



La escuela que construimos

Acciones para la inclusión desde el rol de preceptor de primer año

Building our school. Inclusive actions from the role of the first-year Preceptor

 **Franciso Javier Ardanaz**

francisco.ardanaz@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen | Este trabajo presenta las acciones de inclusión que desarrollan los preceptores de primer año del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) desde una perspectiva pedagógica situada. Se aborda el acompañamiento a trayectorias diversas, el trabajo en red y la construcción de vínculos como ejes centrales de una práctica docente que trasciende lo administrativo. A partir de experiencias concretas, se analiza cómo la figura del preceptor se transforma en garante de derechos, promotor de la convivencia democrática y facilitador de la adaptación al nivel secundario en el marco de una educación inclusiva, plural y comprometida con cada estudiante.

Palabras clave | inclusión, preceptoría, trayectorias escolares, vínculos, educación secundaria

Abstract | This work presents the inclusive actions carried out by first-year preceptors at Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) based on a situated pedagogy perspective. It explores how they support diverse educational paths, build networks, and create bonds, positioning their role beyond administrative tasks. Through concrete experiences, the article analyzes how preceptors become guarantors of rights, promoters of democratic coexistence, and facilitators of the transition to secondary school. Within the framework of inclusive and plural education, their work is shown as essential in fostering belonging, equity, and student well-being.

Keywords | inclusion, preceptor role, educational pathways, bonds, secondary education



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA

Introducción

La educación es la llama que enciende a los pueblos, el fuego que alimenta año tras año, generación tras generación, las luchas, conquistas, narrativas y discusiones de cada sector de la sociedad. Saberes, instituciones, marcos y acuerdos democráticos, búsquedas, encuentros, reuniones, debates, diversas construcciones de ser y hacer cultura, entre tantos tópicos que se pueden enumerar y que conforman procesos dinámicos que se modifican y transforman permanentemente. La educación, las identidades, las formas de ser y estar en la escuela, son parte fundamental de estos procesos. Esto conduce a observar nuestro accionar docente y entenderlo como una práctica, un hacer cotidiano que habilite a crear y pensar todos los días. La educación en general y la educación artística en particular imprimen una huella en los estudiantes: construyen vínculos de pertenencia, miradas, pensamientos; pero, sobre todo, modos de construir un mundo compartido.

En el Bachillerato de Bellas Artes (BBA) la pluralidad es la regla que organiza los saberes y la construcción de sentidos. Lo múltiple y lo diverso orientan las prácticas de enseñanza y las intervenciones educativas, en miras de diversificar las narrativas sobre trayectorias de aprendizajes escolares.

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”.

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 presencia y participación de todos los estudiantes:** lo que implica la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; esto supone incorporar los puntos de vista de los propios estudiantes, sus “voz” y la valoración de su bienestar personal y social.
- **La identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos:** creencias y actitudes 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:** para asegurar que estos sean supervisados con atención y que se adopten medidas para garantizar su presencia y participación dentro del sistema educativo.

Debemos tener presente que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión en un proceso constante (Ainscow y Miles, 2008). La educación inclusiva debe pensarse no como un fin en sí misma, sino como un medio para el logro de un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009).

Tanto la publicación de este artículo como los espacios comunes de formación y de construcción

colectiva de saberes son fundamentales para compartir perspectivas, problemáticas e inquietudes comunes. La intención es dirigir la mirada crítica hacia el ejercicio profesional docente y habilitar un espacio que promueva la reflexión sobre nuestro rol como preceptores. De acuerdo con el PAG, el preceptor¹ “aporta una mirada particular, desde su especificidad, para acompañar las diversas trayectorias educativas. Es responsable del intercambio de información institucional, genera puentes entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y coopera con la construcción de una trama de vínculos que permita sostener la inclusión de los estudiantes” (Aguerre, 2022, p.43). En el presente relato se sitúan intervenciones sobre un conjunto de problemáticas que se presentan habitualmente en el primer año de secundaria.

Preceptor: persona que enseña

Los preceptores del BBA tenemos un rol central en el proyecto institucional. Nuestro accionar diario, cotidiano y artesanal está orientado por nuestro rol docente y por la construcción situada de un saber-hacer pedagógico. La perspectiva y dirección de las intervenciones de preceptores en el ámbito educativo han evolucionado significativamente con el tiempo.

En el pasado, estas intervenciones se enmarcaban en un modelo de características punitivas, enfocado en la disciplina y la búsqueda de un orden común a todos los estudiantes. Se trataba de un régimen reglamentarista: el preceptor “resolvía” conflictos a través de un reglamento de normas cuyo incumplimiento derivaba en el recurso de sanciones como los apercibimientos, las amonestaciones, las suspensiones, entre otras. Sin embargo, este enfoque ha dado paso a un modelo que promueve la construcción de legalidades y reconoce al estudiante como un sujeto de derechos al que se debe garantizar una educación adecuada (Bleichmar, 2008).

