán tres vía plataforma *Zoom*).

Con el tópico elegido como disparador se llevará a cabo el primer encuentro con su bibliografía adecuada, y así sucesivamente.

Haremos un registro escrito de esos discursos orales para después extraer elementos que podamos conceptualizar e incorporar al análisis y al repertorio comunicativo de nuestra práctica.

Algunos tópicos posibles son:

- “*Violencias y acontecimiento*”: reformulación de categorías discursivas a partir de nuestra investigación anterior
- ¿En qué consiste la *sistematización* de las prácticas?
- El rol del preceptor: *tarea pedagógica y práctica situada*
- Destapando estereotipos: ¿qué implica trabajar desde el *sentido común*, ese construido y propio de nuestra escuela?
- ¿De qué hablamos cuando hablamos de acompañar *trayectorias escolares*?
- La Preceptoría como entorno socio-técnico: intervenciones desde la virtualidad
- Preguntar para volver a preguntar: ¿en qué condiciones *puede ser* nuestra tarea? ¿Qué sucede con eso *no verbal* que quedó afuera de la escena docente?

Cronograma probable

- Junio: organización, difusión e invitación por mail. Conformación de un grupo de wasap para agilizar el envío de material, el acuerdo de horario de los encuentros y la elección del tópico.
- Julio: primer encuentro. Tópico 1
- Agosto: registro, análisis y convocatoria al segundo encuentro
- Septiembre: segundo encuentro virtual. Tópico 2
- Octubre: registro análisis y convocatoria al tercer encuentro
- Noviembre: tercer encuentro virtual. Tópico 3
- Diciembre: registro, análisis y puesta en común del material
- Enero y Febrero 2022: Conceptualizaciones, elaboración del informe final.

Estrategias de socialización

Difusión a través de la participación en

- Jornada Académica del Bachillerato de Bellas Artes
- Jornada Departamental para el intercambio y socialización de experiencias desde Preceptoría.

Bibliografía

- Benjamin, Walter. El narrador. Santiago de Chile, Ediciones metales pesados, 2008.
- Bordelois, Ivonne. La palabra amenazada. Buenos Aires, Libros del zorzal, 2003.
- Bombini, Gustavo. Prácticas de formación docente y escritura de ficción. Cuadernos de Educación Año XIII – Nº 13 – mayo 2015.
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. En el aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la Preceptoría del BBA. Proyecto de Investigación Departamental e Informe Final 2020-2021. Disponible en https://www.bba.unlp.edu.ar/articulo/2021/4/6/memoria_proyectos_pei_2018_a_2021. Consultado el 21/05/2021
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. 3ra edición. Barcelona, Editorial Ariel, 2012.
- Duk, Cinthya, Murillo, Francisco J. Editorial: Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Duschatzky, Silvia. Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. CS No. 11, 343–366, enero–junio 2013. Cali, Colombia.
- Foucault, Michel. Utopías y heterotopías. En Topologías transcripción de dos conferencias radiofónicas emitidas el 7 y el 21 de diciembre de 1966, en France-Culture.
- Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, Barcelona - Buenos Aires – México, 1997

- Jara Holliday, Oscar. Entrevista. En *Reflexiones Pedagógicas*. Docencia N° 55. pp 35-39. Año XX. Mayo 2015. Santiago de Chile.
- Larrosa, Jorge. "Recuperar los proyectos". Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7. 2006.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Petit, Michele. *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Proyecto de Gestión Texturas BBA. 2018-2022. www.bba.unlp.edu.ar. Consultada en marzo de 2021.
- Ripamonti, Paula C. Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *R. Educ. Públ. Cuiabá* vol. 28. N° 68. p. 507-520. maio/ago. 2019.
- Rockwell, Elsie. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. En: Nicolás Arata; Juan Carlos; Escalante; Ana Padawer. Compiladores. - 1a ed .CLACSO - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018.
- Sardi, Valeria (coordinadora). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. Edulp, La Plata, 2013.
- Suárez, Daniel H. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? En: Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2. Colección de cuadernos pedagógicos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. SXXI, Buenos Aires, 2007.
- Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez. 2016

Habitar el aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Informe final

Catalina Cingolani y Gabriela Marotta

el educador (...) es una persona que se coloca ante los procesos sociales, políticos o culturales con disposición de comprensión y de cambio. Se sitúa de forma dialógica y horizontal con otras para aprender en conjunto y se ubica primero como aprendiz, con disposición de asombro y con humildad para aprender de otras personas, antes que pretender enseñarles algo.

-Oscar Jara Holliday

Acciones desarrolladas/completadas hasta la fecha

HABITAR EL ALJIBE se desarrolló como una propuesta de investigación donde **SISTEMATIZAR** aquellos elementos pedagógicos orales surgidos de encuentros sincrónicos entre preceptoras y preceptores a partir de la discusión de ciertos tópicos consensuados. Siguiendo a Oscar Jara Holliday, *sistematizar implicó primero registrar, luego analizar y finalmente, conceptualizar* los elementos significantes. A través de la mirada situacional propia de nuestra tarea, en cada encuentro problematizamos algunos de los tópicos que se desprendieron de las entrevistas del proyecto realizado durante el 2020 y algunos otros que surgían de los mismos encuentros. Para el desarrollo de este espacio, nos guiaron las propuestas de diversos autores sobre *documentación narrativa* y *sistematización de experiencias* que nos parecieron apropiadas para trabajar con el espectro de intervenciones que los preceptores realizan como docentes sin currícula propia.

Utilizar el recurso de la narración como **dispositivo** generó, en lugar de un discurso aislado e individual, un territorio de apertura que invitó a rehacer y deshacer colectivamente las prácticas (Ripamonti 2019). Siguiendo a Sardi (2013),

(...) la escritura es un dispositivo que nos permite leer entre líneas, interpretar las prácticas, poner en valor las voces de lxs sujetxs y las experiencias concretas de la práctica; dar cuenta de los saberes, las representaciones, las decisiones didácticas, los modos de hacer y de pensar de lxs sujetxs. Escribir sobre lo que nos pasa en la práctica es en sí misma una experiencia de formación, más allá del producto final ya que la escrituración de la experiencia

permite su objetivación –en tanto la escritura separa la palabra del contexto, la fija sobre una superficie material y entabla sus propias relaciones con el mundo a través del discurso objetivado- y, de este modo, la construcción de un saber teórico sobre las prácticas. De allí que escribir sobre las prácticas es un modo de territorializar la experiencia vivida, ponerle nombre a ese devenir profesor/a, marcar una frontera, limitar lo vivido en unos trazos y unas huellas que dan cuenta de cómo cada sujeto atravesó la experiencia de la formación .(p.)

Este dispositivo no sólo *aproximó* la experiencia sino que tomó de ella lo propio y lo colectivo. En esos *encuentros Aljibe*, la palabra de cada participante/narrador se convirtió a su vez en experiencia de aquellos que escuchaban su historia. Porque “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la referida”; y así, “el recuerdo funda la cadena de la tradición que sucesivamente transmite lo acontecido de generación en generación” (Benjamin, 1935)

Paso a paso:

- **Mayo:** presentación del equipo de trabajo y el proyecto por medio del grupo de whatsapp del Departamento de preceptoría 2021.
- **Junio:** invitación al 1er encuentro virtual por plataforma *Zoom*.
- **16 de julio: 1er encuentro virtual** (duración: dos horas reloj). Presentación del espacio, conversación sobre la potencialidad del trabajo grupal en él, discusión sobre el oficio del preceptor, discusión de los tópicos posibles. Se consensua el primer tópico para el 2do encuentro: *Destapando estereotipos: ¿qué implica trabajar desde el sentido común, ese construido y propio de nuestra escuela?* Registro escrito.
- **Agosto:** análisis de los elementos pedagógicos extraídos y registrados del primer encuentro. Sistematización de esos elementos y reflexiones sin conceptualizar. Invitación por grupo de *whatsapp* al siguiente encuentro con la posibilidad de desarrollarlo de forma presencial debido a los nuevos lineamientos sanitarios.
- **Septiembre:** socialización del informe final del proyecto En el aljibe 2020 y proyecto actual por correo electrónico.
- **1 de octubre: 2do encuentro PRESENCIAL en el BBA** (duración: de 18 a 20 hs). La reunión se realizó en dos etapas debido a la falta de horarios posibles en que los preceptores y preceptoras de ambos turnos no estén cumpliendo con sus tareas. Por esto, se decidió realizarla un día viernes a las 18 horas ya que no se desarrolla Ciclo Básico. Igualmente, nuestros compañeros/as se fueron incorporando a la reunión a las 18.30 y a las 19.00 hs., respectivamente. En ella se compartió un resumen del encuentro anterior y de lo presentado en las Jornadas Académicas del BBA. Se trabajó sobre el tópico elegido y se socializó bibliografía acerca del mismo aportada por uno de nuestros compañeros. Como repercusión del encuentro, algunos participantes propusieron compartir bibliografía que profundice lo discutido. Se realizó un registro de audio del encuentro para poder profundizar en el análisis posterior.

- **3 de diciembre: 3er encuentro PRESENCIAL en el BBA** (duración: de 17 a 19 hs.). Al igual que en el encuentro anterior, por la falta de horario disponible, asistieron menos preceptores pero se sumaron algunos coordinadores. Re narramos lo trabajado en el encuentro de octubre y compartimos algunas reflexiones acerca de la bibliografía ofrecida por nuestro compañero. Luego, trabajamos en grupos pequeños sobre este material.

Inconvenientes encontrados

- El pasaje a la virtualidad/ presencialidad alternado.
- La imposibilidad de encontrar un horario al que puedan asistir todos los integrantes del equipo.
- La alternancia de integrantes dificulta la continuidad de las discusiones.

Modificaciones en relación a los objetivos planteados inicialmente por el proyecto

En relación a los objetivos no hubo ninguna modificación, pero sí surgieron otras cuestiones a considerar: la primera modificación fue que se pudieron realizar dos encuentros de forma presencial debido a la vuelta a la presencialidad plena. De este modo, se realizaron un encuentro virtual y dos presenciales, en relación a los cuatro planteados en el proyecto original. También, se hicieron dos registros de audio que no habíamos previsto, gracias a la ayuda del técnico de sonido del BBA que nos facilitó una consola y un micrófono ambiental y que utilizó un programa que permitió grabar el audio de esos encuentros, editar y extraer el material en un formato accesible.

La segunda modificación fue sobre los procedimientos de sistematización. Habíamos planteado cuatro pasos posteriores a cada encuentro pero los reformulamos en un nuevo esquema porque hallamos que así podíamos trabajar con los elementos de forma más unificada. Los nuevos pasos fueron:

- encuentro 1: Registro escrito de los elementos pedagógicos significantes del encuentro. Análisis. Sistematización.
- encuentro 2: Registro escrito y de audio de los elementos pedagógicos significantes del encuentro. Análisis. Sistematización.
- encuentro 3: Registro escrito y de audio de los elementos pedagógicos significantes del encuentro. Análisis. Sistematización.
- Conceptualización.
- Puesta en común (al finalizar la evaluación del informe)

Resumen o comentarios en relación al *feedback* recibido hasta la fecha

La asistencia a los encuentros fue regular debido a la imposibilidad de encontrar un horario en el que pudiéramos estar todos/as presentes. Sin embargo, el compromiso y la participación fueron muy activos y enriquecedores.

- Luego de la difusión en las “III Jornadas Académicas virtuales del BBA”, recibimos muchos comentarios favorables en relación a nuestro proyecto y a la importancia del mismo para la jerarquización y visibilización de nuestro rol docente.

