

## ***Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador.***

Documento disparador para la jornada del grupo de docentes orientadores de proyectos estudiantiles <sup>1</sup>

### ***1- Presentación***

Este documento procura aportar al abordaje de algunos temas vinculados al ejercicio del rol docente en el marco del trabajo con los equipos de estudiantes involucrados en los proyectos estudiantiles de extensión universitaria.

La convocatoria a proyectos estudiantiles es una iniciativa que se concibió desde su inicio como el soporte -la oportunidad- para el desarrollo de un **proceso formativo** junto a los estudiantes, centrado en la implementación de los proyectos que éstos han elaborado. El comienzo de este proceso formativo se dió ya desde la etapa de preparación de los proyectos (previa al cierre del llamado), la que se abordó como una instancia formativa con sus características y objetivos particulares.

La etapa en que nos encontramos actualmente -la de implementación de los proyectos- constituye el momento de mayor riqueza desde el punto de vista del desarrollo de una propuesta de formación basada en el protagonismo estudiantil y la reflexión sobre los problemas surgidos del trabajo de campo. Se trata de promover una triple ruptura con la concepción imperante relativa a la modalidad extendida de "proyectismo" centrada en los "fondos concursables". Ruptura con el aislamiento, generando espacios de encuentro e intercambio entre docentes, estudiantes y participantes involucrados, servicios involucrados y a involucrar; ruptura con la lógica de la competencia estableciendo niveles de intercooperación y apoyo mutuo entre los diversos proyectos; ruptura con las formas tradicionales de "consumir" la universidad para habitarla e interpelarla desde la relación con diversas problemáticas y capacidades sociales en diversos ámbitos de acción a nivel urbano y rural.

Esta etapa es también la del comienzo de nuestra tarea como "docentes orientadores". En este contexto surge la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y alcances de nuestro quehacer y nuestro rol, avanzar en un marco de referencia compartido, y arribar a algunos acuerdos conceptuales al respecto. Se trata de asumir la propia formación docente en los procesos que desencadenan los estudiantes, reconociendo las limitaciones y generando espacios para su superación colectiva. La figura del docente integral, exige el desarrollo de la capacidad reflexiva sobre nuestro quehacer, la capacidad problematizadora que se cuestiona cuestionando y se orienta por la búsqueda de las preguntas inquietantes que se alejen de las recetas paralizantes. Asumir el

---

<sup>1</sup> Documento redactado por: Agustín Cano, Diego Castro, Leticia Musto y Gerardo Sarachu. Diciembre de 2009.

rol docente es asumir la direccionalidad e intencionalidad que cualquier estrategia educativa supone, alejándose de visiones indiferenciadas respecto a los roles, asumiendo responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y dispuestos a acordar nuevos rumbos en el diálogo basado en la igualdad esencial entre los participantes.

¿Cómo entendemos la praxis de monitoreo pedagógico? ¿Cómo concebimos el rol del docente orientador? Estas son las dos preguntas que intentaremos abordar en este documento.

## **2- La tarea de monitoreo pedagógico**

En la literatura sobre proyectos sociales, el *monitoreo* suele ser definido como la acción de observación y acompañamiento reflexivo en torno a un proyecto en curso, con la finalidad de aportar información sobre su desarrollo, posibilitando la toma de decisiones y la eventual implementación de cambios en la ejecución del mismo en función del cumplimiento de los objetivos planteados. Para este caso se plantea la noción de *monitoreo pedagógico*<sup>1</sup>, en tanto este proceso de acompañamiento del desarrollo de un proyecto constituye además el terreno de una experiencia de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, es necesario distinguir dos dimensiones que transversalizan la tarea:

- a) La dimensión del monitoreo vinculada al proyecto en tanto intervención.
- b) La dimensión de lo pedagógico vinculada al proyecto en tanto proceso de formación.