En los últimos años ha habido una transición hacia un cambio de paradigma en donde paulatinamente se ha jerarquizado el papel docente de los preceptores para dar lugar a un nuevo repertorio de posibilidades y acciones que contemplen problemáticas complejas y diversas que se presentan en el aula y fuera de ella.

Basándonos en los lineamientos de Aljibe BBA (Cingolani y Marotta, 2020), nuestras intervenciones como “acto” requieren explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas y procesos. Concebimos la intervención como una práctica especializada en situación, que destaca la perspectiva situacional (tiempo y espacio; multiplicidad de eventos, fenómenos y relaciones en interacción en un momento dado) y que recupera la dimensión histórica y temporal de toda práctica, como la Ley de Derecho a la Educación y la E.S.I. En este contexto, el vínculo entre preceptores y estudiantes, caracterizado y construido a través de la escucha reflexiva, la observación y la palabra, se enmarca en el propósito educativo del Proyecto Institucional Vigente del Bachillerato de Bellas Artes, que pone énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas. El foco está puesto en la construcción crítica y democrática de los saberes y acuerdos de convivencia desde el diálogo, la escucha y la inclusión de cada estudiante con igualdad y respeto.

La coexistencia entre todos/as debe fomentar el crecimiento de cada uno/a, considerando que al reconocer la existencia de un/a otro/a la propia persona asume su propia identidad. Resulta necesario entonces desplazar desencuentros, exclusiones y gestiones autoritarias para lograr emplazar la posibilidad de reinventar espacios en donde emerja la inclusión frente a las diferencias. (Aguerre, 2022)

Lo heterogéneo como diverso, plural y múltiple: hacia una definición de la población ingresante

El BBA es un colegio secundario especializado en arte que les abre las puertas de la Universidad Nacional de La Plata a 120 nuevos estudiantes cada año. El primer año de esta secundaria se caracteriza por su heterogeneidad. Las trayectorias estudiantiles son marcadamente diversas por diferentes motivos: el turno del Ciclo Básico al que concurrieron, la escuela de procedencia o el tiempo que cada uno lleve en la institución debido al momento de ingreso (en algunos casos, acceden mediante la disponibilidad eventual de vacantes y eso puede ocurrir en cualquier momento dentro los dos años de Ciclo Básico e inclusive en primer año de la ES). De esta situación, año a año nos surgen las siguientes inquietudes: ¿Cómo hacemos para acompañar esas trayectorias heterogéneas? ¿Cómo nos preparamos para situar la escucha y la mirada en relación con lo diverso, plural y múltiple?

En general, cada curso de primer año cuenta con unos 30 estudiantes. De los 120 ingresantes, alrededor de 40 provienen del Ciclo Básico Turno Mañana y unos 80 del Turno Tarde. Los estudiantes de cada turno han transitado su escolaridad en contextos distintos, lo que genera experiencias muy dispares: a la mañana comparten el espacio con alumnos de cuarto a séptimo año, mientras que a la tarde predominan grupos más cercanos en edad, de primero a tercero.

El pasaje del nivel primario al secundario puede concebirse como un “momento crítico” en las trayectorias escolares (Terigi, 2007) por lo cual demanda mayor presencia y sostén. En este sentido, para los preceptores, el proceso de adaptación resulta una estrategia valiosa para garantizar la continuidad escolar. Este proceso será diferente en cada caso. Si bien todos los estudiantes transitan de la educación primaria a la secundaria, la incorporación al BBA implica un proceso singularizado, sostenido por el acompañamiento de los docentes de la institución.

Los cambios de ciclo constituyen momentos de modificación en las dinámicas escolares, en las formas de habitar la escuela. Su articulación requiere de mecanismos que cooperen con la adaptación de los estudiantes a los cambios entre los tres ciclos que contiene el BBA. La preceptoría ocupa un lugar importante en dichas transiciones ya que es la responsable de incorporar las nuevas rutinas a la cotidianidad de las aulas (Aguerre, 2022).

Año a año se presentan desafíos para los ingresantes; algunos de ellos son: la cantidad de docentes (distinto a tener un único/a maestro/a de primaria que dicta varias asignaturas), la cantidad de materias², la extensión de la jornada y el horario de su finalización (18.50 h), las materias en contraturno o la gran diversidad de materiales de clase que necesitan organizar. Se trata de un proceso de cambio y de incorporación de una nueva rutina que suele llevar varios meses, y en los cuales se presentan emociones o sensaciones como la confusión, la frustración, el cansancio o la motivación/desmotivación. Los procesos y sus tiempos no son iguales para todos.

En todo caso habría que hablar de un estar predisposto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno (Sklar, 2019, p. 1).

Comienzo de Ciclo

Cada año empieza una nueva historia. Los primeros pasos se dan en los meses de febrero y marzo cuando, en conjunto con el cuerpo de preceptores de Ciclo Básico (CB), se terminan de definir los nuevos grupos. Resulta pertinente detenerse en este punto porque supone la dedicación y el trabajo artesanal de múltiples actores. La escolarización en la institución, salvo algunas excepciones, ya ha comenzado, y los estudiantes deben adecuarse al nuevo organigrama propio de la secundaria. Nuestra labor, como preceptores de primer año, continúa a partir de una base ya consolidada, con una mirada panorámica, amplia y a su vez detallada de las trayectorias de los estudiantes. La conformación de nuevos grupos parte del conocimiento institucional registrado por preceptores del CB.