Registro de actividades realizadas (visual/audiovisual/sonoro/escrito)

Si puedes ver detrás de los escombros,
de tantas raspaduras y tantas telarañas como cubren el hormiguero de otra vida, si
puedes todavía destrozarte otro poco el corazón, aunque no haya esperanza ni destino,
aparta las cortinas, la ignorancia o el espesor del mundo, lo que sea, y mira con tus ojos de
ahora bien adentro, hasta el fondo del caos

- Extraído del poema *La corona final*, Olga Orozco

Como mencionamos anteriormente y, siguiendo a Hollyday, luego de registrar y analizar, pudimos finalmente **conceptualizar** aquellos elementos pedagógicos emergentes. Sin embargo, esta documentación narrativa no deja de ser una **fotografía**, es decir, un recorte único e irreplicable que al instante siguiente se vuelve otro, se vuelve pasado. Por esto, nos pareció muy conveniente tomar unas reflexiones de Raymond Williams (1977) donde postula la noción de **estructura del sentir** en torno a “los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente; y las relaciones existentes entre ellos” Una estructura del sentir refiere a la *experiencia* vital en un espacio-tiempo determinado y a cómo ella fue transitada (vivida) por los diversos actores de esa época específica que la incorporaron en sus prácticas (una experiencia social en proceso). Esto quiere decir que, lejos de representar una visión de mundo, las estructuras del sentir, como procesos vivientes (en tensión), son la cultura en sí y el conjunto de percepciones compartidas y desarrolladas en un momento histórico determinado. De esta manera, creemos que este texto como dispositivo, sostenido por la narrativa grupal del equipo de Preceptoría 2021, congela en esa foto aquellas subjetividades; pero también las vela, las oculta, porque ellas son inabarcables y dinámicas. Esta *perspectiva Aljibe*, creada colaborativamente y recopilada, es sólo un momento expresado en todas las formas que esa cámara puesta sobre la narrativa grupal pudo fotografiar. Así, esta **foto** reveló dos grandes preguntas que fuimos pensando y discutiendo en cada encuentro y también en muchas charlas fuera de ellos. Porque los que habitamos la escuela, la seguimos pensando y construyendo en cualquier lugar, fuera de tiempo -en un recreo, en la vereda, en una reunión, en el recorrido hacia nuestro lugar de trabajo. Encontrarnos siempre para **pensar en conversación**, como dice Rita Segato (2018), es la forma más linda de pensar: “Ojalá que podamos construir un pensamiento en conversación, que es la mejor manera de pensar, porque pensar no es otra cosa que contestar”. Con este espíritu dialógico y de asombro, siempre horizontal, iniciamos esta conceptualización que pretende rescatar las voces del equipo y de las lecturas que fueron proponiendo luego de cada encuentro, para seguir reflexionando y aproximándonos al sentido

de nuestras prácticas. Para organizar la **conceptualización**, entonces, a esas dos grandes preguntas las transformamos en dos **EJES**:

1- ¿Quién es el PRECEPTOR?

Las primeras aproximaciones a responder esta pregunta se gestaron desde el proyecto *En el aljibe* realizado en el año 2020. La definición del rol exigió, a medida que avanzaban las reflexiones, adosar cada vez más características a la delineación de la función: “Nuestra función pedagógica se trata, entonces, de una **práctica docente localizada y coordinada** pero también de una práctica **transversal**; que muta incesantemente con el devenir de la escuela, se reconfigura y, como un tejido, crece colectivamente con cada modo singular de abordarla” (Cingolani-Marotta, 2020) En donde, a partir de estas definiciones provisorias del rol, se conversó mucho sobre el **sentido común** desde el cual se construía la práctica en la cotidianeidad: si el rol no estaba teorizado en una formación específica docente y delimitado en una currícula, ¿desde dónde construimos la identificación con una práctica departamental que, aunque no es homogénea, responde a pautas comunes grupales, a sentidos y horizontes esperables de nuestro rol? La pandemia -como evento disruptivo y cristizador de muchas relaciones y posiciones con respecto a la escuela, a la enseñanza, a qué significa ser estudiante y a cuál es el contexto apropiado para adquirir conocimiento- volvió evidente que había algo en común en el equipo que hacía que el trabajo aislado domiciliario no se desarrolle desde criterios individuales y que, de forma más o menos tácita, surjan acuerdos y prácticas para sostener desde una perspectiva de derecho la escuela virtual, semipresencial y en todas sus transformaciones y contingencias. La pregunta quedó planteada: *“¿Cómo llegamos a “lo común” en los tres turnos, que aunque no nos veamos tienen algo en común en la forma de abordar? ¿Cómo llegamos a lo común, es sentido común? ¿Es intuición? Entonces, el sentido común ¿es el mismo para todos? ¿y qué es eso común?” “Hay como una visión de que ese sentido común es casi inservible, como si no estuviera construido de experiencias y de saberes”*⁶⁹

Para desarmar ese sentido común, un compañero ofreció bibliografía que se utilizó como disparador en el segundo encuentro: El profesional reflexivo de Donald Schön (1998)

Cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas de las acciones propias de la vida diaria, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da *desde* nuestra acción (...) De modo similar, la vida

⁶⁹ Estas citas fueron extraídas de los audios de los encuentros con nuestros compañeros y compañeras. Son enunciaciones orales llevadas a la escritura; por eso, han sido respetadas al momento de su transcripción. De ahora en más, serán indicadas en letra cursiva.

cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito de la acción. Todo profesional competente puede identificar fenómenos. (Schön, 1998, p.55)

De los que no puede dar una descripción razonablemente precisa o completa. En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos” “Por otro lado, tanto la gente común como los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción. Pueden preguntarse a sí mismos, por ejemplo: “¿Qué rasgos noto cuando reconozco esta cosa? ¿Qué procedimientos estoy poniendo en juego cuando ejerzo esta habilidad? ¿Cómo estoy encuadrando el problema que estoy tratando de resolver?” “Normalmente, la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano”

Este texto, que rescata el pensamiento desde la acción y lo asume como parte del quehacer profesional, sirvió como una primera aproximación sobre la problemática. Empezamos a desarmar este sentido común para poder identificar y describir procedimientos, intervenciones y prácticas: *“El sentido común no existe, es una categoría construida, es saber más de lo que podemos decir. Qué es lo que pasa cuando queremos explicar por escrito u oralmente nuestras prácticas”*

Schön, también rescata en el siguiente párrafo el sentido común como saber: “El sentido común admite la categoría del *saber cómo*, y no es dilatar mucho el sentido común decir que el *saber cómo* se da *desde* la acción -que el *saber cómo* de un equilibrista, por ejemplo, yace y se revela a través del modo en que adapta su andar a través del alambre (...) “La acción experta a menudo revela un “saber más de lo que podemos decir”” “En este sentido hablamos de saber *desde* la acción, el modo característico del conocimiento práctico común” “Si el sentido común reconoce el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo” Es decir, que no hay modelo de cómo actuar o un recetario acerca de cómo ser preceptor y que, como siempre es difícil hablar de la tarea, la labor de este proyecto fue ponerle nombre a esa reflexión sobre las prácticas para pensarlas desde nuestro saber hacer.

“A mí me parece que la escisión entre la teoría y la práctica, la intervención en el hacer, es algo que está demodé. El saber situado, el saber de la práctica, del oficio pareciera que en los ámbitos académicos tiene menos categoría. Es necesario acompañarlo de un marco teórico nombrado, legitimado. Alguien que tal vez no trabaja desde un marco teórico sabido de antemano, pero su intervención es correcta; tiene ya de por sí una valoración en el hacer. Qué loco tener que explicar (igual nos viene re bien) qué valoración tiene ese sentido común que nos viene de la práctica, que no tiene un dato teórico anterior” “Esa es una pregunta que todos nos hacemos, y es: cómo se construye el sentido común nuestro. ¿Viene de la práctica?”

*“Me gusta una palabra que viene de lo que venimos estudiando: la **Praxis**. Esa instancia de intervención en que la teoría y la práctica van de la mano y es una amalgama, no hay un marco teórico antecedente para poder intervenir en un territorio, sino que es algo que va en conjunto” “Nadie viene en cero cuando interviene sobre una realidad exterior, todos tenemos ideas de*

algunas cosas que forman esa realidad o intervienen en esa realidad; entonces cuando deshaces el sentido común te das cuenta que hay prácticas, ideas de escuela, de qué es una trayectoria, idea de qué es ser un alumno, de cómo acreditás conocimiento, que salen de algún lado. Que hay una teoría, capaz que no la explicitás o no te acordás cuándo lo leíste, cuándo lo incorporamos”

“Hablamos de sentido común también por comunidad, porque saltan cosas comunes en las que coincidimos sin hablar. Lo que no quiere decir que todo sea idílico” “Corremos, desarmar eso y pensar que el trabajo nuestro lleva un montón de esfuerzo, es aprendido, es consciente y está lejos de lo instintivo o de un rol de género”. Si quieren hablemos de cuidados como derecho que es algo que se tiene que aprender, que poner como parte de una política, no como parte de algo asistencial y que podamos hacer aprendiendo a ver las necesidades del otro y que está lejos de eso de: “como hace mucho que estoy en el colegio y estoy con lo pibes, me fui acostumbrando a hacer cosas y se aprende así nomás”

De estas reflexiones queremos resaltar dos puntos importantes: el primero es que es imposible separar el binomio praxis(forma)/contenido. La dicotomía aproximación conceptual/ aproximación empírica es, al decir de Southwell (2009), uno de los esfuerzos más tenaces de las didácticas positivistas por escindir producción de conocimiento y práctica docente, reforzando la idea de que la realidad “está ahí” desestimando perspectivas más transformadoras². Muchos de los problemas sobre cómo responder a las condiciones en las que se genera conocimiento, provienen de esta falsa dicotomía; y también muchas de las jerarquizaciones que se han establecido como mecanismos de poder en la administración del saber se han basado en esta concepción del quehacer científico.

El segundo es que el quehacer cotidiano, si bien es artesanal y flexible por el modo en que la contingencia diaria incide en la gestión del trabajo de los preceptores,

² Este enfoque de la praxis como movimiento dialéctico entre teoría y práctica, entendemos que responde a la perspectiva más amplia del post-estructuralismo en las ciencias sociales que concibe que es imposible separar a la descripción simbólica, lingüística de la realidad- esto es, la teoría- de sus efectos de realidad. La teoría no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediabilmente implicada en su producción. Tadeu Da Silva (1999)

Es un oficio que debe jerarquizarse ya que refleja el sostenimiento de la vida escolar. Ha sido un gran aporte la tesis de Dora Niedzwiecki (2014) que compartió una compañera y que refleja mucho de nuestros pensamientos sobre el oficio “(...) con el tiempo, el preceptor ha variado en los modos de garantizar el orden, pasando del control como fin en sí mismo a modos de tratamiento ligados a la cercanía, el acompañamiento afectivo y el establecimiento de vínculos. Con variados rasgos de artesanidad, se fueron gestando técnicas de gobierno basadas en la atención a lo personal, modos de ejercicio del rol que actualmente parecen orientarse a generar en las escuelas condiciones favorables a la vida en común, a enseñar y aprender” “Su accionar en el tratamiento de lo contingente sostenido en un hacer artesanal y naturalizado en el que se establecen relaciones con variados actores conforma una interfaz poco inteligible”

A lo largo de estos dos proyectos ALJIBE BBA hemos conceptualizado la tarea y esbozado algunas categorías que podrían definirnos en términos de “actor institucional” o “docente jerarquizado”, entre otros. Es decir, que hemos hecho mayor hincapié en un término de la dialéctica: la praxis; porque es desde ese lugar desde dónde nos llevamos los insumos para repensarnos. *“Pensar en esa relación entre praxis y teoría también implica revisar si podemos hablar de una práctica en términos homogéneos dentro de la preceptoría, parece que hay una diversidad de prácticas, también hay que desarmarla en esa nominación de la experiencia”* Como nos recuerda Elsie Rockwell (2018): “Al observar lo que sucede en las clases, se percata uno de formas culturales desfasadas y abigarradas, que reflejan diversos momentos de la historia de múltiples actores. Dentro de esa diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más o menos coherentes, que corresponden a tradiciones específicas que han tenido peso en la constitución de la vida escolar en determinadas épocas, regiones o países, o en la formación de ciertas generaciones de maestros. Las escuelas reales son heterogéneas, y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea”.

De este modo, el *sentido común* desde el cual se sitúa el rol del preceptor, aparece de una forma particular y heterogénea, construida colectivamente por el espacio de pertenencia y por su historia pero también por sus cambios. Saber *cómo desde la praxis-acción* es, por un lado, común por cómo se construye el rol desde lo comunitario y, a la vez, singular porque cada uno/a puede desarrollar diversas formas y porque cada actor/departamento se enfrenta, en la constelación de relaciones institucionales, con distintas concepciones y tradiciones políticas e históricas de lo escolar.

2- ¿El preceptor tiene un PROYECTO PEDAGÓGICO?

