



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES**

-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Título de la tesis: *Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014).*

Autor: Dora Niedzwiecki

Director: Dr. Carlos Skliar

Fecha: Octubre 2015

Agradecimientos

El primer lugar en el listado de agradecimientos lo comparten dos Carlos, que se llevan mis más profundas palabras de gratitud. Carlos Skliar, amigo de la vida y posterior compañero de trabajo que, generosamente, aceptó acompañarme dirigiendo este estudio en un equilibrio amalgamado de respeto, rigurosidad académica y distancia profesional. Su confianza y serenidad me sostuvieron en los desequilibrios propios que surgen ante la necesidad de tomar decisiones en cuanto al hecho de escribir a partir de la experiencia y de construir textos a partir de mis palabras. Carlos Mikey por la inmensidad de su paciencia, por su presencia incondicional, disposición, abrazos y eternas sonrisas.

A Silvia Duschatzky, que me inició en el camino de pensar las cuestiones inherentes a la gestión educativa, en el Posgrado presencial que coordinó en FLACSO junto con Guillermina Tiramonti y Alejandra Birgin.

A mis compañeros del posgrado en Gestión Educativa coordinado por Silvia Duschatzky, en el que por diez años, a fuerza de estudio y mucha tarea compartida, construí las estructuras teóricas con las cuales sostuve este trabajo doctoral. Agustín Valle, Agustina Lejarraga, Alejandro Papadópolos, Carolina Nicora, Clara Cardinal, Elina Aguirre, Ignacio Izaguirre, Marcela Martínez, Liliana Maltz, María Emilia López, Pablo Moseinco, Paola Ramos, Sergio Lesbegueris, Teresa Punta: queridos compañeros, gracias.

Al los integrantes del Grupo Viernes de FLACSO con quienes supimos compartir inquietudes y discusiones relacionadas con la escuela secundaria, con acuerdos teóricos en algunos casos y diferencias en otras, respecto de nuestras miradas sobre la cuestión.

A Magui, Analía, Gabriela; Evelyn, Sabrina, Marinita y a cada integrante del Núcleo *Vida Cotidana y escuelas*, que desde sus perspectivas profesionales hicieron menos solitario el trabajo de realización de esta tesis doctoral.

A mis compañeros del Doctorado y a Isabella Cosse y Verónica Devalle por sus pacientes lecturas, sugerencias y respetuosos aportes en el trabajo de acompañamiento y cuidado construido a lo largo del curso.

A los compañeros del grupo *Inmanencia*, espacio imprescindible para “colar” teóricamente y pensar cada semana aquello que fui construyendo en palabras a partir del trabajo de campo.

A la comunidad educativa del Nacional 19, Luis Pasteur o *El nacho*, por su generosidad al recibirme que se reflejaba en cada gesto y en cada palabra ofrecida. En especial a su director, Pablo Rivelli, que me abrió la puerta.

A los colegas referentes técnicos y responsables de proyectos del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que colaboraron con este estudio.

A cada supervisor y supervisora, director y directora de escuelas secundarias con quienes, desde los espacios de capacitación y desde hace diecisiete años, pensamos las escuelas *desde adentro* e inventamos y ensayamos modos de hacer para que otras cosas sucedan.

A TODAS y TODOS los preceptores con los que, desde 1987, tuve y tengo oportunidad de compartir espacios escolares de gestión o dispositivos de capacitación, especialmente Marcela, Claudio, Silvia, Alberto, Bibiana, Ivana, Luciano, Antonio, Romina, Alicia, Lucia, Eduardo, elenco estable del nacho.

A Viviana Seoane, por visualizar un camino profesional que me costaba imaginar y por incitarme a recorrerlo.

A Perla Zelmanovich, a Patricia Redondo y a Myriam Southwell que me alentaron para continuar la carrera académica.

A Betina, Adriana, Araceli, Alicia, Leticia, Helena, Noemí, Marina, Liliana, Diana, Susana, Raquel, Mariana, amigas presentes, constantes y sostén de ánimos e inseguridades.

A Graciela Ferraro, por mucho.

A mis padres, a Lala, a Amu y a cada *supersónico* que son lo que más quiero y me importa.

Buenos Aires, octubre 2015.