En el armado de los mencionados grupos se tienen en cuenta múltiples variables que organizan cada división³: afinidades vinculares, experiencias grupales previas, dificultades o problemáticas abordadas durante el CB, zona en la que viven⁴, equilibrio en el número de estudiantes por género en cada curso, distribución equitativa de estudiantes de visuales y música en cada división.

De este modo, la información que recibimos del CB se utiliza para el armado de las divisiones para priorizar el bienestar de los estudiantes. Las redes vinculares, con su rol fundamental en la ampliación de la inclusión y la permanencia, son promotoras del sentido de pertenencia al bachillerato.

Funciones extra - pedagógicas que encauzan el rol docente

Una vez resuelto el diagrama de las nuevas divisiones continuamos activamente en las tareas administrativas: el armado de las fichas de datos o legajos que tendrán durante todo su paso por el BBA; las listas de asistencia; los canales de comunicación institucional como el correo electrónico, los grupos virtuales o la cartelera digital para la difusión de información que requiera cierta urgencia; las listas de seguimiento y controles varios; la impresión de horarios en papel para la entrega a los estudiantes en la semana de bienvenida; los “libros de tema” para los registros de clase con cada docente; el armado de los seis grupos de Educación Física para la organización de las rotaciones de cada deporte y sus dos franjas horarias posibles; la comunicación a cada estudiante de Música y sus familias del horario de sus dos clases semanales e individuales de instrumento; la coordinación con el departamento de Lenguas y Literatura de la elección de idioma una vez finalizadas las semanas de prueba de cada uno; las listas de idioma según las preferencias de los estudiantes y la seguida coordinación de aulas según la cantidad de estudiantes en Inglés, Francés o Portugués.

Mediante estas acciones de índole administrativa que no tienen contacto directo con los estudiantes, se destaca la naturaleza artesanal y la elaboración mancomunada que requiere el ejercicio del rol docente del preceptor. Esta naturaleza caracteriza nuestras acciones: cada estudiante debe ir a un aula distinta dependiendo de qué idioma tenga; cada estudiante, de acuerdo con qué instrumento curse, tendrá un horario distinto, un docente “propio” por los próximos 3 años de Educación Secundaria, y en simultáneo pero diversificadamente cada trayectoria comienza poco a poco a tener una circulación única por los pasillos, las aulas, el patio y las asignaturas.

Los conflictos como promotores de intervenciones

Es habitual recibir reclamos de los estudiantes por discusiones cuando hay juegos de pelota de por medio, o conflictos por alimentos y bebidas con frases como “me comparte”, “no me comparte” o “agarró sin mi permiso”, y se acude al preceptor con la expectativa de que este actúe como un “juez” que debe impartir justicia o dictaminar una resolución⁵. Esta mirada responde a una concepción paternalista del preceptor, a quien se convoca para que defina la sanción que corresponda, pero sin apelar al diálogo o la reconstrucción de las situaciones. Muchas veces nos encontramos con demandas de esta clase, por lo que es importante retomar el valor de la palabra del otro, la posibilidad de reflexión sobre las transgresiones, los acuerdos y -sobre todo- las acciones de reparación, por fuera de lo punitivo.

Es frecuente que los estudiantes se encuentren muy enojados, al punto incluso de insultar, maltratar verbalmente al otro, reaccionando con empujones o distanciamiento de las miradas, suspensión del saludo y en ocasiones también involucrando a más compañeros en el conflicto. Es importante no evitar la reflexión sobre estas situaciones que provocan malestar y abordarlas desde las coordenadas de una convivencia que implique encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos -aunque no exentos de conflicto- participar y cooperar en la diversidad (Arancibia, 2008). Es una instancia en la que, a pesar del conflicto y la incomodidad de los estudiantes, se abre una oportunidad de intervención interesante para los preceptores. La cotidianidad de lo escolar nos invita a pensar sobre lo que significa estar juntos: no solo es una cuestión de contigüidad, sino de conflictos y fricciones, de dificultades para conversar y comprendernos (Sklar, 2019). En el proyecto de gestión 2022-2026 se afirma que “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” (Aguerre, 2022).

Situaciones como la siguiente sirven para poder intervenir directamente y empezar a crear una instancia de diálogo entre los estudiantes, y para promover una actitud reflexiva sobre los propios actos, su repercusión, las dimensiones de la propia acción y sus posibles efectos en un otro. “Es necesario adoptar una educación basada en la hospitalidad, que sea comunitaria, democrática y plural, y que se centre en el ser con otros” (Galli, 2019).

Intervención paradigmática

Situación de H.

Una docente convocó al preceptor al aula porque H. volvió muy tarde del recreo. H. estaba agitado, sin aire, transpirado, y con cierta preocupación porque la profesora había notado su ausencia. Al ingresar intentó sentarse procurando no llamar la atención y así evitar que aquella lo viera llegar.