Este segundo interrogante fue algo impactante. En el momento en que una compañera hizo la pregunta en voz alta, todos y todas nos quedamos en silencio, pensando hacia adentro, mirándonos: *“¿podemos decir que los preceptores enseñamos un contenido?”* Nunca habíamos pensado en el segundo término del binomio antes mencionado. Sí lo habíamos hecho, quizás, en forma individual al realizar las *propuestas pedagógicas* para regularizar o concursar un cargo, pero no habíamos reflexionado grupalmente acerca del “contenido” de nuestra práctica. Entonces, *“La escuela no es el aula, la escuela es el pasillo, el baño y nosotros tenemos una mirada que involucra todas esas áreas. Esa es la escuela real. Lo que se comparte por fuera del aula”* *“¿Pero, enseñamos algo también?”* *“Por ejemplo, enseñamos a cuidarse, a cuidar al otro”,* *“a habitar la escuela”,* *“lo vincular”* *“¿Y no es el contenido propio del cuidado?”* *“Yo me atrevo a decir que sí enseñamos algo y que, además, por años aprenden distintas cosas. Yo me doy cuenta, cuando hablo con los de primero, que les están enseñando un montón de cosas que en segundo son otras. En tercero son otras y a la mañana desconozco, pero seguramente sea así”* *“Sí, a la mañana yo la veo más por la autonomía”* *“La carencia del espacio hace también que esa pregunta tenga un límite difuso. La carencia de espacio y tiempo y la carencia del espacio físico. ¿Qué contenido? ¿Y en dónde? ¿Y en qué tiempo?”* *“Para mí lo más notorio cuando*

decimos que enseñamos algo es que cuando nosotros decimos que acompañamos las trayectorias, les estamos mostrando que cada trayectoria tiene un proceso propio y que no hay un proceso único y un modo único de hacer las cosas ni de habitar la escuela. Si hay algo que hacemos es eso porque alojamos todas esas voces que necesitan ese acompañamiento que es en diferente tiempo. No hay un tiempo para hacer la escuela ni un modo único. Es heterogéneo y diverso y nosotros podemos acompañar cada una. Eso es lo que para mí puede ser lo más visible que enseñemos” “

Dora Niedzwiecki retrata la particularidad de este proyecto pedagógico desde la infinidad de tareas que observa en una preceptoría: “...En apariencia puede resultar un territorio desarreglado en términos pedagógicos pero en este espacio la información de variada índole fluye y hace a lo escolar. También, se genera un estar de paso paradójico, en el que se permanece circulando, entrando, saliendo, volviendo a ingresar. A modo de posta, espacio con puerta giratoria o sitio de encuentro, en algunas ocasiones caótico y, en otras, íntimo, que puede extenderse, trasladarse y replicar su funcionar en recreos u horas libres. Los estudiantes se acercan a compartir un momento, sin motivo explícito aparente y “empiezan a hablar”. La Preceptoría parece ser espacio estratégico por donde circulan la información y los cuerpos y en el que se visualiza a los preceptores como los referentes principales de los estudiantes. En este espacio se visibiliza y toma cuerpo la tarea de los preceptores” “Podemos identificar según el año escolar asignado, cierta especificidad fundamentalmente en dos de los ejes, los referidos a lo emergente y al seguimiento de grupos y estudiantes. Más allá de las particularidades de cada grupo, existen intervenciones del preceptor que son requeridas implícitamente” “Debido a lo señalado y producto de la observación en detalle de estas tareas, podemos visualizar un modo singular de acción que, en cada caso, **viaja un acto de enseñanza necesario y propio del saber moverse en un territorio específico...**”

Siguiendo a Larrosa “(...), *pensar los proyectos*, entonces, implica pensarlos (...) no como un objeto-cosa, o un documento escrito (...) sino como un texto que porta idearios y sentidos político-pedagógicos, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen del interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela” Por esto, consideramos que los y las preceptoras Sí tenemos un proyecto pedagógico que, desde una mirada macro INICIAL, podría definirse en términos de:

- construir autonomía,
- fortalecer y acompañar trayectorias,
- alojar y albergar,
- construir legalidades,
- ser y hacer desde la afectividad (ESI),
- cuidar.

Este “territorio desarreglado”, en donde “circulan la información y los cuerpos”, es la POTENCIA de lo escolar para nosotros. Y la pensamos desde los siguientes lineamientos como un marco posible desde donde hilvanar este futuro proyecto pedagógico:

- Siguiendo a Díaz de Rada (2011), concebimos al estudiante como sujeto y agente social, reconsiderando esta etapa vital como edad plena que no debe ser entendida desde el enfoque de la carencia o de la ineptitud: no sólo es una edad cargada de futuro sino también una edad cargada de pasado. “Los niños no sólo van a alguna parte, vienen también de otras formas de existencia previa” Como destacan Magistris y Morales (2021), es necesario verlos por fuera de la hiperalumnización de las infancias y adolescencias que trajo aparejada una importante dificultad para abordar las necesidades más allá de su vínculo con la institucionalidad escolar.

- Siguiendo a Bleichmar (2008), la escuela, como conformadora de subjetividad, debe tener en cuenta la producción de legalidades, no la puesta de límites; y esta construcción de legalidades pasa por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro, por la forma como se define el universo del semejante. La escuela debe tener la capacidad de recuperar las preguntas que inclusive no pueden formular los niños o los jóvenes mismos y, en principio, antes de responderlas, poder transcribirlas y repensarlas.

- Siguiendo a Southwell (2009), tenemos en cuenta que estamos en una escuela común y pública, que entendía lo común y lo público de ciertas maneras que hoy se hace necesario problematizar y ampliar. Y que la transiten sujetos que puedan educarse en ella, depende de cómo los recibamos y alojemos en una institución que los considere iguales, que construya una relación de enseñanza que tenga una asimetría en cuanto a los saberes y responsabilidades de cuidado, pero que sea de semejanza en los aspectos humanos y ciudadanos. Sin perder de vista “que la escuela es un ámbito específico y particular de socialización de las nuevas generaciones, no solamente a través de los espacios curriculares, sino por los modos en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares en los que la escuela le da paso a formas específicas de la política, la autoridad y la justicia”.

- Siguiendo a Magistris y Morales (2021), este espacio es parte del espacio público de los niños y adolescentes, que en estos últimos años se ha visto cada vez más cercado, y con ello su autonomía. Espacio que, con la pandemia, evidenciamos como el lugar en donde sucede la magia del encuentro, en donde se puede incluir a niños y adolescentes como sujetos activos y autónomos, más allá de la relación de hijo o estudiante.

Proyecciones y deseos

- Continuar este trabajo durante 2022 para desarrollar reflexiones en torno a nuestro proyecto pedagógico.

- Poner de relieve la necesidad de encontrar un **horario** establecido y coordinado para este **espacio faltante**: *“la idea era que este espacio continúe además de nuestro proyecto, la idea era mostrar por adentro desde adentro, porque las cosas se cambian desde adentro que este es un espacio faltante en el colegio. No solamente el corpus, sino el espacio de reunión, nunca tenemos, lo difícil que es juntarnos. Cuando hay otro tipo de reuniones o de cosas se hace lugar para eso porque están legitimados, pero no porque no se quiera legitimar lo nuestro, sino porque está instaurado así.” “Hay una analogía en eso en nuestro lugar de trabajo. Porque tampoco*

tenemos horas asignadas para abordar cuestiones con los chicos” “Para meterte en un aula y hablar tenés que robar tiempo. Y horas para nosotros, momentos de encuentros en donde podamos decir yo trabajé esto. Que no quede solamente por whatsapp” “Eso es simbólicamente, no hay corpus porque tampoco hay espacio, al espacio faltante nosotros lo llamamos espacio aljibe”

En palabras de Silvia Duschatzky, “no se “vive” la escuela para escribirla o investigarla; se escribe y se investiga para vivir la escuela de otra forma, para inaugurar posibles inexplorados, para continuar en sus pasillos y aulas preguntas vitales que nos persiguen en otros ámbitos....No se trata de escribir para explicar qué hay “detrás” –qué causas– de las cosas escolares. Se escribe para experimentar ese estar ahí de otro modo. Se escribe para ver cómo funciona un texto en una experiencia escolar –cómo la continúa, cómo la profundiza–. Porque no hay una escuela que espera ser interpretada de modo novedoso por un lenguaje –y una pedagogía– creativa, alternativa, “piola”. Hay una escuela que espera ser desbaratada (sobre todo, su lenguaje)” (Silvia Duschatzky. 2013)

Bibliografía

- Benjamin, Walter. El narrador. Ediciones metales pesados, Santiago de Chile, 2008.
- Bleichmar, Silvia. La construcción de legalidades como principio educativo. En Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Colección Conjunciones. Noveduc. Buenos Aires.2008.
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. En el Aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela. Proyecto de investigación departamental. Departamento de Preceptoría. 2020.
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. Habitar el Aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Proyecto de investigación departamental. Departamento de Preceptoría. 2021
- Díaz de Rada, Ángel. Tejidos de Tiempo. Algunos comentarios para pensar la infancia y la escuela. En: Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Batallán, Graciela y María Rosa Neufeld (coord.) Biblos, Buenos Aires. 2011
- Donald A. Schön El profesional reflexivo Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Buenos Aires. 1998
- Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina. Des-Armando escuelas. Buenos Aires. Paidós. 2013.
- Elsie Rockwell.” La dinámica cultural en la escuela” en Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO, 2018.

- Larrosa, Jorge. "Recuperar los proyectos". Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7. 2006.
- Magistris, Gabriela y Morales, Santiago. Mañana será tarde. En Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Magistris, Gabriela y Morales, Santiago compiladores. Editorial Chirimbote. Buenos Aires. 2021.
- Niedzwiecki, Dora. Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014). Tesis del programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Reynold, Williams. Marxismo y literatura. Ediciones Península. Barcelona. 1977. 2000.
- Sardi, Valeria. La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. En Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras. Valeria Sardi (coordinadora). Edulp. 2013.
- Segato, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. Buenos Aires. 2018
- Southwell, Miriam. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Formación docente: Complejidad y ausencias. Córdoba: Brujas. p. 169-199. 2009
- Tadeu da Silva, Tomaz. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. 1999

Aljibe 2022. Espacio para pensar el proyecto pedagógico del departamento de preceptoría del BBA

Catalina Cingolani y Gabriela Marotta

ALJIBE BBA 2022 es una propuesta de investigación que pretende continuar con las desarrolladas, por En el Aljibe y Habitar El Aljibe, durante 2020 y 2021 para poner en palabras el **proyecto pedagógico** que realizan los y las preceptoras específicamente por año y por ciclo.

Durante 2021, el espacio de encuentro *Habitar el aljibe* concluyó con la premisa de que el área de Preceptoría y Regencia era también poseedor de un proyecto pedagógico al igual que el resto de los departamentos docentes del Bachillerato. Nuestro deseo es encontrar en este año de trabajo los objetivos concretos del Departamento, el modo en el que cada uno de ellos se desarrolla en los distintos ciclos (CBFE, ESB y ESS) y la forma en que articulan los diferentes años.

Justificación del proyecto. Marco teórico y fundamentación académica

“¿Podemos decir que los preceptores enseñamos un contenido?”⁷⁰

En el informe final de *Habitar el aljibe 2021* desarrollamos dos ejes que se desprendieron de los encuentros, puntualizamos en uno de ellos para iniciar la continuación de la propuesta de investigación. Allí, concluimos que los y las preceptoras tienen un proyecto pedagógico a desarrollar y que, de hecho, lo desarrollan sin enunciarlo como tal de una forma más o menos consciente. Además, consideramos que tampoco se había reflexionado grupalmente acerca de ese “contenido” de nuestra práctica porque, en la amalgama que forma el binomio praxis/contenido, el foco estaba puesto sobre el primer término. Siguiendo a Larrosa

Pensar los proyectos, entonces, implica pensarlos (...) no como un objeto-cosa o un documento escrito (...) sino como un texto que porta idearios y sentidos político-pedagógicos, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen del interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela. (Larrosa, 2006)

⁷⁰ Frase extraída de una de las desgrabaciones de los encuentros Aljibe Preceptoría 2021.

La idea de este espacio es seguir construyendo una narrativa grupal focalizada, esta vez, en el proyecto pedagógico. Desde una mirada macro INICIAL, éste podría empezar a delinearse a partir de los siguientes elementos:

- construir autonomía
- fortalecer y acompañar trayectorias
- alojar y albergar
- construir legalidades
- ser y hacer desde la afectividad (ESI)
- pensarnos desde las políticas públicas de cuidado

Creemos que estos elementos no se trabajan de forma igual ni homogénea en cada año y ciclo. De acuerdo a la edad de los y las estudiantes, a sus procesos y a las particularidades contextuales y/o emergentes que aparecen en esa práctica situada de los y las preceptoras, el proyecto pedagógico se desarrolla de distintas maneras: no es lo mismo trabajar la construcción de la autonomía en 1er año de CB que en 5to de ESS, por ejemplo. Será labor del espacio Aljibe, entonces, poder vislumbrar cuáles, cómo y para qué se desarrollan esos elementos del proyecto pedagógico a lo largo de los nueve años que conforman la estructura escolar del BBA. Como marco posible y para hilvanar esos *elementos macro*, consideramos tomar algunos *lineamientos guía*:

- Siguiendo a Díaz de Rada (2011), concebimos al estudiante como sujeto y agente social, reconsiderando esta etapa vital como edad plena que no debe ser entendida desde el enfoque de la carencia o de la ineptitud: no sólo es una edad cargada de futuro sino también una edad cargada de pasado. “Los niños no sólo van a alguna parte, vienen también de otras formas de existencia previa” Como destacan Magistris y Morales (2021), es necesario verlos por fuera de la hiperalumnización de las infancias y adolescencias que trajo aparejada una importante dificultad para abordar las necesidades más allá de su vínculo con la institucionalidad escolar.