Resumen

En el presente estudio buscamos dar cuenta del modo en que se tramita lo cotidiano en las escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires a través del trabajo de un grupo de actores: los preceptores. Al igual que el conjunto de jurisdicciones nacionales, la Ciudad de Buenos Aires se encuentra abocada a implementar los lineamientos de la Ley 26206 de Educación Nacional que prescribe la obligatoriedad de la escuela secundaria. En este contexto, y debido al crecimiento y a la diversidad de matrícula, gestionar la vida cotidiana en las escuelas constituye un problema que se traduce en cómo incluir a todos atendiendo la singularidad de cada quien. En tal sentido, la necesidad de atender al tratamiento de lo contingente: decidir sobre lo nuevo, cada vez más vertiginosamente, evidencia la insuficiencia y/u obsolescencia de los repertorios clásicos de intervención, cuestión que revela la caducidad de una estructura, con características asentadas y cristalizadas por el paso y peso del tiempo, en la que se generan condiciones de escolaridad para todos los chicos y todas las chicas que tensionan los esquemas representacionales de cada capa del sistema educativo.

Consideramos que los preceptores cumplen una función articuladora en la dinámica de intercambios escolar. Es decir, concebimos una definición relacional de su trabajo caracterizado por “actuar con otros”. Conforman una “ingeniería de sostén”, una suerte de interfaz paradójicamente poco visible y de máxima presencia, con una plasticidad que los habilita a ocupar artesanalmente espacios inconsistentes y resolver imprevistos de la vida escolar. Mediante esta suerte de “malla”, despliegan prácticas que desbordan aquello que la normativa prescribe estrictamente para su rol. En tal sentido, consideramos que la Preceptoría materializa un territorio en el

que confluyen diferentes actores y donde toman cuerpo, formal e informalmente, decisiones de orden convivencial, académico, y normativo.

A partir del análisis de un caso, y con objeto de dar cuenta del modo en que la contingencia diaria incide en el trabajo de estos actores, cartografiamos las tramas de intercambios institucionales, estudiamos cómo organizan sus tareas y cómo se definen y regulan institucionalmente sus prácticas.

Abstract

This study intends to explain how everyday situations are dealt with in public high schools from Buenos Aires City by analyzing a particular group of actors: monitors. As is the case with all national jurisdictions, Buenos Aires is focusing on implementing the regulations from the national act on education (Ley 26206 de Educación Nacional), ordaining high school education as mandatory. In this context, and given the ever-higher number and diversity of students, managing everyday life at schools raises the issue of how to achieve a comprehensive overall inclusion without neglecting individual differences. In this sense, there is a need to take care of new contingencies: increasingly vertiginous decisions about the unforeseen, which evidence how insufficient and/or obsolete traditional intervention strategies are. This issue reveals a long-expired structure, with deep-rooted characteristics that the passing and weight of time have crystallized, in which creating schooling conditions for all children comes into conflict with the representation schemes in each layer of the education system.

We believe that monitors in high school perform a connective function in the dynamics of school relationships, i.e., their role is defined from a relational perspective, as a job characterized by the “interaction with others.” In other words, they represent a “support web,” a kind of interface—which is almost unnoticeable but at the same time all pervasive—that is flexible enough to let them be a sort of craftsman who inhabits non-existent spaces and handles unexpected issues in school life. By means of this “network,” their practices go well beyond their role as strictly prescribed by the regulations. Accordingly, we consider that monitorship materializes a territory where different actors converge and where many decisions regarding shared life, academic issues, and rules are made, both formally and informally.

From a case analysis, and with the aim of explaining how daily contingencies condition the work of these actors, we map a web of institutional exchanges, analyzing how monitors organize their tasks, and how their practice within the institutional life is defined and framed.

Índice

Prólogo	1
Introducción	4
Capítulo 1. Revisión de la literatura.....	14
1. ¿Cómo deviene <i>problema</i> la escuela media en el pasaje de siglo?.....	17
2. Conceptualizaciones sobre la escuela media. Interpretaciones, debates, preguntas.....	22
3. Hilando fino. Gestión, vida cotidiana y preceptores.....	33
Capítulo 2. Marco teórico.....	49
Capítulo 3. Presentación del estudio de caso	74
Introducción.....	75
Metodología.....	81
Perspectiva metodológica. El estudio de caso.....	85
Caracterización general del campo.....	91
Capítulo 4. Mundo escuela	111
La Preceptoría: caos e invención	113
Tender la oreja.....	118
Preceptores: maestros del saber moverse en el territorio escolar	124
Disponibilidad flotante	131
Trabajar entre movimientos veloces e intensos	140
De la información circulante y el cuidado.....	142
Del vínculo con el afuera: más allá o más acá de la escuela	147
Moebius	152
Capítulo 5.....	154
La normativa: alcances y limitaciones.....	156
La yema de los dedos del Estado.....	161
Imágenes en claroscuro	164
Tutores naturales vs. Empleados administrativos.....	168
Autopercepciones	176
Estar ahí	179