Una vez en el aula, se mantuvo una conversación entre la profesora, H. y el preceptor, mientras sus compañeros continuaban con una consigna recientemente explicada. El objetivo fue indagar acerca de su demora, la conciencia que tenía sobre su ausencia; si reconocía la importancia de los horarios de

clase, el modo de habitar el aula, su derecho a estudiar y de sus responsabilidades.

Esta conversación ocurrió después de varias intervenciones de distintos preceptores por motivos diversos, como ejemplo:

- Una discusión en el patio entre H. y un compañero por los turnos en el ping-pong y una supuesta irregularidad en los puntos, con un enojo desmesurado de parte de H.
- El reclamo de H. al preceptor y la posterior disputa con un compañero porque éste había batido su gaseosa.
- Conversaciones reiteradas por conductas impulsivas en el patio, como correr enérgicamente y saltar la red de la cancha de fútbol-tenis, o descender desde la plataforma del escenario al piso sin usar la escalera.

Para contextualizar esas acciones, las conversaciones con los docentes y con la familia fueron muy importantes porque narraron cierta dificultad de H. para vincularse, establecer acuerdos con sus compañeros, compartir mesa o materiales, hacer trabajos en grupo (pedía habitualmente hacerlos en soledad), o una excesiva competitividad en cualquier tipo de juego.

Al ser una problemática enmarcada dentro de lo que podría nombrarse como “dificultad de integración leve”, la puesta en marcha de un plan conjunto con el Departamento de Orientación Educativa (DOE) quedó expectante. Habitualmente las visitas al DOE son por motivos de cierta urgencia o por la necesidad de mantener al día realidades a seguir de cerca. En este caso, sería compartido como “situación leve” o “secundaria” en el marco de una conversación en las reuniones habituales para que se pueda hacer un seguimiento y tener una comprensión más global y en orden cronológico de la historia o trayectoria del estudiante. Podría ocurrir que, al complejizarse la situación, se elaborara un plan de intervención en conjunto. Supongamos que esas dificultades que fueran frecuentes en primer año, sobre todo en los primeros meses de clase, se prolongaran en el tiempo y se acentuaran derivando en alguna angustia, disgusto, o problemática de integración más profunda.

Posibilidades de acción

A partir de aquí se puede empezar a trabajar localizadamente con situaciones particulares de convivencia, compañerismo, autonomía, conciencia, hábitos de conversación y escucha para la resolución de conflictos o en la reconstrucción de diferencias. También es una buena oportunidad para brindar herramientas para la socialización, dar confianza para que puedan expresar situaciones que les incomoden, o en la defensa y el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa entendiendo que cada uno pertenece al bachillerato y tiene igual derecho a transitarlo y habitarlo.

Esos momentos de enojo, discusión y malestar aparecen generalmente en el marco de juegos y acciones realizadas por fuera de las actividades académicas; guiar y acompañar esos espacios de charla y construcción comunitaria es fundamental en esta etapa formativa. Así, se hace referencia a la existencia de una autoridad heredada en la escuela, un lugar simbólico que ya demarca diferentes posiciones, pero que actualmente no es suficiente para reconocerla. Aquí se enlaza una legitimación artesanal de esa relación, donde ser justo, ser guía y la coherencia son dimensiones importantes, pero aun así, no son suficientes (Palacios, 2023).

Del grupo a los individuos y viceversa: una oportunidad para revisar la subjetividad en lo individual y lo grupal

Tener estudiantes organizados en grupos nuevos, en una “nueva” escuela que es diferente a la primaria y en un nivel educativo distinto nos permite estratégicamente marcar una distancia en las lógicas y maneras de vincularse que hasta entonces podrían ser habituales en sus intercambios. El comienzo de esta nueva etapa ayuda a los estudiantes a repensarse, a mirar de manera diferente su día a día, a darles otra dimensión de entendimiento a sus juegos, sus movimientos, o a la repercusión de sus acciones. Ingresar al secundario presupone una actitud diferente, y conducimos gradualmente a que los estudiantes empiecen a ganar autonomía, responsabilidad y conciencia de sus derechos para que desarrollen un trato afectuoso con sus compañeros y docentes. Como dice Silvia Bleichmar, “Hay procesos espontáneos de re-subjetivación. La escuela es un lugar indudable de subjetivación e inclusión. ¿Qué quiere decir subjetivación? Quiere decir formación del sujeto. Quiere decir herramientas, no para la producción, sino para la socialización” (Bleichmar, 2008) (Bleichmar, 2008).

Aquí se empieza a fundamentar la necesidad y la importancia de que sus actos los sitúen como sujetos de derecho, con una mirada atenta, crítica, reflexiva, y socialmente fundamentada, y que el diálogo y la conversación sean la vía para la construcción de cualquier tipo de acuerdo con sus docentes, familias y compañeros, buscando que sean cuidadosos y atentos en sus vínculos y que participen en la construcción activa de saberes.