- Siguiendo a Bleichmar (2008), la escuela, como conformadora de subjetividad, debe tener en cuenta la producción de legalidades, no la puesta de límites; y esta construcción de legalidades pasa por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro, por la forma como se define el universo del semejante. La escuela debe tener la capacidad de recuperar las preguntas que inclusive no pueden formular los niños o los jóvenes mismos y, en principio, antes de responderlas, poder transcribirlas y repensarlas.

- Siguiendo a Southwell (2009), tenemos en cuenta que estamos en una escuela común y pública, que entendía lo común y lo público de ciertas maneras que hoy se hace necesario problematizar y ampliar. Y que la transiten sujetos que puedan educarse en ella, depende de cómo los recibamos y alojemos en una institución que los considere iguales, que construya una relación de enseñanza que tenga una asimetría en cuanto a los saberes y responsabilidades de cuidado, pero que sea de semejanza en los aspectos humanos y ciudadanos; sin perder de vista

“que la escuela es un ámbito específico y particular de socialización de las nuevas generaciones, no solamente a través de los espacios curriculares, sino por los modos en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares en los que la escuela le da paso a formas específicas de la política, la autoridad y la justicia”.

- Siguiendo a Magistris y Morales (2021), este espacio es parte del espacio público de los niños y adolescentes, que en estos últimos años se ha visto cada vez más cercado y, con ello, su autonomía. Espacio que, con la pandemia, evidenciamos como el lugar en donde sucede la magia del encuentro, en donde se puede incluir a niños y adolescentes como sujetos activos y autónomos, más allá de la relación de hijo o estudiante.

Retomando a Larrosa, el proyecto se convierte en algo así como el semblante, la fisonomía, el trazado de aquello que cada escuela se plantea como construcción de su propia identidad. Esto implica que el espectro de acciones cotidianas tanto contingentes como planificadas del departamento responden a un ideario compartido que encierra ciertos significados y valoraciones sobre lo que significa ser niño/adolescente y estudiante del Bachillerato, cómo se lo transita con un proyecto de autonomía, cómo se logran trayectorias igualitarias, en qué contexto se logran aprendizajes significativos, qué saberes vinculares -afectivos-ciudadanos-políticos son valiosos para nosotros y, por último, qué papeles-responsabilidades afectivas y de poder establecemos los adultos entre nosotros y con ellos.

Nos parece valiosa una idea que toma Tadeu da Silva al hablar de las teorías del currículo pensando a éste como sustanciación escrita del proyecto pedagógico, también como teoría inacabada y provisoria del Departamento actual de Preceptoría, producto de su genealogía: “El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido” (...) “El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad” (Tadeu Da Silva. 1999)

Objetivos

- Habitar y comenzar a desarrollar un **ALJIBE BBA** que funcione como ESPACIO optativo, entre preceptores y preceptoras para reflexionar y compartir la experiencia de las prácticas.
- Desarrollar una sistematización sobre el proyecto pedagógico de los y las preceptoras por año y por ciclo.
- Intercambiar experiencias y procedimientos a partir del trabajo realizado en el Departamento de Preceptoría, de bibliografía propuesta y diálogo en equipo.
- Sistematizar los encuentros en un registro escrito y posteriormente analizado, que pueda ser difundido.
- Contribuir a la profesionalización y jerarquización del rol.
- Enriquecer el trabajo de grupo.
- Reunir y centralizar la Preceptoría desde el diálogo y la afectividad. Reunir la Preceptoría desde la profesionalización del rol en un espacio legitimado.

Metodología y plan de actividades

Invitación a participar del espacio Aljibe BBA 2022. Socialización del proyecto. Los canales de comunicación serán correo electrónico y whatsapp. Haremos un registro escrito de esos discursos orales para después extraer elementos que podamos conceptualizar e incorporar al análisis y al repertorio comunicativo de nuestra práctica.

Estrategias de socialización

Difusión a través de la participación en:

- Jornada Académica del Bachillerato de Bellas Artes
- Jornada Departamental para el intercambio y socialización de experiencias desde Preceptoría.

Bibliografía

Bleichmar, Silvia. La construcción de legalidades como principio educativo. En Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Colección Conjunciones. Noveduc. Buenos Aires. 2008.

Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. En el Aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela. Proyecto de investigación departamental. Departamento de Preceptoría. 2020.

Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. Habitar el Aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Proyecto de investigación departamental. Departamento de Preceptoría. 2021

Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. Habitar el Aljibe. Espacio de encuentro y sistematización en la preceptoría virtual del BBA. Informe final de Proyecto de investigación departamental. Departamento de Preceptoría. 2022

Díaz de Rada, Ángel. Tejidos de Tiempo. Algunos comentarios para pensar la infancia y la escuela. En: Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Batallán, Graciela y María Rosa Neufeld (coord.) Biblos, Buenos Aires. 2011

Larrosa, Jorge. "Recuperar los proyectos". Documento de Trabajo Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P. 2-7. 2006.

Magistris, Gabriela y Morales, Santiago. Mañana será tarde. En Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas. Magistris, Gabriela y Morales, Santiago compiladores. Editorial Chirimbote. Buenos Aires. 2021.

Southwell, Miriam. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Formación docente: Complejidad y ausencias. Córdoba: Brujas. p. 169-199. 2009

Tadeu da Silva, Tomaz. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. 1999

La historia de la preceptoría en primera persona

**Entrevistas y testimonios de quienes la habitaron
en sus diferentes etapas**

Entrevista a Norma Estela Tanevich, ex alumna y preceptora del Bachillerato de Bellas Artes entre 1970 y 1976

Yo soy de las primeras promociones del bachillerato, en el sesenta ingresé a ciclo básico. De la época de estudiante, la única preceptora que recuerdo bien es Ana María Codoni, fue la mejor preceptora que tuvimos. Era una persona muy dulce, bellísima, muy buena y también recuerdo a Raúl García, que era un personaje muy loco. Terminé la secundaria en el 69 y en el 70 empecé de preceptora, me llamó el rector, que en ese momento era Nestor Masarelo y me ofreció el puesto. Cuando yo entré estaban todavía Codoni y García. Y me acuerdo de Hugo Carasatorre, y de Mariela pero no tengo el apellido. Lalo también era otro preceptor, Lalo Gonzalez, un año más grande que yo. El jefe de preceptores se llamaba Navales, yo lo apreciaba muchísimo, un tipo que caminaba así con cara de enojado.

En esos tiempos, la preceptoría estaba ubicada en el primer piso del edificio de la facultad, viste cuando subís la escalera principal, terminabas la escalera y a la izquierda estaba preceptoría. En frente de la escalera estaba rectoría, a la derecha el gabinete y a la izquierda la secretaría administrativa.

Yo tuve siempre primer año, doce, trece años tenían mis alumnos. Los más chicos iban a la tarde y los más grandes entraban a la mañana. Hacía los libros a mano, le daba para firmar el libro al profesor. Creo que eran esos libros de actas de tapa dura y ahí escribían. Y pasábamos lista en unos libritos chiquititos. Controlábamos mucho en qué les iba mal, en qué materia necesitaba apoyo. Había muchos casos que se derivaban al DOE, funcionaba bien el trabajo interdepartamental, el día a día era muy dinámico y de mucha interacción.

Lo que más recuerdo de mi trabajo como preceptora es a los alumnos, tengo los recuerdos más hermosos, verlos crecer esos años, tuve alumnos que los llevo en el corazón, viste? eso es lo que más me gustaba. Me gustaba ser preceptora y esa asistencia al alumno, era hermoso. Nuestra tarea era hablar muchísimo con los chicos, sabíamos todo lo que les pasaba, primero pasaba por nosotros y después lo derivábamos al gabinete psicopedagógico, era una linda tarea. Seguro que en la dictadura se cortó ese vínculo. En octubre del 74 se cierra la facultad, se cerró la facultad y el colegio, y cuando se volvió a abrir me echaron.

Cuando reabre el colegio en el 75 después del asesinato del Turco Achem y Carlos Miguel, me llegó la notificación de que quedaba cesanteada, yo me fui a presentar igual y cuando llegué a la puerta había un escritorio con todos tipos armados del ejército que me empezaron a toquetear, me sacaron la cartera y la vaciaron toda (...) Bueno yo era medio brava, yo les dije, vengo a trabajar, vengo a trabajar... Ellos miraban una libreta y me decían "usted no está en el listado, salga de acá, salga de acá", y en eso la veo a la de Gallo⁷¹ bajar por la escalinata gritando "saquen a esta p* de aquí", y yo que golpeo a los que me rodeaban y quiero entrar, casi nos matamos en la escalera porque ella me empujaba y yo la empujaba y al final bajé y me fui, fue espantoso.

Para mí podría haber sido un trabajo para toda la vida, yo jamás hubiera dejado.

⁷¹ Vicedirectora e interventora de hecho a partir de 1976

Testimonio Mabel Fernandez, ex alumna, preceptora en la década del 70 y profesora del bachillerato hasta el año 2010

Dejame recordar un poco lo que pasó en la preceptoría, porque yo ya borré todo, porque lamentablemente eran épocas muy difíciles, y mi mente hizo algo que yo digo ¿qué maravilla que es la mente, no? porque por 10 años todo lo que viví en Bellas Artes e inclusive mi paso por la facultad, lo borré. En esa época también nació mi hijo, e hizo que mi cabeza lo borrara, lo borrara totalmente, y me hizo mucho bien esa limpieza mental. Un día, después de 10 años iba yo por calle 7, en el micro 7 y vi una persona y dije ay, ese fue compañero mío de la facultad, y como se llamaba? Y bueno, ahí empecé a buscar en mi cabeza, y empezaron a aparecer algunas imágenes, algunas cosas.

Pero bueno, voy a pensar y te digo. Me puse a pensar, y parte de mis compañeros desaparecieron de preceptoría y ni siquiera me acuerdo como se llaman. Ay por favor. Lo que se me viene a la mente de cuando yo era preceptora, era que había un gabinete psicopedagógico, entonces nos mandaban a buscar a los chicos, a determinados chicos, que ya tenían seleccionados, sacarlos del aula sin importar la materia en la que estuvieran, y llevarlos al gabinete, y ahí les lavaban la cabeza, y bueno, después vino la noche de los lápices, no?

Otra cosa, pero son todas feas las que me acuerdo, en otra oportunidad estaba ¿Makaruk? de director y me dijo que tenía que ir al baño durante los recreos, y cada vez que entraba una chica a la parte del inodoro, tenía que esperar a que saliera y controlar a ver si había escrito algo de tipo político, y si lo veía tenía que ir a denunciarlo. Vos te imaginas que iba a hacer eso? Yo iba al baño y me paraba ahí como una pelotuda y miraba para otro lado. Yo no iba a mandar al muere a nadie, pero bueno eran esas cosas, por eso yo digo que no puedo ni recordarlo. Al único que recuerdo con todo el amor de mi vida es al que fue nuestro jefe de preceptores, que era una persona extraordinaria, que trabajaba todo el día en el bachillerato, porque trabajaba en contaduría y como jefe de preceptores, entonces él nos decía que era como el penado 14 que le daban permiso los fines de semana para irse a su casa, porque después estaba todo el día en la escuela.

Yo te digo, se me vienen cosas horribles a la cabeza. Qué bárbaro, y otra cosa linda que me acuerdo es el cariño de los chicos viste, que siempre yo sentía que me querían, y yo también los quería muchísimo.

Entrevista a Ana Omelusik, egresada del Bachillerato, preceptora en el BBA desde 1986 y Jefa de preceptores desde el 2013 al 2018

Durante el 76, 77 y 78 y en el 79 ingreso al secundario. Me acuerdo de los preceptores que tuve en los últimos años, de Nestor García, de Marisa Mouzo, Teresita Barrere, en cuarto tuve Gladys Jasa, en quinto a Sandra Garcia y en sexto a Antonio Marzani. Doña Elena era la preceptora del anexo, después fueron María Inés y Mabel (Yacovone). Los preceptores eran muy compañeros con nosotros, algunos más que otros, algunos más formales, otros no tanto. Con Sandra establecimos una relación muy linda, con Gladys Jasa también, Gladys era muy madraza, era una señora muy grande, con quien te sentías protegido. Tenían otro seguimiento, otra relación más familiar digamos.

Con los preceptores teníamos muchas charlas de pasillo, estaban con vos todo el tiempo. Es decir, estabas en los recreos y estaban ellos en los pasillos, en el bufet, en las charlas. Se acercaban y charlaban con vos, interactuaban mucho. En las horas libres también, porque las horas libres generalmente las pasábamos en el aula, y si no, nos dividían en grupo y algunos iban a la biblioteca, o nos quedábamos haciendo láminas, estudiando o leyendo.