Se trata por cierto de una distinción analítica, pero que conviene realizar para poder comprender de un mejor modo nuestra tarea según los objetivos diferenciados que ambas dimensiones suponen. La complejidad de la tarea del "docente orientador" radica justamente en la combinación de ambas dimensiones (el proceso de intervención y el proceso de formación), en el sentido de problematizar sus relaciones, pero atentos a sus énfasis diferenciados.

Desde **la lógica de la intervención**, el monitoreo exige desarrollar la capacidad de análisis situacional orientada a comprender lo que sucede y cómo y con quién es posible transformarlo, cuál es el espacio real de intervención, el lugar y significación de las acciones que pueden desarrollarse y las que efectivamente se desarrollan.

Los componentes que cobran centralidad en este plano son:

- La construcción de un problema de intervención.

---

<sup>1</sup> La expresión «monitoreo pedagógico» la tomamos de las docentes del PIM Blanca Acosta y Delia Bianchi, quienes la utilizaron para sintetizar las características de las acciones de monitoreo desarrolladas por el Equipo de Campo de dicho programa.

- Los objetivos de la intervención.
- La centralidad de un territorio o temática.
- La caracterización de los sujetos de la intervención.
- La construcción de una estrategia de intervención.
- La sistematización del proceso de intervención.
- La evaluación del cumplimiento de los objetivos de la intervención.

El desarrollo de estrategias interventivas, exige a los equipos de trabajo la formulación clara de objetivos y la determinación de actividades que permitan acercarse a los mismos a partir de un análisis concreto de la realidad y la correlación de fuerzas que la determinan, para ubicar allí los efectivos espacios de acción de los sujetos participantes. Resulta importante pensar aquí la relación entre estos sujetos participantes: universitarios (docentes, estudiantes, funcionarios, egresados) y no universitarios que en sus intercambios construyen acuerdos, generan alianzas, se exigen mutuamente, se fijan plazos y generan impactos en la realidad de la que forman parte.

Desde la perspectiva del rol de orientador, resulta importante considerar aquí la concepción sustantiva de un proyecto que busca incidir en una realidad a partir de determinadas actividades y desde una definición colectiva de las mismas. Contribuir a clarificar estos aspectos parece ser el desafío fundamental en esta fase. Pensar el proyecto en el sentido de Castoriadis cuando define: *"Una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concretada de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de dicha transformación, y que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad"* (Castoriadis, 1983).

En **el plano de la formación**, en cambio, la mirada se detiene en los aprendizajes que se desarrollan, en la capacidad de revisar y visitar lo actuado con la preocupación de reflexionar sobre las formas de aprender a aprender, el trabajo en equipo, la interpelación interdisciplinaria, los cuestionamientos individuales y colectivos que hacen a la propia formación disciplinar o profesional.

Los componentes centrales en este plano son:

- Los problemas de la práctica que se configuran como problemas de formación.
- El establecimiento de objetivos de aprendizaje y del contrato pedagógico.
- Los contenidos de la enseñanza (a partir de los problemas surgidos de la intervención).
- Las metodologías de enseñanza.
- La relación entre contenidos y métodos.
- La relación docente — estudiante — contenidos.
- La sistematización del proceso de formación.
- La evaluación de los objetivos de aprendizaje.

Estos componentes son los que conforman las características de la función docente en la tarea de monitoreo pedagógico. Uno de los principales desafíos que tenemos por delante consiste en construir un "Esquema Referencial Conceptual y Operativo" (ECRO)<sup>1</sup> para el ejercicio de la función docente, en una experiencia que transcurre por fuera del encuadre curricular.