En el día a día del accionar docente de los preceptores se dirige la mirada y atención a cada uno de los estudiantes que pertenecen al grupo. En los primeros meses se trabaja colectivamente para acompañar a la división completa atendiendo a sus características. Con el correr de las semanas esa división y los subgrupos que la conforman empiezan a transformarse, moverse, acercarse, distanciarse, etc. Estos movimientos siempre traen aparejados conflictos, discusiones, tensiones, ya sea por pertenecer a un grupo o por no hacerlo. “La escuela resulta un espacio de encuentro tanto intergeneracional como intrageneracional, en el que el conflicto emerge como inherente a toda relación social” (Litichever y Fridman, 2021, pág. 41)

También, en sus dinámicas cotidianas se empieza a “territorializar” el espacio áulico⁶, generar fronteras, inicialmente con un “nosotros” pequeño de 3, 4 o 5 personas, que paulatinamente se amplía y los identifica con la división entera. Es frecuente escuchar manifestaciones como “Somos el A” o “Aguante el A”, entre otras. Esos vínculos son mutantes, diversos, y empiezan a conformar una red grupal en donde cada estudiante encuentra poco a poco su lugar y sus formas de estar y compartir en el grupo.

Animarse a compartir en grupo y sobre todo tratándose de un espacio nuevo, implica distintas dificultades para cada uno de ellos: con el correr de los meses empezarán a mostrarse de manera diferente y de forma paulatina se construirán personalidades o identidades que estarán atravesadas por la mirada de un otro, ya sea preceptor, profesor, o compañero. En esas definiciones personales aparece un momento clave para la construcción del vínculo con el preceptor. Cada estudiante, con su historia o trayectoria, empieza a abrir poco a poco sus vivencias, su identidad, y es atravesado gradualmente por una institución que es construida colectivamente.

Para el preceptor, la lectura del terreno áulico, las expresiones, sus formas de interactuar, o las reacciones ante consignas simples y cotidianas empiezan a abrir un campo de interpretación y comprensión de las diversas subjetividades y de su grado de inclusión en la comunidad.

En la marea grupal, en la multiplicidad de situaciones que ocurren en cada entrada al aula, el preceptor empieza a construir un vínculo con el grupo y a su vez con cada uno de los estudiantes. Confluyen entonces varias configuraciones vinculares en simultáneo. Al mismo tiempo, los estudiantes construyen sus vínculos con pares y con los adultos de la institución.

Redes vinculares: sostener e incluir

Estas configuraciones vinculares que ocurren en simultáneo le permiten al preceptor la reconstrucción parcial de las historias personales y sus trayectorias escolares. Gradualmente se irá concretando un vínculo afectuoso y de confianza con el curso y con cada estudiante en particular, en donde el saludo y la identificación personal ocupan un lugar fundamental. De esta manera, la escucha, la adecuación a la situación, la palabra orientada, la afectividad, los acontecimientos disruptivos, o la escuela mutante, comprometen al preceptor y a toda la comunidad institucional a que continuamente piense, haga y viva el bachillerato en función de las necesidades de sus estudiantes (Cingolani y Marotta, 2020).

De la lectura de las situaciones saldrán acciones en consonancia con los fundamentos de la institución y sus recursos⁷, para dar respuestas a las circunstancias que dificulten o desigualen la posibilidad de estudiar, asistir, o de ser parte de la comunidad del BBA. Se requiere una identificación rápida, un accionar preciso⁸, un estar presente con una práctica situada, en red y en constante diálogo con familias, estudiantes, docentes, compañeros preceptores, Departamento de Orientación Educativa (DOE), y equipos de seguimiento académico o gestión.

El preceptor, dentro de la estructura institucional se presenta como el primer eslabón de una cadena de contención. Es aquel que está frente a los estudiantes día a día y quien tiene la posibilidad de observar con continuidad el desarrollo y las formas en las que los estudiantes habitan la escuela. A su vez gestiona, coordina, y comunica la distribución horaria del curso a su cargo.

En primer año, tanto las dudas por inexperiencia como el desconocimiento de dinámicas básicas de funcionamiento hacen que los preceptores tengamos que estar más pendientes al comienzo, y que poco a poco puedan resolver problemas de manera autónoma. Por ejemplo: la organización del curso para la elección de los delegados; el acompañamiento para la compra de entradas para las “Expos”⁹; la asistencia en la preparación de las carpetas con los materiales de clase; las rotaciones de deporte en Educación Física; la implementación de la agenda o cartulina con los exámenes próximos; el acompañamiento en la lectura y comprensión de los horarios e informes cualitativos; la preparación para la Semana de la Primavera¹⁰; la conexión con el centro de estudiantes, entre tantas otras actividades que serán realizadas por primera vez.

En definitiva, el acompañamiento es crucial en esta instancia, porque implica estar presente para que luego cada estudiante logre habitar su lugar en la escuela. Se trata de recibirlos y de abrir las puertas de un circuito vincular que los tendrá como protagonistas y co-creadores de la comunidad del bachillerato.