La escuela yo la hice en el tercer piso del edificio de 8 y 61, que en ese tiempo parecía un hospital, azulejos blancos por los pasillos, un psiquiátrico parecía. El edificio de la facultad lo transité, pero en el ciclo básico. En mi época cuando empecé la secundaria ya había pasado esa transición de gobierno democrático a gobierno militar, como que ya estaba más bajo control.

Egresé en el 84 y ya en el 85 me anoté como preceptora porque seguí estudiando en la facultad. Me llamaron a principios del 86 para hacerme una entrevista. Teníamos que pasar como diferentes instancias, pasamos por una entrevista oral y después nos citaron otro día para un test psicológico y un examen escrito, si lo pasábamos teníamos otra entrevista más donde estaban la vicedirectora, con los jefes de preceptores. Me llamaron en mayo finalmente, yo concurrí a la entrevista con la jefa de preceptores que en ese momento era Beltrami para hacer la suplencia de un preceptor del turno tarde que estaba en ese momento en tercero, Ricardo Barbich.

Comencé con tercer año y al año siguiente seguí también con tercero, y bueno después pasé por todos los años, turnos, y demás. Los primeros tres meses eran de prueba, si todo iba bien te pagaban todo junto después. Teníamos que ir a cobrar al banco, en ese momento no había otra cosa. Los 28 de febrero caducaban los contratos y ahí te decían si seguías o no.

Yo lo veía como un trabajo transitorio, que me venía bárbaro, por la situación económica de mis viejos, tener mi propio sueldo. Pero bueno, fui mamá al año que ingresé, así que ya me cambió toda la perspectiva, seguí cursando y bueno, finalmente me recibí en la escuela de teatro. Fui ayudante de Boccia en escenografía y suplente de Posca en grabado cuando pidió licencia. En ese momento los preceptores podían dar clase con un cierto nivel de materias aprobadas. Así que nada, los años te van llevando y seguí, seguí hasta ahora.

Hubo un cambio grande de nuestro rol con el nuevo plan de estudios de 1992 pasando a tener una función casi exclusivamente administrativa. A mí me tocó estar en cuarto año con dos compañeros, con el cholo y otro chico que venía del nacional, y fue terrible porque era mucha tarea administrativa con un sistema que era todo nuevo para la compu que era el Barthes, y era estar permanentemente pasando faltas al sistema, y perdías ese contacto con los chicos y estar charlando un rato en el aula o en el buffet, te la tenías que pasar abocado a eso. Debe haber sido el desconocimiento frente a ese sistema nuevo y la exigencia que era que todo saliera bien y que todo funcionara. Además había una sola compu para toda la preceptoría. Después sí tuvimos otra computadora para preceptores y nos turnábamos para volcar faltas. Y de este plan es que surge el sistema preuniversitario, en el 94 ya estaba funcionando el Barthes. El cambio se veía a partir del 4to año, que empezaban a tener falta por materia.

Además, en las famosas adscripciones en los 90, dentro de las funciones de preceptoría debías estar capacitada para dar clases en caso de que falte algún profesor. Cada preceptor tenía que anotarse en un departamento para colaborar. Entonces nos anotábamos en el departamento que estaba relacionado con nuestra carrera y teníamos que reemplazar al docente que faltaba, entonces terminabas con tareas que te dejaba el docente, eras como un complemento del docente que faltaba.

En mi caso yo estaba adscripta al departamento de plástica en ese momento y tenía todos los fundamentos visuales aprobados en la facultad, entonces generalmente reemplazaba a una profesora que faltaba bastante seguido y en dibujo también me tocó alguna vez pero con consignas siempre dejadas ya por los profesores.

Me acuerdo que nos dieron una charla Marcelo y Osvaldo (Director y vicedirector) sobre la matriz DAFO⁷², es decir la escuela como una empresa, era horrible, todo era horrible en esa época, en la matriz DAFO tenías que evaluar ventajas y desventajas. Además intervino el gabinete, y nos hablaban mucho de la organización familiar que tenía la escuela, que no querían que el bachillerato fuera familiar, con la confianza y las dispensas. Y lo que siempre tuvo esta escuela es la comunidad chica, esa era la ventaja del bachi, que éramos pocos, nos conocíamos todos. Cada estudiante es un nombre, no un número, no una cantidad. Se pretendía despersonalizar, que funcionara todo como si fuera un reloj, un cronómetro, todos los estudiantes iguales, con las mismas metas. Pero no es para una escuela eso, pero bueno, lo que pasa es que son épocas y son formas que van apareciendo y se van aplicando.

Un fin de año nos hicieron hacer un trabajo escrito. Que yo recuerde el primer paso a lo que es un regularización, el primer paso para formalizar el cargo. Esto fue una demanda de los preceptores, para no encontrarse en febrero con que no te renovaban el contrato y vos no habías tenido ninguna evaluación o devolución previa. Lo que me acuerdo era que estábamos muy perdidos. Debíamos hablar sobre nuestra función, qué pensábamos de nuestro rol en relación a las diferentes partes de la escuela, leer material, bibliografía.

⁷² El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es una herramienta de estudio de la situación de una empresa, proyecto o institución para conocer la situación en que se encuentra y planear una estrategia a futuro.

Fue un pedido de los preceptores que hubiera una evaluación escrita y abierta, para que no te enteraras por lo bajo que no les gustabas como trabajabas, o que no te enteraras en febrero que ya no trabajabas más. El problema era que te dejaban sin trabajo y sin saber por qué. Queríamos algo explícito, saber cuáles eran los criterios de evaluación. Si el jefe de preceptores y el directivo te evaluaba, queríamos nosotros tener esa devolución. Y nos plantearon eso, que escribiéramos nosotros las cosas que evaluaríamos de nuestro trabajo. Así que escribimos unas propuestas. No sé qué habrá quedado de eso. Un montón de ítems. Pero después no sé si funcionó efectivamente eso.

También teníamos que presentar currículum, bibliografía y proyecto. Yo hablé sobre el cambio de plan y como trabajábamos relacionados con mis compañeros. Después de eso nos empezaron a hacer una devolución todos los años. Nuestro jefe pasó a ser Mabel como jefa de disciplina a la mañana y Lucía Dios como jefa de disciplina de la tarde. Antonio quedó como el jefe de todos, el regente. Mabel nos daba una devolución todos los años por escrito, y te ponía las observaciones, y vos tenías que firmar en acuerdo o desacuerdo. Y eso fue lo que alcanzamos, hasta que empezaron después las regularizaciones. Se llamaban evaluación anual. Yo lo hice después cuando me tocó ser jefe, si tenía que hacer algún movimiento siempre hacia devoluciones. Cuando debía mover a un preceptor de un año a otro.

Yo padecí bastante el rol de Jefa de preceptores por el rol en sí. Ya había empezado con suplencias 10 años antes, primero de Mabel y después de Lucía Dios, y en la última suplencia, entré pensando que iba a ser una suplencia corta y terminó siendo definitiva. Así que bueno, no me disgustó hacer el trabajo de coordinación pero bueno, fue justo en medio de la mudanza de la escuela, y de acomodarnos al espacio nuevo. Todos los años que estuve como jefe fueron todos diferentes, como es ahora. Nunca entras en una rutina, no te terminas de acomodar. Todo se fue sobredimensionando y bueno, cada vez más complicado.

Lo que pasa es que la escuela creció tanto, en la dimensión espacial y en la carga horaria, la cantidad de preceptores y profesores. La dinámica ahora es diferente y entonces no tenés tiempo de juntarte, era mucho más relajado antes, tenías tiempo de charlar y hablar de situaciones particulares, te enterabas de todo, tenías ese conocimiento de lo que pasaba por lo menos en tu turno. Aunque no fueras el preceptor de ese curso sabías que tu compañero tenía una situación particular con algún estudiante. Habría que replantearse es el hecho de volver a tener una sola preceptoría. Lo que pasa que bueno, ahora casi no te ves, y si te ves te ves es para cosas chiquitas, pasarse la falta de un estudiante o pasar una llamada, eso de intercambiar, de charlar en la preceptoría, de contarnos pasó esta cosa, esta otra cosa, intercambiar experiencias, ya se hace muy difícil.

En la vieja preceptoría teníamos unos estantes, sobre una pared, que funcionaba como el mueble de todos los preceptores. No tenía puertas ni nada, y te permitía tener un pantallazo de cómo funcionaban todos los años. Si después de pasar lista en tu curso veías que algún libro de temas todavía estaba en el mueble, sabías que tu compañero aún no había llegado y tenías que ir a pasar lista vos, por ejemplo, era como algo ya establecido tácitamente.

Yo cuando entre a trabajar, una preceptora ya muy grande, Liliana creo que se llamaba, me dice, mirá yo un solo consejo te voy a dar, me lo decía de compañera porque yo entré muy jovencita y ella ya se estaba por jubilar. Dice, acá todos somos preceptores de todo, no te olvides de eso, porque a vos te asignaron un año, pero si falta un preceptor hay que cubrirlo, eso tiene que ver con la dinámica para que esto funcione bien. Yo ahora siento que todo eso se pierde. Eso me cansó como jefe, me resultaba imposible estar en todos los pisos. Se pierde el control y la cercanía, y a veces omitís ciertas cuestiones, porque se te pasan. Ocuparte de cosas que tienen que ver con otros roles dentro de la escuela, como el no docente, venían alumnas a decirme que no había papel higiénico en el baño. El tablero de luz, pequeñas cosas pero que te van cargando y te desgastan.

Yo creo que las capacitaciones enriquecen, son conocimientos que incorporas que bueno, está bárbaro. Pero creo que tendrían que ser más específicas al rol del preceptor o relacionadas con situaciones cotidianas, y con el bachillerato específicamente. Hay una presión muy grande con el tema de la regularización y la exigencia de hacer cursos y capacitaciones para presentar, pero como digo yo, siempre es para presentar, para la regularización o para el papel, para mostrar, para el concurso... A ver, tienen que ser capacitaciones que te enriquezcan como persona y te sirvan, pero no para llenar el currículum, pero eso es un problema que hay, a mi parecer en todo el ámbito de la universidad y el ámbito académico en general.

Yo creo que la evaluación de regularización tendría que tener en esos cuatro años intermedios algún concepto del jefe o coordinador o de los coordinadores en conjunto y vos ya tener un aprobado como por lo que haces en el día a día, porque tu jefe sabe si haces el acompañamiento que corresponde en el día a día. Es decir, tendría que ser algo intermedio, como incluir un concepto anual como el que habíamos planteado en un principio.

Entrevista a Ana María Gómez. Preceptora del Bachillerato de Bellas Artes desde 1984 hasta 2019

Empecé en el 84, arranqué como ayudante de cátedra y después ya quedé como preceptora, con un curso de primer año. En aquella época usábamos guardapolvo, y por ahí te decían que había que tener el cabello recogido, pero no respetábamos mucho eso. Los varones debían venir siempre con pantalón largo. Había mucha restricción con la vestimenta. Era bastante estricto en cuanto a esas cuestiones, por ahí porque continuaron con el mismo régimen que se arrastraba de la dictadura.

Si empezabas a trabajar como preceptor, el cargo se renovaba por contrato cada un año. Vos dependías del contrato, te iban avisando cuando terminaba el año si seguías o no, la mayoría seguía. Por ahí según el concepto que tenían, te iban cambiando de lugar y por ejemplo, en aquel momento, era una especie de castigo que te manden al anexo⁷³.

La preceptoría estaba ubicada en la esquina del edificio viejo, en un rincón de la ochavita donde estaban las oficinas en el tercer piso, en un sucuchito de la esquina, casi que no los veíamos a los alumnos. Hasta el 94 seguro seguíamos en el sucuchito, y como desde la preceptoría no se veían a los alumnos, teníamos que hacer guardias en los pasillos, teníamos horarios para hacer las guardias. En el 96 ya hicimos la mudanza y la preceptoría pasó a estar al lado de la 210. En esa preceptoría ya había mucha más visión de lo que pasaba con los estudiantes. Dentro de la preceptoría había como dos oficinas, una era la parte de audiovisuales, que después se va a convertir en la oficina de Antonio (el regente), y en la otra oficina estaban las jefas.

En esos años la jefa de preceptores era Beltrami y me acuerdo de algunos preceptores, Gladys Jasa, Sandra García, Gustavo Martínez que entró después de mí, también estaba Carlitos Guardia, Andrés (Dupetit), Guillermo Dosio, Marisa (Mouzo), Ana Omelusik y Teresita Barrere.