Cuando la formación está encuadrada por un currículo, un programa, y una serie de requisitos burocráticos para la aprobación de un curso (control de asistencias, examen, calificación), la función docente cuenta con una contención determinada que pre-existe al docente y diagrama su tarea. A la intemperie del encuadre curricular instituido, (y del resguardo del aula) es necesario construir un nuevo encuadre que organice nuestro quehacer docente y establezca los marcos teóricos y metodológicos que dan sustento a la concepción pedagógica en juego. Para esto, hay un fecundo camino a recorrer a partir de buscar nuevas síntesis y articulaciones entre los paradigmas de la **extensión crítica** (centrada en la dimensión de la intervención, el diálogo de saberes y la "pedagogía del poder" [Rebellato]), y la **enseñanza activa** (centrada en la dimensión de la formación, el protagonismo estudiantil, y la progresividad del tratamiento de los contenidos [Sztern, Umpiérrez]), procurando recrear los aportes pedagógicos y didácticos del **aprendizaje por problemas** y el **aprendizaje por proyectos**, redimensionados de acuerdo a una concepción pedagógica basada en el concepto de **praxis** (Kosik, Gramsci, Freire, Pichón Riviére)<sup>2</sup>.

La relación entre el plano de la intervención y el de la formación en la tarea de monitoreo pedagógico, plantea además otras tensiones y problemas a considerar. Algunos de ellos son:

- ¿Qué pasa cuando no existen vasos comunicantes entre ambas dimensiones (la de la intervención y la de la formación)? Es decir, se advierte el riesgo de producir un proceso de aprendizaje descentrado de las necesidades de la gente con la que se está trabajando, reforzando la actitud extractiva con relación a los sujetos participantes sin desencadenar procesos de efectivo intercambio desde el principio de la igualdad esencial.
- ¿Cuál es el lugar de lo disciplinario? Parte del cometido del docente orientador consiste precisamente en buscar que el estudiante interpele su formación (disciplinar, profesional, universitaria) a partir de la experiencia; pero la formación en contenidos disciplinares específicos no es a priori parte de los objetivos del docente orientador. ¿Cómo se integra entonces lo disciplinar en la formación? ¿Cómo se buscan los nexos con docentes de los servicios? ¿Cuál es el rol del orientador en esa búsqueda?

---

1 Al analizar la dinámica del proceso grupal, Enrique Pichón Riviére plantea la noción de «ECRO» refiriendo a la construcción, por parte de un grupo, de un conjunto de ideas y actitudes que conforman la operativa común para comprender y emprender la tarea que los reúne. La construcción del ECRO es colectiva, forma parte del proceso grupal, y da cuenta de la constitución efectiva de un grupo en torno a una tarea. En este caso, se trata de construir un esquema de referencia conceptual y operativo para el desarrollo de la tarea de monitoreo pedagógico.

2 Situamos estas referencias (extensión crítica, enseñanza activa, aprendizaje por problemas, aprendizaje por proyectos y praxis) como marcos conceptuales que sustentan nuestra concepción pedagógica. Cada una de estas referencias merecería un desarrollo mayor que no es el cometido de este trabajo.

- Vinculado con el punto anterior: ¿es pertinente que nos propongamos objetivos específicos de formación o la tarea se limita a problematizar la intervención?
- ¿Cómo y desde qué bases establecemos el contrato pedagógico?

En el próximo capítulo se abordarán estas preguntas, a partir de una caracterización del rol del docente orientador.

### **3- Caracterización del docente orientador**

*"El que enseña sin emancipar, embrutece"*

*"La enseñanza, como la libertad, no se recibe, se toma"*

Jacques Rancière ("El maestro ignorante")

El término "orientador" surge de la crítica a la noción de "tutor", la cual refiere a la acción de "enderezar" el rumbo de aquello que se desvía (tutor aplicado a un árbol en crecimiento), o a quien ejerce la "tutela" de otra persona (en tanto responsabilidad legal y control). En este caso, se entiende que la noción de "orientador" expresa mejor el perfil de la actividad docente que se realizará como parte del monitoreo pedagógico, el cual promueve la autonomía del estudiante y el aprendizaje sustentado en el diálogo. Como plantea el filósofo francés Jacques Rancière al comentar las proezas educativas del pedagogo Jacotot: *"el que enseña sin emancipar, embrutece"*. La tarea del docente orientador es sostener este desafío y transitarlo con rigurosidad.