Intervenciones de preceptoría y sus posibles recorridos institucionales

Como se mencionó anteriormente, cada situación demanda un abordaje distinto. La adecuación y la

planificación de acciones siempre estarán atravesadas por las características del conflicto. Será en la mayoría de los casos pensado e implementado en red, y tendrá en cuenta el grado de vulnerabilidad de los estudiantes. A continuación, se hará un repaso de dos situaciones que fueron interesantes por su abordaje en conjunto con otros actores de la institución.

1- Situación de I.

Un lunes a primera hora el preceptor ingresó al aula y encontró la pared del fondo escrita con un marcador de tinta, muy característico entre los artistas que hacen grafitis. Ese mismo día, horas antes, I. llegó a la escuela muy contento mostrando el fibrón que le había regalado su papá. La escritura fue realizada sin dudas por ese marcador que tiene un trazo distintivo y particular en la pared contigua a donde habitualmente I. se sentaba.

El preceptor se acercó a hablar con I. y le preguntó si él había escrito la pared. Con mucha vergüenza I. respondió que sí. En la hora siguiente se le pidió permiso a la docente de Matemática para retirarlo unos minutos del aula y llevar a I. a una reunión con el Jefe de preceptores.

Se le preguntó qué era lo que había sucedido, si sabía el motivo de la reunión, y cuál era su postura al respecto. Sus respuestas fueron casi todas monosílabicas y dentro de las pocas palabras que expresó mencionó que lo había realizado porque “estaba aburrido”. Se lo notaba asustado, preocupado y arrepentido. La conversación fue directamente orientada a que I. entendiera la importancia del cuidado del edificio como espacio público que pertenece a toda la comunidad del bachillerato, y que, si bien contamos con personal nodocente que realiza tareas de limpieza y mantenimiento diariamente, no hay motivos para dañar y alterar nuestro edificio porque nos perjudica colectivamente, rompe nuestro acuerdo de convivencia y disminuye la calidad educativa. A su vez, se buscó lograr que I. comunicara su malestar o incomodidad para averiguar qué le estaba pasando, más allá de la situación de la pared. Antes de terminar la charla, se hizo un breve repaso de las normas y reglas establecidas por el “Reglamento General de los Colegios de Pregrado de la UNLP”, señalando cuál era el marco normativo del colegio y contándole a I. cómo se trataban esas situaciones con anterioridad.

Al terminar, se lo animó a I. a que él mismo contara a su familia lo que había pasado (distinto a la notificación institucional característica de las sanciones disciplinarias), dándole lugar a la reflexión en su casa, y con la finalidad de encontrar una solución que reparara el daño de la pared. Mencionó en esa reunión que podría intentar repararlo, entonces tomamos su idea. A modo de cierre de reunión se le brindaron dos opciones: podía aplicarse el reglamento con las sanciones correspondientes o coordinar un día con un trabajador nodocente para preparar la pintura y tapar las inscripciones de la pared. Tuvo tiempo para pensarlo, conversar con su familia, y para que una vez decidido, se acercara él mismo a preceptoría a comunicar cuál era su preferencia.

Al día siguiente, I. pasó por la preceptoría. Dijo que lo había hablado con su padre y con su madre, y habiendo pensado al respecto decidió reparar el daño pintando de blanco la inscripción. Coordinamos para el jueves antes del ingreso de Historia de las Artes Visuales y en conjunto con un trabajador nodocente pintaron la pared.

Una vez resuelto, I. estaba orgulloso y conversó distendidamente con el trabajador nodocente. Se lo notó aliviado, tranquilo, contento de resolver la situación.

La participación de la familia

La madre y el padre vivían separados, pero coordinaron para acercarse juntos al colegio mostrándose muy agradecidos por la intervención. A raíz del accionar de la escuela cada uno de ellos había tenido la oportunidad de acercarse a su hijo y conversar sobre diversas cuestiones, más allá del marcador, la pared o la escuela. El papá, artista visual, fue quien le había regalado el marcador. Nos pidió disculpas, y nos contó que nunca creyó que I. tendría esa actitud, menos en la escuela o el aula. La mamá nos mencionó que, dentro de las rutinas familiares, los tiempos de cada uno, las dos casas o los trabajos, compartían poco con él. Ambos estaban de acuerdo en que por las tardes cuando terminaban las clases I. pasaba mucho tiempo en su habitación. Esta problemática, hasta entonces, también era absolutamente nueva para ellos, y tenían cierta preocupación por la transición a la secundaria, el cambio de escuela, los amigos, su aislamiento esporádico en su habitación, entre otras actitudes hasta entonces nuevas de I.

Análisis del conflicto y sus repercusiones

En este caso, la situación puede analizarse en distintos planos: el hecho en sí y su materialidad (la pared, su alteración, el marcador y sus usos); el vínculo con las familias, atendiendo a sus inquietudes y contextos; y, finalmente, los espacios de diálogo con los estudiantes, que permiten expresar miedos e inseguridades y favorecen un abordaje conjunto desde la preceptoría, en articulación con docentes, familias y el DOE, para acompañar la permanencia y continuidad escolar.