A principio de los 90 trabajaba a la tarde, con los más chiquitos, estuve en un tercero por poquito tiempo, después en primero y en segundo también. Cuando pasé a trabajar a la mañana estuve un tiempo en séptimo, con Andrés Dupetit de compañero. En cuarto estuve con Gustavo Martínez. Después muchos años estuve en quinto y antes de jubilarme también estuve en 4to.

El trabajo del preceptor en un comienzo era bien administrativo más que otra cosa, seguir los registros, pasar lista, cuidar la disciplina. Yo creo que fue cambiando mucho el rol cuando se empezó a ver más la parte social. Cuando yo entré no teníamos esas charlas con los alumnos, de ver cómo están, de citar padres, de hablar con los chicos, o de salir incluso hasta los perímetros de la escuela buscando un alumno. Fue cambiando mucho a lo largo del tiempo.

En el otro edificio estábamos todos juntos, teníamos una sala de preceptores para todos con unas mesas grandes. No había esa distribución como hay ahora por piso. Sino que era una sala de preceptores general. Ese fue un cambio que nos costó un poquito, estábamos acostumbrados

⁷³ El anexo es un edificio ubicado en 8 entre 60 y 61, casi a una cuadra de la entrada al bachillerato. Ahí se cursaban las materias de música, el taller de pintura y el taller de escultura.

a estar todos juntos, de golpe es como que nos tuvimos que acomodar cuando nos mudamos al nuevo edificio.

A mí el trabajo de preceptor me encantaba, me parece que es un trabajo bastante comprometido con los alumnos, los chicos necesitan de esa figura que ven todos los días. El secundario es un cambio muy grande, con muchos profesores que solo ven una vez por semana y el referente más directo que tienen es el preceptor. Así que me parece que lo que es la parte de contención humana, digamos, la parte social, el acompañamiento, es muy importante, ciertos trabajos que los profesores no pueden hacer.

Con el nuevo plan de estudios a mediados o fines de los 90, con la asistencia por materia, cambió mucho todo porque hasta el trabajo administrativo también era diferente. Porque antes usábamos las libretas y ahora teníamos que ir con unas planillas. No era que vos ibas con la libretita al aula a pasar lista, a ver quién estaba, quien no, sino que ya era por materia. Fue un cambio terrible lo del régimen de faltas. En quinto y sexto era terrible como se quedaban libres, teníamos que ir y venir del anexo porque los pibes también se quedaban libres en las materias del anexo, entonces teníamos que bajar esos pisos por escalera y cruzar al otro edificio.

En los últimos años de trabajo estuve en la preceptoría con mi compañero era Lucas. Hacíamos mucho trabajo de seguimiento, Lucas tenía mucho manejo de la parte informática y diseñó un cuadernillo con planillas donde llevábamos el registro de todo. Carpetas médicas, libres, Doe, todo quedaba registrado en esas carpetas, y hasta recuerdo que en una oportunidad nos felicita la jefa de disciplina porque en un horario donde nosotros no estábamos (porque éramos preceptores del TM y además no había preceptor de contraturno), aparece una mama a hacer una consulta y revisando esta carpeta la jefa de disciplina le pudo contestar enseguida porque teníamos todo registrado. En este caso era un alumno que no había presentado su trabajo de reincorporación y por lo tanto no se lo habían aprobado, había quedado libre en esa materia y tenía que rendirla en diciembre. Así que se le pudo informar a la madre de esta situación. Anotábamos todo y después lo volcábamos en el sistema⁷⁴, en la parte informática, ahí es donde se incrementa también el trabajo administrativo porque llevaba bastante tiempo tener en cuenta todos esos distintos aspectos. Siempre tuvo esos dos ejes el trabajo del preceptor, el trabajo administrativo y el trabajo social. Así que bueno, se trabajaba mucho.

El tema de las regularizaciones o los cursos de la universidad con esos trabajos escritos, de alguna manera te hacían tener más herramientas y otro tipo de formación, de preparación. Yo trate de hacer todos los cursos que pude. La primera vez que regularizamos, en el 2010, todos los que estábamos con más de tres años de antigüedad teníamos que regularizar, pero no sabíamos muy bien que teníamos que hacer. Por eso eran tan importantes las charlas entre nosotros mismos. En esa época, cuando la figura del directivo se empieza a acercar más a preceptoría, se hacía mucho la clínica de casos, donde hacíamos un intercambio de opiniones

⁷⁴ El sistema Kimkelen se empezó a implementar entre el año 2011, 2012 y a partir del 2013, todas las calificaciones de los estudiantes debían volcarse en esta plataforma. Los profesores dejaron de completar las planillas y debieron volcar las notas trimestrales y finales en este sistema. Para el cierre de los trimestres el boletín de los estudiantes se encontraba completamente en esta plataforma digital.

sobre cómo abordar ciertas problemáticas, eso era para mí personalmente muy enriquecedor. Y el hecho de cambiar ideas con jefes y directivos era muy importante.

Me parece que mi primer trabajo tenía que ver con el perfil del preceptor. Había que poner según nosotros como tenía que ser el perfil del preceptor. Ahí sí que no teníamos muchos cursos. Sí se hacían jornadas internas que las daban los mismos directivos, me acuerdo que Osvaldo Girardi daba algunas charlas de perfeccionamiento. Me acuerdo también que había hecho otro trabajo que hablaba de como incidían los factores exógenos o endógenos a la institución educativa. Y trabajé dos casos, uno que tenía más que ver con una alumna que tenía toda una problemática que tenía más que ver con lo de afuera del colegio que con lo de adentro, por supuesto que las cuestiones escolares le afectaban, pero había muchos factores exógenos. Y había otro caso que tenía más que ver con factores endógenos, que tenía que ver con las personalidades de los docentes, algo relacionado con las relaciones interpersonales entre docente y alumno. Me acuerdo que usé esos dos casos como explicación.

Hubo una época donde el preceptor no tenía contacto con los directivos del colegio, yo creo que fue en los últimos tiempos que los directivos también se empezaron a acercar un poco más a lo que era la preceptoría y que vos puedas transmitir una problemática que estás viviendo dentro de tu trabajo cotidiano, que los directivos lo tengan en cuenta y que se pueda a raíz de eso también implementar algún tipo de cambio. Me parece que está bueno que haya comunicación, un trabajo interdisciplinario. Porque si no, no podés apuntar a trabajos positivos. Me parece que es importante que se escuche la voz del preceptor y que no se lo tuviera como algo que no tenía mucha importancia. Yo rescato las reuniones, el tema comunicación, no solo a nivel de pares sino con los jefes.

A mí el trabajo de preceptor siempre me gustó y siempre fue muy especial para mí. Sentía que el colegio era como una segunda casa, un hogar. Era una gran familia, bueno no digo más nada.

Entrevista a Luján Lanciotti. Ex alumna del BBA, preceptora en la década del 90 y profesora de historia de la institución

Yo egresé en el ochenta y nueve, y en el noventa y uno ya entré como preceptora, haciendo suplencias, más que nada, de Daniela Pisolato. Hice muchas suplencias de ella, yo trabajaba, ella levantaba la licencia, hasta que en determinado momento ya quedé, mientras tanto estudiaba la carrera de historia.

Cuando comencé, la preceptoría estaba ni bien entrabas a la izquierda, re reclusa, como escondiditos. Ahí funcionó, un momento y luego ya pasó al lado del aula 210 y con una ventana grande que daba al pasillo donde había más circulación de estudiantes.

En los primeros años, trabajé con los chicos más chicos 1º 2º y 3º y los últimos tres años después seguí en los últimos años, hasta el noventa y nueve trabajé con los más grandes. Ahí es cuando fui a La Rioja, era compañera de Gustavo, de Andrés, de Tito, todos éramos preceptores de los más grandes. Había muchos menos preceptores, el colegio era dos pasillos. Y alguna otra aula, abajo, en el piso de abajo, pero era mucho más chico, o sea, éramos muchos menos preceptores, allá en 8 y sesenta y uno.

Los últimos años gracias a algunos profes, como Pina Garriga, era preceptora a la mañana y también a contraturno podía dar algunas clases de Historia.

No recuerdo los nombres de mis preceptores de cuando era alumna, porque se fueron yendo, porque en la preceptoría es raro, hay gente que sí que hace toda su carrera como un preceptor, pero la mayoría no.

En esa época el trabajo del preceptor primero no era tan complejo, bueno sí, era complejo porque los horarios en esta escuela siempre fueron complejos. Yo fui preceptora también en otro colegio. Entonces, uno compara, y sí, es una escuela que siempre fue con un grado de complejidad, ahora tiene un mayor grado de complejidad aun. Pero la tarea era simple, llevar el borrador y la tiza, pasar lista y llevarle el libro de temas al profesor, algo básico, estar en el aula hasta que llegue el profesor, y estar a disposición también del profesor. A veces el rol no está tan delimitado, entonces, hay cosas no sabes hasta dónde llegan, qué le corresponde a uno y que le corresponde al otro.

Esas son cosas que son típicas de la preceptoría y de los preceptores hasta el día de hoy, estés en este colegio o estés en otro, haya más libertad o menos libertad, me parece que siempre es un trabajo en equipo con el profesor. De acompañarlo en lo que necesite, qué se yo, ir a buscar un mapa o resolverle alguna otra cuestión o informarle algo. El Nexo entre los chicos y el resto de la institución, saber que le pasa a algún alumno y estar atento a eso.

Entrevista a Mónica Serrano, preceptora en el año 1990, y de gran trayectoria en el área No docente de la institución

Yo fui preceptora en el año 90, estuve reemplazando a Mariel Ciafardo, que iba a tener su bebé, era el primer trabajo que tenía acá, yo siempre había trabajado en la parte administrativa y contable, y entrar como preceptora en frente de alumnos de cuarto año sin haber tenido esa experiencia, y en reemplazo de otra persona fue re difícil. El primer día no sé cómo lo pasé, yo estaba a la mañana, con Gladys Jasa y Teresita Barrere y ellas me ayudaron un montón a mí, yo tenía un miedo que ni te cuento.

Recuerdo que trabajaba con Ignacio Tazedjián también, Eugenia Li, María Inés Martinez. Éramos muchos menos en esa época, estuvo también Marily Mendy. Compartí mucho con ella y con Andrés Dupetit. La jefa de disciplina era Mabel Yacovone y el regente era Antonio.

El trabajo con los chicos fue perfecto, cambió un poco lo que es ahora. Nosotros teníamos que hacer guardia en los pasillos todos los días, sí o sí. Teníamos que entrar al aula con el libro, pasar lista y esperar a que llegara la profesora, y había ciertos profesores que querían que los chicos estuvieran parados esperando. Y en las horas libres teníamos que quedarnos con los chicos. También hay que ver que los chicos no tenían mucho espacio y si estaban por los pasillos molestaban a los otros chicos que estaban en clase.

En las horas libres generalmente el profesor dejaba algún trabajo para que hagan, y si no, bueno, la verdad que tenía muy buena relación con los chicos, por ahí les pasaba notas que los profesores nos dejaban en la preceptoría. Así que bueno, la verdad que fue una experiencia divina.

Recibía indicaciones de los jefes pero sobre todo aprendí mucho de mis compañeros, sobre todo Gladys y Teresita Barrere. Yo cuando entré tenía 31 años, y los demás chicos eran bastante jovencitos. La verdad ellas dos me ayudaban un montón.

Las guardias las organizaba Antonio, y por ahí nos tocaba ir al baño. Nada que ver como es ahora. Si el regente salía y no nos veía en el pasillo o recorriendo se armaba un problema.

Mabelita era un sol, ella te ayudaba con todo. En realidad siempre fue un lindo grupo preceptoría. La verdad yo tengo el mejor de los recuerdos. No es lo mismo que ser preceptora en un colegio totalmente normal, cuando a las 10 de la mañana se dividían, teníamos que estar corriendo al anexo bajando escaleras subiendo, era otro ritmo que tenía.

Cuando se me acabó la suplencia, como yo tenía mucha experiencia, quedé en la parte administrativa. Se armó en esa época la oficina de personal. Pero la verdad que la experiencia como preceptora, el trabajo con los chicos, un grupo divino, fue hermosísimo.

Recuerdos fotográficos de las preceptoras y los preceptores del bachillerato a lo largo de los años

Un poco de historia con imágenes



Navales, el jefe de disciplina, junto a preceptoras y un preceptor. Año 1970 en uno de los pasillos del edificio central de la Facultad de Artes donde se ubicaba el bachillerato.