En términos generales, la definición del docente «orientador» está dada por lo que hemos definido como tarea de monitoreo pedagógico: el docente orientador es entonces el encargado de dinamizar un proceso formativo con los estudiantes centrado en la praxis del desarrollo de un proyecto de extensión universitaria. El rol involucra una dimensión centrada en co-pensar la intervención, y una segunda dimensión vinculada al establecimiento y desarrollo de un plan de formación en torno a contenidos (temas, problemas) surgidos del trabajo de campo y de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Así entendido el rol del docente orientador, pensamos que para el desarrollo de la tarea de monitoreo pedagógico el docente orientador deberá trazarse una hoja de ruta que organice y encuadre su trabajo. En el próximo capítulo se propone una «guía mínima» para el docente orientador.

### ***Posible hoja de ruta del docente orientador<sup>1</sup>***

- **Diagnóstico de situación inicial** (o pasaje del «proyecto papel» al «proyecto vital»). El punto de partida del docente orientador es un proyecto elaborado por los estudiantes. A partir de tomar contacto con el equipo de estudiantes - y con el trabajo de éstos en la implementación de dicho proyecto- resulta útil realizar un diagnóstico inicial de la situación del proyecto en tanto intervención, repasando con los estudiantes las etapas del ciclo del proyecto: construcción del problema de intervención, objetivos, estrategia, sujetos de la intervención, y análisis del contexto. El diagnóstico inicial deberá comprender también la situación del equipo de estudiantes en tanto equipo capaz de implementar las acciones establecidas en el proyecto, así como en cuanto al conocimiento de los estudiantes y sus historias formativas (en sentido amplio, del conjunto de saberes y experiencias que constituyen el bagaje con que los estudiantes cuentan).
- **Análisis y nivelación de las expectativas del equipo de estudiantes.** Es importante indagar las expectativas de los estudiantes respecto al rol del docente orientador, procurando hacer emerger las fantasías y prejuicios existentes respecto a función del orientador. Esto permite de-construir las nociones y experiencias previas que eventualmente conforman un imaginario del rol vinculado a la noción de docente-tutor, supervisor, con depositaciones de saber en el orientador, o fantasías persecutorias respecto a la orientación como control (en tanto provenimos de la entidad que financia su proyecto).
- **Establecimiento del contrato de trabajo.** A partir del diagnóstico inicial y del trabajo con las expectativas de los estudiantes, es importante encuadrar el trabajo conjunto que se desarrollará, y los acuerdos de trabajo que lo sostendrán. En un principio este acuerdo se centrará en la generación de un tiempo y espacio para «co-pensar» la práctica.
- **Establecimiento del plan de formación.** A partir del trabajo de «co-pensar» la praxis de los estudiantes en la implementación del proyecto, se deberán definir qué problemas surgidos del trabajo de campo se pueden objetivar y construir como «problemas de formación» (y que determinarán los contenidos de un plan de formación). La construcción de los problemas de formación deberá tener en cuenta la pertinencia de estos problemas respecto a la intervención, así como los intereses y necesidades de los estudiantes. Para el establecimiento del plan de formación, se deberán definir: contenidos, objetivos de aprendizaje, estrategia de formación, métodos de enseñanza, y contenidos y métodos de evaluación (tema desarrollado en el último capítulo).
- **Contrato pedagógico.** Una vez definido el plan de formación se deberá establecer un nuevo momento de contrato con el equipo de estudiantes, referido al establecimiento del contrato pedagógico que sostendrá y encuadrará el proceso de formación.
- **Desarrollo del plan de formación.** El desarrollo del plan de formación deberá contemplar un trabajo de conocimiento y seguimiento del proceso personal de los estudiantes, y el protagonismo de éstos en su propia formación (principios de la enseñanza activa).
- **Evaluación y cierre** (ver próximo capítulo).