El episodio se transforma en una oportunidad pedagógica para explorar las emociones, pensamientos, necesidades y vínculos del estudiante. El aburrimiento, la falta de interés, las estructuras familiares, la forma de estar en el aula, los pasillos, entre otros conflictos estuvieron presentes en esta intervención.

Las acciones se piensan en red, con la participación de los distintos departamentos que conforman el BBA (DOE, Dirección, Regencia, Docentes, Nodocentes en este caso) así como de las familias. El propósito es comprender y estar cerca de los conflictos o dificultades que pudiera tener cada estudiante y buscar alguna posible intervención que permita mejorar las condiciones de aprendizaje y permanencia en la escuela. Las falencias son diferentes, las condiciones económicas, los entornos familiares o dificultades personales. Las desigualdades requieren respuestas diferenciadas desde la escuela, partiendo de la premisa de que cada trayectoria escolar es única y si bien puede compartir aspectos con otras, la mirada atenta de los docentes y preceptores será fundamental para detectar cada situación y elaborar un plan de acción para cada caso.

2- Situación de A.

El 2021 fue un año con modalidad “mixta”. En el 2020 por la pandemia fue imposible encontrarse físicamente en el colegio porque debíamos mantener distancia y cuidarnos colectivamente del COVID-19. La modalidad mixta fue un momento de cuidados extremos por no tener a la mayoría de la población inmunizada, entonces se asistía al edificio de a grupos, con “burbujas” de 15 estudiantes que se presentaban alternadamente. Cada semana tenían distintos grupos de materias: la semana de artes, la semana de materias generales o las semanas virtuales.

Dentro de ese contexto cambiante, complejo, tanto para estudiantes como para docentes, el curso debía estar muy organizado para saber cuándo asistir al colegio, cuándo no, cuándo conectarse al Zoom, etc. Durante los primeros meses, en los grupos de Whatsapp o por mail se les enviaba una comunicación a

los estudiantes de un detalle semanal de su itinerario a seguir, abriendo un canal con avisos muy frecuentes y a veces de corto plazo.

Paulatinamente se fue proponiendo una comunidad grupal en donde ellos mismos fueran consultando y respondiendo a las dudas sobre los días de asistencia de cada grupo en las distintas semanas (arte, generales, o virtuales), las entregas, videollamadas, etc. Esta decisión fue tomada en concordancia con lo que se hacía en épocas de presencialidad plena, prepandemia, en donde cada mes se les dejaba “más espacio” para que las/os estudiantes desarrollen autonomía en la gestión de sus tiempos escolares, sin depender de recordatorios permanentes por parte del preceptor.

En esa transición, A. asistió por error a la escuela tres veces. La primera de ellas se la notó con cierto enojo así que llamamos a la familia y la retiraron. La segunda vez, el enojo fue evidente y más intenso, reaccionó y empezó a hablar consigo misma a modo de reto, lo cual generó preocupación en el equipo docente. En la tercera oportunidad, se vio sobrepasada por la emoción, estaba muy nerviosa, usó un lenguaje muy violento y empezó a rasguñarse y lastimarse. Sentada en una silla en la preceptoría cerraba las manos con fuerza, se golpeaba las piernas, se tironeaba del pelo, se rasguñaba los brazos y se hablaba a sí misma: “pareciera que lo hiciera a propósito”, “soy tonta”, “voy a repetir de año”, entre otras expresiones. Los preceptores hablaron con ella intentando calmarla. Se llamó a su papá y la reacción también fue muy compleja. Estaba muy confundido con los horarios y días, y su enojo fue evidente incluso por teléfono. Hasta ese momento solo existía la hipótesis de que había algún tipo de violencia intrafamiliar. Al regresar a la preceptoría, A. volvió a ponerse nerviosa, compartió con nosotros algunas frases que el padre le decía, como, por ejemplo: ‘Tiene razón mi papá, voy a terminar a los 18 años siendo una vaga que cobra un plan’ o ‘Voy a terminar borracha o drogada y muerta en una zanja’. En cuanto llegó el papá, se conversó a solas con él y el jefe de preceptores sabiendo que era una situación realmente compleja y que debíamos escucharlo antes de que se retiraran. Estaba muy molesto con la situación, indignado por haber ido a buscar a su hija por error, sin un aviso desde la escuela. Afortunadamente se tranquilizó, pero le oímos decir que “su hija tenía problemas” y que “no podía ser que no entendiera cómo eran los horarios si ella era brillante” entre otras cosas.

Una vez terminada la reunión con el padre, el preceptor y el Jefe de Preceptores se acercaron al DOE y narraron lo ocurrido. A raíz de esta situación, se coordinó el abordaje y las estrategias con el DOE. Si bien la intención anterior era que los estudiantes ganaran paulatinamente autonomía, debido a esta problemática y por sugerencia del DOE se hizo un seguimiento más cercano en cuanto a la información, la comunicación, y con una reiterada confirmación, para estar seguros de que A. estaba al tanto de qué días tenía que ir, en qué semana del ciclo estaban (burbuja 1, 2, generales, o virtual) o a qué hora debían ingresar a cursar. Desde aquel episodio, el foco siempre estuvo puesto en evitar los momentos estresantes y las posibles confusiones, para lo cual se mantuvieron conversaciones permanentemente, en función de desdramatizar y atenuar reacciones ante posibles errores (“cuálquiera se puede equivocar”, “qué confusos estos cambios de horario”, etc.)