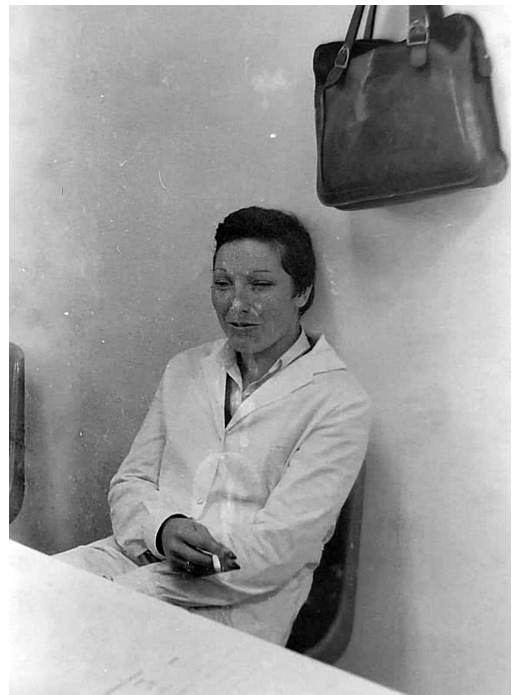
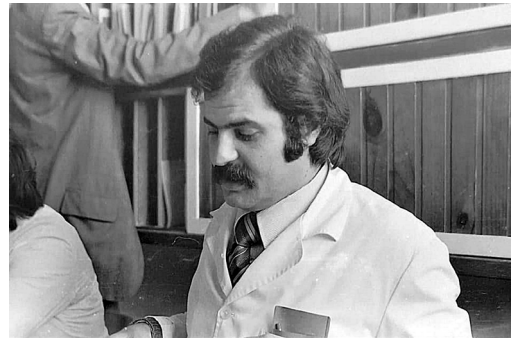
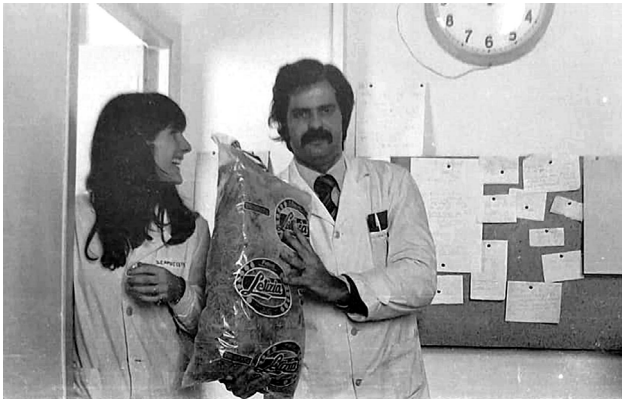
Preceptoras en un pasillo del primer piso de la Facultad de Artes con el profesor Septimio Tesone de Matemáticas

Fotografías proporcionadas por Ana Omelusik, recopiladas para el 50 aniversario del Bachillerato



Equipo de preceptoría posando junto a Navales (el jefe de preceptores) en el patio del bachillerato, el cual se compartía también con la facultad. Algunos de quienes acompañaban a Navales (8) eran: Raul García (1), Rosita Bertochi (4), Mabel Fernandez (5) y Boero (7)

*Información proporcionada por Estela Tanevich, preceptora contemporánea al grupo fotografiado



Preceptoría del bachi, inicios de la década de 1980.

En las fotos individuales aparece Antonio Marzani, quien fuera luego Jefe de Preceptores y posteriormente Regente hasta el año 2012; y Lucía Dios, Jefa de preceptores en la década de 1990 hasta su jubilación, en el año 2012.

Abajo a la izquierda, las preceptoras Diana Capocetti y Carmen Corrales.

*Información proporcionada por Gabriel Busquets, autor de las fotografías y compañero preceptor de los retratados.



Preceptoras de izquierda a derecha y de arriba a abajo: Marisa Mouzo, Cristina Pis, Carmen Corrales, Rita Arias, Alejandra Alías, Rosita y Rita Diosma, Ana -, Estela Harretche, Gladys Jasa.

“Todo lo que era carta para padres, carta para un profesor, una notificación, todo lo que fuera formal, firmado por alguien, se hacía con máquina de escribir. En ese entonces, la máquina de escribir era como la computadora hoy, y tenías papel carbónico para hacer varias copias. Una amonestación, una llamada de atención, una convocatoria, todo.”

“Yo me tuve que afeitar y dejar el bigote cuando empecé a trabajar. Todos teníamos que estar muy prolijos, bien peinados y con guardapolvo. Nos ponían en la entrada a todos los preceptores a controlar la altura de las medias, la presencia, el aspecto formal. Un garrón, eran épocas muy duras. Por eso por eso era doble el sentirse cómodo en preceptoría. Cuando nos dejaban solos, nos matábamos de risa. Alguien hacía guardia en la ventana porque la señora, la de gallo, llegaba cuatro y cuarto, después que había sonado el timbre del recreo largo, así que alguien siempre estaba por la ventana mirando a ver si llegaba en su Falcon Bordó.”



El jefe de preceptores, Juan José Ainaris./ El jefe de preceptores junto a la preceptora Ana.

“En la preceptoría teníamos como dos versiones. Entre nosotros nos llevábamos bárbaro y nos matábamos de risa. Ahora, cuando entraba Ainaris, o entraba la de gallo, o entraban los padres, asumíamos absolutamente nuestro rol, estábamos en un momento muy jodido, así que el laburo se hacía a rajatabla.”

*Fotos y testimonios del preceptor Gabriel Busquets, años más tarde, profesor de artes visuales en el bachillerato.



Año 1989 - Equipo de preceptores del Turno Mañana y directivos posando en el aula 221, el aula más grande del bachillerato cuando se cursaba en el tercer piso de la sede central de la Facultad de Artes.

Guillermo Dosio - Preceptor
Prof. Ana María Ventureira - Vicedirectora
Andrés Dupetit - Preceptor
Prof. Gladys Nethol - Directora
Teresita Barrere - Preceptora
Nilda Bertocchi - Secretaria Administrativa
Sandra García - Preceptora
Gladys Jasa - Preceptora
María Eugenia Li - Preceptora
Ignacio Tazedgián - Preceptor
Antonio Marzani - Jefe de Disciplina Turno Mañana
Mariel Ciaffardo - Preceptora
María Inés Martínez – Preceptora

* Información proporcionada por Andrés Dupetit, actual Jefe de preceptores de turno tarde en el Bachillerato.



Año 1992 – En la preceptoría que se encontraba en la ochava del tercer piso. Ana María Gómez, Luján Lanciotti, Mabel Yacovone, Ana Omelusik, Claudia de Canala, Daniela Pissolato y Alicia López, Gustavo Martinez, Kelmy Reyes.



Año 1996 – En la preceptoría ubicada en la ochava del edificio de 8 y 61.
Sol Meo Iturria, Gabriela Marotta, Lujan Lanciotti, Leandro Morgante, Gustavo Martínez, Mabel Yakovone, Ana María Gomez, Ignacio Tazedjian, Diego Volcoff y Kelmy Reyes



Año 2002 – En la preceptoría ubicada en el pasillo central, junto al aula 210. A la izquierda se puede ver la oficina de las jefas de preceptores, la cual contaba con una computadora de uso compartido.

Miriam Perea, Alejandra Sosa, Matías de Clemente, Patricia Pucci (Bibliotecaria) Ernesto Castelli, Gabriel Balbarrey, Andrés Dupetit, Gisela Lima (No docente), Beatriz Lualdi y Gustavo Martínez.

Sobre la mesa se puede ver un diario, que la escuela compraba todos los días, primero se leía en dirección y después se compartía con las demás oficinas.



Preceptoría Turno Mañana – Año 2006

Fotografía tomada en la terraza del bachillerato con entrada por calle 61 esquina 8. Ana Omelusik, Betina Irazabal, Ana María Gomez, Mabel Yacovone (Jefa de disciplina) y Catalina Cingolani. Gustavo Martinez, Ernesto Castelli, Javier Li y Alejandro Zagrakalis



Año 2012, preceptores del turno mañana durante la semana de la primavera en la preceptoría ubicada en el pasillo central. Se puede observar en la pared del fondo el mueble compartido por los preceptores de todos los años. Fue el último año que se trabajó en el edificio de 8 y 61.



Año 2013. Primer año en el edificio propio del Bachillerato de Bellas Artes.
El equipo de preceptoría en una jornada de intercambio para preceptores donde se expusieron los proyectos presentados en los primeros concursos para el cargo de preceptor. .

A la derecha se puede observar la preceptoría de planta baja, que por varios años estuvo ubicada en el espacio debajo de la escalera principal, actualmente se encuentra en ese espacio el cuartucho del Cesba.

Luciano Peralta, Laura Coria, Lucas Gonzalez, Ana Omelusik, Ana Gomez, Sandra García, Joaquin Zaidman, Gustavo Sanchez San Pedro, Gustavo Martinez, Ana Clara Tenuto, Marisa Mouzo, Juan Ignacio Palacios, Victoria Correbo, Andrés Larrechart, Kelmy Reyes, Andrés Dupetit, Alejandro Zagrakalis, Ernesto Castelli, María Laura Mariani, Manuela Manso, Valeria Gonzalez, M. Eugenia Busse Corbalán y Fernando Mussa.



Año 2019. Preceptores reunidos el día de la Primera Jornada Académica del bachillerato.

Francisco Ardanaz, Catalina Cingolani, Agostina Andreasen, Laura Coria, Fernando Mussa, Juan Ignacio Palacios, Gustavo Sanchez San Pedro, Luciano Peralta, Melissa Burgos, Ana Clara Tenuto, Andrés Dupetit, Camila García Martín, Laura Mariani, Ezequiel De Gaetano, Karin Bustamante, Lucia Costantini, Sabrina Milone, Gabriela Marotta y Guillermina Doyhenard.



Preceptores del turno tarde y del turno mañana en los cientos de encuentros virtuales que hicimos durante la pandemia. Muchas jornadas de intercambio, reuniones de planificación y de resolución de problemas.



Mayo de 2023. Último día de trabajo de Ana Omelusik y despedida sorpresa con preceptores del turno mañana y del turno tarde.

Gabriela Marotta, Alejandro Zagralakis, Gustavo Sanchez San Pedro, Julian Di Pietro (profesor de música), Jimena Pilas, Catalina Cingolani, Lucas Gonzalez, Anita Omelusik, Maxi Cerdá, Macarena del Curto, Ezequiel de Gaetano, Melissa Burgos, Adriana Agosteguis (profesora de física y matemática), María Luz Saraví (profesora de matemática) Gustavo Martinez (Regente), Juan Pablo Massa (Secretario de Bienestar Estudiantil), Ana Clara Tenuto, María Laura Mariani, Paula Catullo, Julia Gulino, Julia Higa, Francisco Ardanaz, Andrés Dupetit, María Eugenia Busse Corbalán (Secretaria de extensión e investigación), Camila García Martín, Ernesto Castelli, Mariano Rómulo (profesor de escultura) Renzo Gianotta, Agostina Andreasen, Teresita Miquelarena (profesora de visuales) y Juan Ignacio Palacios

Cronología de preceptores y preceptoras por año de ingreso

**Un listado de quienes transitaron las oficinas de preceptoría
en los distintos edificios del Bachillerato de Bellas Artes**

El siguiente listado se ha consignado a partir de la recopilación y sistematización de información proveniente de material de archivo perteneciente al Bachillerato de Bellas Artes y a la Facultad de Artes de la UNLP, también por información proporcionada por la oficina de personal del bachillerato y por testimonios orales de ex alumnos y docentes de la institución.

Se presenta a continuación una reconstrucción parcial del plantel de preceptores y preceptoras que han transitado los pasillos del bachillerato a lo largo de su historia institucional y que fueron parte de la formación de los miles de estudiantes que ya han pasado por estas aulas dispuestos de manera secuencial según su orden cronológico de ingreso dentro de cada década.

Resulta importante señalar que el presente listado puede presentar omisiones y/o inconsistencias en nombres y fechas, particularmente en las décadas de 1960 y 1970, debido a la ausencia de sistematización documental completa en esos períodos. Según algunos testimonios orales, mucha de la información faltante se descartó durante los últimos años de la dictadura.

Preceptores del Bachillerato durante la década de 1960

- Longhi García, Beatriz Noemí “Bea”⁷⁵
- Tassana, Graciela
- Navales, –
- Capocetti, Daniel
- Varela, Nilda
- Amato, Irma Sara
- Ibarra, Graciela Teresa
- Trigo, Lidia Ester
- Boero, –
- Nuboloso, Graciela Ernestina
- Perez, Cristina Eulogia
- Bertochi, Rosita
- Herrero, Elsa Dora
- Morales, Nestor Reynaldo
- De Simone, Nora
- Peterson, Nilda Araceli
- Castagnet, Alfredo
- Bruno, Ana María
- Villalba, Nilvia Iris
- Pereyra, Ramón Guillermo
- Martinez, María Elena
- Saravia, Margarita Elizabet
- De Marco, Susana
- Kulionis, Raquel Carolina
- García, Raúl
- Codoni, Ana María
- Martinez, “Carlitos”
- –, Maria Delia
- Gonzalez, “Lalo”
- –, Mariela
- –, Vilma

Década de 1970

- Larrosa, Graciela
- Ainaris, Juan José
- Fernandez, Mabel

⁷⁵ *Preceptora del Bachillerato de Bellas Artes, detenida-desaparecida en 1977*. Universidad Nacional de La Plata (2019). *Legajo Reparado de Beatriz Noemí Longhi García*. Archivo de la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, UNLP.