<sup>1</sup> Naturalmente esta «hoja de ruta» no pretende ser un manual o una guía taxativa, sino un esquema de trabajo amplio y flexible cuyo desarrollo concreto se adecuará según las características de cada proyecto, cada situación y cada grupo de trabajo.

Otras preguntas a abordar referentes al rol del docente orientador:

- ¿Debemos establecer indicadores para la evaluación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje?
- ¿Es objetivo del orientador contribuir a la integración de docentes de los servicios en la formación de los estudiantes; y del proyecto en el servicio? ¿Cuál es el rol de los docentes del servicio? ¿Cuales son los territorios específicos y cuales los compartidos entre orientadores y docentes de los servicios? ¿Cual es el rol de las unidades de extensión de los servicios?
- ¿Cual es el rol del orientador respecto al grupo/equipo de estudiantes?(conformación grupal, conflictos, dimensión de la psicología de los grupos).
- ¿Cómo definimos un plan de sistematización de la experiencia?

#### **4- Evaluación:**

El problema de la evaluación es un problema siempre relativamente irresoluble. En este caso además la evaluación presenta una mayor complejidad fruto de la coexistencia de dos dimensiones complementarias e igualmente importantes: la evaluación del proyecto en tanto intervención (objetivos iniciales y resultados finales; proceso); y la evaluación referida al proceso de formación desarrollado (objetivos de aprendizaje; proceso).

En términos generales, es necesario partir de una concepción de la evaluación como instancia colectiva necesaria para conocer y comprender el proceso de trabajo y sus resultados o efectos, de modo tal que esto permita tomar decisiones conscientes que ratifiquen o rectifiquen el rumbo emprendido. Es decir que se parte de una concepción de evaluación integrada al proceso de aprendizaje y no separada de él como suele suceder en la enseñanza universitaria, donde la evaluación está identificada con el acto burocrático de medir y acreditar, en una dinámica de premio o castigo centrada en los resultados, que poco tiene que ver con los procesos educativos efectivos.

Desde este marco, es necesario establecer mecanismos de evaluación de los dos niveles mencionados, definiendo para cada nivel los «qué», «quienes», y «cómo» de la evaluación.

En lo que refiere a la evaluación de la intervención, cobra centralidad la participación de los sujetos con los que se trabaja como parte de quienes evaluar lo realizado.

En lo que refiere al plan de formación se distinguen a su vez dos niveles: la evaluación del proceso formativo (incluyendo auto-evaluación de los estudiantes en cuanto al proceso realizado); y la evaluación de los objetivos de enseñanza por parte de los orientadores.

Para el caso de la evaluación del proceso de formación, pensamos que existen diferentes posibilidades. Algunas de ellas son:

- Articular la producción de informes de avance (en base a registros o instrumentos como el cuaderno bitácora) con la conceptualización de los problemas emergentes. Esto se podría realizar en diferentes momentos a acordar, y serviría como un nivel de producción sobre la reflexión y evaluación permanente.
- La realización por parte de los estudiantes de un trabajo final sobre una temática o problema surgido del desarrollo del proyecto, abordándolo conceptualmente y desde el análisis de la práctica.
- La realización por parte del equipo de estudiantes de un nuevo proyecto basado en la sistematización de la praxis realizada. Esto permite un trabajo de análisis y síntesis del trabajo realizado, recuperando el proceso, conceptualizándolo, y redimensionándolo en una nueva producción. Esta producción, a su vez, al consistir en una nueva formulación de un proyecto a partir de reflexionar sobre lo realizado, implica en los estudiantes una comprensión de su praxis sobre la base de la tríada temporal pasado-presente-futuro, favoreciendo la racionalidad de la planificación de las acciones, y permitiendo evaluar los objetivos de enseñanza vinculados a la formación en construcción de problemas de intervención y formulación de proyectos sociales.

Por último, corresponde también pensar de qué modo los estudiantes van a evaluar el trabajo del docente orientador.