Análisis del conflicto

A partir de estos eventos podríamos deducir que es importante que los objetivos pedagógicos generales de las intervenciones no se superpongan a las necesidades particulares de cada estudiante. Tal vez en esta situación particular, con sus tiempos de adecuación (viniendo de un año y medio de pandemia muy particular desde lo vincular y organizativo, con hábitos escolares muy desvirtuados), era necesario construir autonomía y comunidad más lentamente. En este caso, por querer instaurar una forma de actuar prepandémica no se pudo prever el conflicto, pero sirvió para descubrir un proceso que estaba necesitando otro tipo de acercamiento. En ese entonces, A. no disponía de habilidades sociales como para comunicar algo que estuviera sintiendo o pasando, tampoco para preguntar alguna duda, y menos

para acercarse a algún preceptor, docente o compañero y construir cualquier tipo de vínculo. Tampoco saludar. La búsqueda de autonomía siguió presente pero previamente se tuvo que generar un lugar de escucha y de construcción de diálogo seguro, donde A. pudiera dejar de lado algunas de sus dificultades para socializar, y empezara lentamente a construir un vínculo pedagógico de confianza.

Algunas ideas finales

Hablar de educación, entender los roles que ocupan los preceptores en la vida de los estudiantes, dialogar, reflexionar, y compartir día a día en el entramado que se configura en cada rincón físico y simbólico de nuestras vidas, es fundamental si queremos generar soberanía, acción situada, inclusión, igualdad, memoria y un marco social y democrático respetuoso y prometedor para cada uno de nosotros. Lo debemos hacer, si existe en nuestro haber un genuino compromiso con garantizar la educación como derecho de los estudiantes que hoy recorren el establecimiento o de aquellos que lo habiten en un futuro para que puedan pensar en una realidad mejor o distinta, con mayores niveles de inclusión y con respuestas a las necesidades y situaciones que se presenten.

¿Cómo hacemos frente a estos desafíos en el bachillerato? A través de la composición y creación en red de una identidad colectiva con fundamentos para tener herramientas y fuerza comunitaria, para que cada uno de nosotros haga un aporte distintivo desde la propia experiencia y disciplina, un timbre, un color y unos rasgos propios que enriquecen el diverso abanico de voces que constituyen la escuela.

Referencias

- Aguerre, A. (2022). *BBA 2022-2026. Proyecto Académico y de Gestión*. Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Noveduc Libros.
- Cingolani, C. y Marotta, G. (2020). *Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA*. Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Cingolani, C. y Marotta, G. (2025). *Informe final: En El Aljibe. Sistematización de procedimientos de trabajo en la Preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela*. Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- 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* (pp. 51-72). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Litichever, L. y Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-010)
- Palacios, J. I. (2023). Algunas dimensiones y reflexiones en torno a ser preceptor en el Bachillerato de Bellas Artes. *Plurentes. Artes y Letras*, 14. <https://doi.org/10.24215/18536212e071>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

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 Muchas de ellas nuevas, abandonando el esquema de Ciencias Sociales/Naturales; Lengua y Literatura pasan a ser dos materias distintas, o las nuevas materias específicas de cada lenguaje.

3 Llevado adelante por la preceptoría de CB.

4 Con la información de las fichas de datos se elabora un mapa que ubica los hogares, con el fin de facilitar la organización de los traslados al colegio y favorecer instancias de coordinación entre las familias.

5 Situación muy habitual para preceptores de 1ºaño. Seleccionada por potencial ilustrativo a las denominadas “situaciones leves”.

6 Se escuchan discusiones como: “Acá me siento yo”, “Este es nuestro lugar”, “No hay lugar para que me pueda sentar”, etc.

7 Articulación con el DOE, Programa de Inclusión Educativa, coordinación con la Secretaría de Bienestar Estudiantil, ofrecimiento de apoyos específicos, Becas de viandas de la UNLP, Becas de ayuda económica de la UNLP, Becas de útiles y materiales escolares, cargas de saldo para el transporte, préstamo de dispositivos o instrumentos musicales.

8 Puede ser un llamado a las familias, una pregunta concreta a un estudiante, o la comunicación de una situación de vulneración de derechos al DOE, Jefe de Preceptores, Secretario de Bienestar Estudiantil, Vicedirección Académica, o Docentes.

9 Encuentro extracurricular organizado por estudiantes de 6º o 7º año en donde comparten y participan estudiantes de todas las edades en conciertos, exposiciones y juegos con la finalidad de financiar viajes de fin de curso y gastos comunes de las distintas promociones.

10 Tradicional semana del BBA durante la cual se desarrolla en cada espacio áulico una performance o puesta en escena de una obra interdisciplinaria resuelta íntegramente por los estudiantes.