- Tanevich, Estela
- Carasatorre, Hugo
- Marchesini, Mirta Noemi
- Camara, Marta Laura
- Marzani, Antonio Ricardo
- Yacovone, Mabel Albina
- Jasa, Elda Gladis
- Dios, Lucía Susana
- Diosma, Rita
- Alías, Alejandra

Década de 1980

- Busquets, Gabriel
- Gandolfi, Fernando
- Lopez Armengol, María Fernanda
- Capocetti, Diana
- Rassio, Graciela
- Harretche, Estela
- Arias, Rita
- Korocho, Eduardo
- Dozo, María Elena
- Reyes Gainza, Kelmy Elina
- Mouzo, Marisa
- García, Sandra
- Barrere, María Teresa
- Lazzari, Alicia Beatriz
- Garcia, Nestor Omar
- Corrales, María del Carmen
- Las Heras Reinales, Pilar
- Ruffini, Martha Ester
- Lucieri, María Zulema
- Passaro, Beatriz Ethel
- Lima, Ana María
- Gil, María Elena
- Corrales, Carmen Rosa
- Barbich, Ricardo Eduardo
- Darriba, Adriana Ines
- Gomez, Ana María
- Martinez, María Inés
- Colacciani, Alicia Silvia
- De Baños, Graciela Lucía

- Gatica, Alejandro Jorge
- Nocetti, Miriam Angela
- Pis, Cristina Nieves
- Gutierrez, Carlos Alberto
- Omelusik, Ana Rosa
- Pisolatto, Daniela
- Causa, Adriana Marcela
- Halecka, Maria Laura
- Macciuci, Marta Raquel
- Ciafardo, Mariel Lidia
- Fuertes, Laura Leonor
- Beltrami, cristina Beatriz
- Bedouret, Alejandra
- Berenguer, Ricardo Fabian
- Brown, Ricardo Andrés
- Dupetit, Andrés Carlos.
- Martinez, Gustavo Fernando
- Di Maria, Alejandra Claudia
- Lopez, Alicia Rosa
- Moro, Maria Eugenia
- Pinto, Carlos Anibal
- Dosio, Guillermo Anibal Adrian
- Li, Eugenia

Década de 1990

- Catino, Selma
- Lanciotti, Maria Lujan
- Costa, Maria Eugenia
- Guardia, Carlos
- Tazedjian, Ignacio
- Serrano, Monica
- Meo Iturria, Sol Eugenia
- Volcoff, Diego Alexis
- Hidalgo, Lilian Elisabeth
- Lualdi, Beatriz Margarita
- Marotta, Gabriela Inés
- Morgante, Juan Leandro
- Coria, Laura Elena
- Lynch, Mariano Patricio
- Omelusik, Miguel Angel Nicolás
- Sosa Ballesio, Ma Alejandra

- Perea, Miriam del Valle
- De Canala, Claudia
- Massa, Juan Pablo
- Odriozola, Julieta
- Castelli, Ernesto Arturo
- Balbarrey, Gabriel Omar
- Udoj, Juan Martín
- Saint Pierre, María
- De Clemente, Matias
- Zagralakis, Alejandro
- Morán, María Alma
- Busse Corbalán, Erica Carolina

Década de 2000

- Gandrup, Cristian Pablo
- Rezza Rocha, Maria Laura
- Tremouilles, Paula
- Massa, Martín Alejandro
- Sanchez, Gustavo Rafael
- Irazabal, Betina
- Cingolani, Catalina
- Busse Corbalán, María Eugenia
- Escudero, Francisco
- Li, Javier
- Perez Escalá, Roberto
- Driussi, Laureano
- Gonzalez, Lucas Javier
- Palopoli, Analía Veronica
- Manso, Manuela

Década de 2010

- Garrote, Ana Lucía
- Recondo, Agustín
- Doyhenard, Guillermina
- Larrechart, Andres
- Mariani, María Laura
- Correbo, María Victoria
- Cabuli, Marianela
- Rodríguez, Ignacio
- Tenuto, Ana Clara
- Burgos, Melissa

- Palacios, Juan Ignacio
- Peralta, Luciano
- Pilas, Jimena
- Mussa, Fernando Nicolás
- González, Valeria
- Rodríguez Molina, Víctor Manuel
- Milone, Sabrina
- Zaidman, Joaquín
- Andreassen, Agostina
- Cañete, Ayelén
- Bustamante, Karin
- Ardanaz, Francisco
- Costantini, Lucia
- De Gaetano, Ezequiel
- García Martín, Camila

Década de 2020

- Iglesias, Maria Asuncion
- Catullo, Paula
- Giannotta, Renzo Luciano
- Bega, Maurina
- Higa, Julia
- Reales, Julián
- Gulino, Julia
- Del Curto, Macarena
- Giampieri, Facundo
- Iocco, Delfina

...Y

... y los que llegarán

Autoras

Cingolani, Catalina

Nació en La Plata. Es egresada del Bachillerato de Bellas Artes. Estudió Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, *narrativa* con el escritor Gabriel Báñez y *poética* con Eugenia Straccali. Desde 2020 integra el proyecto de investigación Aljibe junto a su compañera y amiga Gabriela Marotta en el BBA. En 2022 publicó su primer libro de poemas *Nube de tierra* en Ediciones Hespérides. En 2023 formó parte de la publicación colectiva de la Antología poética *Hilos de agua* en Editorial Vuelo de Quimera. Ha publicado en Revista *Plurentes, Artes y Letras* y en diferentes revistas académicas. Es preceptora en el Bachillerato de Bellas Artes desde 2003 donde también integra proyectos de producción e investigación educativa. Desde 2021 trabajó en la realización de este Libro con Ana Clara Tenuto y Gabriela Marotta. Es mamá de dos hijas.

Marotta, Gabriela Inés

Nació en La Plata en 1972. Es egresada de Artes Visuales del Bachillerato de Bellas Artes. Ingresó a la Licenciatura en Antropología de la UNLP en 1992 y desde 1994 como preceptora en el Bachillerato. El colegio la acompañó en su carrera y en la crianza de sus tres hijos. En el año 2020 comenzó el proyecto de investigación Aljibe junto a su compañera y amiga Catalina Cingolani para jerarquizar y rescatar la memoria del rol en el BBA. Desde el 2021 trabaja en la realización de este Libro con Ana Clara Tenuto y Catalina Cingolani.

Tenuto, Ana Clara

Cursó sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes. Es Comunicadora audiovisual, egresada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y profesora de geografía (ISFD 96). Entre el 2005 y el 2012 fue docente, coordinadora y encargada de relevamiento audiovisual de varios proyectos de extensión y voluntariado universitario (FDA-UNLP). Forma parte de la preceptoría del BBA desde el año 2011 y desde el 2018 se desempeña como Jefa de preceptores del Ciclo Básico de Formación Estética del bachillerato. Ama su trabajo.

Bibliografía

- Aguerre, A. Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión del BBA 2018-2022.
https://www.bba.unlp.edu.ar/wpcontent/uploads/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf
- Barrancos, D. 2011. *Género Y Ciudadanía En La Argentina*. En Iberoamericana. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*. Vol. XLI: 1-2 2011, pp. 23-39.
- Benjamin, Walter. (1991) El narrador. Madrid. Taurus.
- Bethencourt, V. (2016). *Democracia e igualdad de derechos. El nivel preuniversitario en debate*. En Cuadernos para la acción gremial. IEC. CONADU. N°1. p 2-15.
- Bombini, Gustavo (2015). *Prácticas de formación docente y escritura de ficción*. Cuadernos de Educación Año XIII – N° 13 – mayo 2015.
- Cingolani, Catalina. (2018) “El/La preceptor/a: asesoramiento pedagógico en la escuela”. Propuesta pedagógica 2014-2018. Bachillerato de Bellas Artes. ESS.
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. 2020. *En el Aljibe*. Sistematización de procedimientos de trabajo en la Preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela. Proyecto de investigación departamental. <https://www.bba.unlp.edu.ar/extension-e-investigacion/memoria>
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. 2021. *Informe final de Proyecto de investigación departamental En el Aljibe*. Sistematización de procedimientos de trabajo en la Preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela. <https://www.bba.unlp.edu.ar/extension-e-investigacion/memoria>
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. 2021. *Habitar el Aljibe*. Espacio de encuentro y sistematización en la Preceptoría virtual del BBA. Proyecto de investigación departamental. <https://www.bba.unlp.edu.ar/extension-e-investigacion/memoria>
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. 2022. *Informe final de Proyecto de investigación departamental Habitar el Aljibe*. Espacio de encuentro y sistematización en la Preceptoría virtual del BBA. <https://www.bba.unlp.edu.ar/extension-e-investigacion/memoria>
- Cingolani, Catalina y Marotta, Gabriela. 2022. *ALJIBE BBA*. Espacio para pensar el proyecto pedagógico del Departamento de Preceptoría del BBA. Proyecto de investigación departamental. <https://www.bba.unlp.edu.ar/extension-e-investigacion/memoria>
- Duschatzky, S. (2008) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Esquivel, V. 2014. *La Pobreza de Ingreso y Tiempo en Buenos Aires, Argentina. Un ejercicio de medición de la pobreza para el diseño de políticas públicas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.
- Foucault, Michel. (2008) Utopías y heterotopías. En Topologías. Transcripción de dos conferencias radiofónicas emitidas el 7 y el 21 de diciembre de 1966, en France Culture.
- Giroux, Henry. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós.

- Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), 20–26. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i2.454>
- Larrosa, J. (2006). “Recuperar los proyectos”. Documento de Trabajo Dto. De Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. P.2-7.
- Niedzwiecki, D. 2015. *Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014)*. Tesis Doctoral. FLACSO
- Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela. (2006) Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor. Buenos Aires. Paidós.
- Niedzwiecki, D. (2018). *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Noveduc.
- Ripamonti, Paula C. (2019) Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *R. Educ. Públ. Cuiabá* vol. 28. N° 68. p. 507-520.
- Southwell, M. (2009). *Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo*. En *Formación docente: Complejidad y ausencias*, pp. 169-199.
- Suárez, Daniel H. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497.
- ____ (2007) ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? En *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Fascículo 2. Proyecto CAIE del INFD. Siglo XXII.
- Vota, A. (2022). *El rol del preceptor/a en el trabajo pedagógico de la escuela secundaria*. En *Colección de Tramos de Formación Secundaria. Curso 207 . Clase virtual*. INFD. <https://red.infed.edu.ar/micrositios/tramos-de-formacion-secundario/#/lessons/82GnSEuxG7rKFhstP6aVSd1u8L4rtiiW>
- Consultado el 3 de abril de 2024.
- _ Estatuto de la UNLP 1997. https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/
 - _ Estatuto de la UNLP 2008. https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/
 - _ ORDENANZA N° 270/04 (Versión Taquigráfica Acta N° 1172) “DESIGNACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN INICIAL, GENERAL BÁSICA Y POLIMODAL DEPENDIENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA” https://www1.ing.unlp.edu.ar/sitio/institucional/legislacion/unlp/ordenanzas/270_directores_de_colegios_de_la_unlp.pdf
 - _ Resolución de la Comisión Asesora del proceso de Normalización del 2006 <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/89/36689/be19524763cfa0ea827ada42d6d6cef5.pdf>
 - _ Plan Estratégico de Gestión 2004-2007 de la UNLP <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/Plan-Estrategico-2004-2007.pdf>

- _ Ordenanza 279/09. Concursos para la provisión de horas cátedra y cargos docentes regulares para los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata
<https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/92/36692/f0b4244bc351f08e44b7be4f5bd16471.pdf>
- _ Reglamento general de los establecimientos de pre grado de la UNLP. 2011
https://unlp.edu.ar/ensenanza/colegios/nuevo_reglamento_alumnos_colegios-3587-8587/

Cingolani, Catalina

El libro de la preceptoría: los preceptores, esos otros docentes, ¿qué escriben cuando escriben? / Catalina Cingolani; Ana Clara Tenuto; Gabriela Marotta. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata; La Plata: EDULP, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2719-4

1. Educación. 2. Enseñanza. I. Tenuto, Ana Clara II. Marotta, Gabriela III. Título
CDD 370

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026

ISBN 978-950-34-2719-4

© 2026 - EduLP

C
colegios


edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA