

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE DISCIPLINA

PROPUESTA PEDAGÓGICA

PRECEPTORA: Catalina Cingolani

TÍTULO: 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 Institucional¹ 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

¹ "Con un marco legal cambiante, en el que se sucedieron a lo largo de estos últimos veinte años dos leyes de educación (Ley Federal de Educación- 1994 y Ley de Educación Nacional- 2006), en un contexto educativo nacional y universitario de fuerte transformación en las últimas décadas, se puso en marcha un extenso proceso de revisión curricular a partir del año 2002, constituido por un conjunto de acciones estratégicas que fueron un importante insumo para la toma de decisiones en la construcción del nuevo diseño" Susana Ramírez. Proyecto Institucional 2014-2018.

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 hacerla*, 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 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 una 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/a* 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/a–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 el 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, aplique 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 todo, 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. *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Libros del zorzal, 2005.
- Chaves, Mariana y FIDALGO ZEBALLOS, Enrique (coordinadores). *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires, Editorial Espacio, 2013.
- 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. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Freire, Paulo. *Educación y cambio*. Buenos Aires, Eds. Búsqueda, 1979.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I, Madrid, Taurus, 1987.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II, Madrid, Taurus, 1987.
- Margulis, Mario. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1996.
- Nicastro, Sandra y ANDREOZZI, Marcela. *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Núñez, Pedro. “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*. Buenos Aires, Editorial Espacio, 2013.
- Pineau, Pablo. “¿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*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2001.
- Pineau, Pablo. “Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante” En: Frigerio y otros. *Educación: sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.
- Reguillo Cruz, Rossana. *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Raiter, Alejandro y ZULLO, Julia. *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires, Editorial Gedisa, 2004.

Terigi, Flavia. *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta educativa n° 29, 2008.

www.susanaramirez.com

<http://susanaramirezbbba.blogspot.com.ar>