

## Algunas dimensiones y reflexiones en torno a ser preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes. Una propuesta de trabajo en el 3º año de la Educación Secundaria



### Some reflections about being a preceptor<sup>1</sup> at Bachillerato de Bellas Artes. A working proposal in 3rd year of Secondary School

Palacios, Juan Ignacio

 Juan Ignacio Palacios

juanignaciopalacios91@gmail.com

Departamento de Regencia y Preceptoría. Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

#### Plurentes. Artes y Letras

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1853-6212

Periodicidad: Anual

núm. 14, e071, 2023

revistaplurentesunlp@gmail.com

Recepción: 11 Julio 2023

Aprobación: 31 Julio 2023

Publicación: 27 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/186/1864336020/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e071>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**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.

**Abstract:** Considering a working experience of the preceptors of third year at Bachillerato de Bellas Artes, different reflections are suggested as regards the pedagogical practice of their role. Trying to balance a theoretical framework with the productions and investigations of our school as well as a narrative of everyday teacher practice, scenes of school life are interleaved with questionings and readings made from the particular view the preceptor acquires within the educational frame. A proposal for accompanying and monitoring students of third year at BBA is shared.

**Keywords:** preceptor's role, monitoring, preceptor office, pedagogical bond, accompaniment.

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre el trabajo de los preceptores<sup>2</sup> 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, 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”<sup>3</sup>; 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: “¿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 Kimkëlem<sup>4</sup>, 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.<sup>5</sup> 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 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 sociohistórica 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 proponedora 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 enseñanza<sup>6</sup>, 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 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 constatar 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, 2005), 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 Cobeñas<sup>7</sup> 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 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

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, 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 (2014), 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 DEL 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.

## REFERENCIAS

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 2018-2022*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. [https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto\\_de\\_gestion\\_2018\\_2022.pdf](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. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *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 G. Brener y M. Martínez (coords.), *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 S. Rascovan, D. Levy y D. Korinfeld, *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. (2022) *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*.
- Niedzwiecky, D. (2015). *Si falta usted, no habrá milagro*. FLACSO Argentina. <https://prueba.flacso.org.ar/noticias/si-falta-usted-no-habra-milagro/>
- Niedzwiecki, D. (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 S. Rascovan, D. Levy y D. Korinfeld, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós.
- Síntesis del Proyecto Institucional* (2007). Bachillerato de Bellas Artes. <https://www.bba.unlp.edu.ar>
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría]. FLACSO.

## NOTAS

- 1 N.de T.: *preceptor*: an adult person who manages a student course and checks their attendance, their academic progress, the relationship between families and school, among other tasks.
- 2 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
- 3 Todos los nombres utilizados para referirnos a estudiantes en esta propuesta son ficticios.
- 4 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.
- 5 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.

- 6 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.
- 7 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.
- 8 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.
- 9 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.