La normal anormalidad.....	183
El decir del hacer	185
Conclusiones o de las encrucijadas teóricas	188
Sentir y pensar lo político de la política	188
Reclutas de un interior en crisis.....	190
Presencias intensas	192
“ <i>Switch on the Night</i> ” (Encender la Noche)	194
Regla de juego. Improvisación. Jurisprudencia. Invención de lo cotidiano	196
Escuela de noche	200
Más allá de vigilar... ¿cuidar o controlar?	203
Repeticiones y diferencias	204
Bibliografía	206
Anexo 1.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 3.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 5.....	¡Error! Marcador no definido.

Prólogo

Este estudio posa su mirada en el universo de la escuela secundaria. Parte de la propia vivencia en el desempeño profesional ante la inquietud que provoca el desencuentro entre lo que los textos de la norma para el nivel prescriben y aquello que efectivamente acontece cotidianamente en las escuelas. En la propia práctica profesional, en diversas experiencias laborales, fui encontrando que el trabajo de los preceptores, los gestos de su labor parecen dialogar con el sentido de las nuevas orientaciones normativas. Una labor que, sin embargo, me inclino a considerar no visible o aún no legitimada, ni ante ellos mismos como tampoco ante el conjunto del universo de actores del sistema en sus variadas capas de responsabilidad. Así, entonces, y tras constatar la escasa producción académica situada desde dentro de la escuela, decido en este estudio instalar un campo de interrogación allí donde “se cocinan” las ideas con el propósito de iluminar, dar testimonio e inteligibilidad teórica a la experiencia institucional de la vida doméstica de la escuela secundaria.

Se trató, en todo caso, de avanzar en el campo “esculpiendo” ideas a partir de lo que se fue presentando, respetando la premisa de nombrar lo visto por lo que es, es decir, lo que efectivamente se produce.

La escritura constituyó esa experiencia que tradujo el propio proceso de alteración subjetiva ante un ver/ pensar/ sentir indiscernibles y la consecuente responsabilidad de traducir ideas en palabras. Escribir significó el ejercicio de pulir y pasar en limpio el pensamiento.

Este trabajo entonces se pregunta por la vida de los sujetos en la escuela secundaria, institución moderna devenida postdisciplinaria. En concordancia con Foucault —por razones tanto políticas como teóricas— suscribo a la necesidad de pensar los problemas en situación, en sus formas

más particulares y concretas, lo cual no nos inhibe de iluminar pensamientos generales. Centrada entonces en una escuela, focalizando en un colectivo de actores y su localización territorial, la Preceptoría, busqué dar cuenta de la productividad y potencia de su labor en el sostenimiento de la vida cotidiana y poner a prueba prejuicios o añoranzas restitutivas. En definitiva, se trató de iluminar un rincón inventariado en el paisaje.

“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Art. 8 LEN 26.206. Ley N° 26206. Nueva ley de Educación Nacional que declara obligatoria la escuela secundaria.

“Lautaro es muy buen alumno. Está en tercer año. Aplicado y con altas calificaciones. Lautaro se viste y peina con atuendos femeninos y pidió a la profesora de Educación Física estar en la clase de las chicas”.

S., director del colegio.

“Cuando cobre la asignación de este mes le voy a comprar un par de zapatillas a mi vieja... y si las vuelve a vender para comprar merca la reviento”.

M., alumno de segundo año a I., directora del colegio.

“La docente entra al curso de primero, es hora de tutoría. Debe hablar sobre la convivencia. La preceptora le advierte que Pablo tiene un padre golpeador que abusó él, que Marina pelea con los varones, que Lucrecia está triste porque murió su hermano, que José es boliviano y no se comunica, que los padres de Damián están sin trabajo, que Micaela queda sola porque la mamá trabaja y el padre está preso, que Lucas duerme en clase porque a la noche cartonea. Piensa en las cosas que va hablar con los chicos”.

A., profesora del colegio.

“Romina acumula, en el mes de mayo, 27 inasistencias. En el momento de informarle la necesidad de una segunda reincorporación le contó a la preceptora que está en el tercer mes de su embarazo y con pérdidas, y que el doctor le indicó reposo”.

Nota de campo

Introducción

Marco general

En Argentina, a partir de 1984, junto con la llegada a la democracia, se derogan los exámenes de ingreso para la escuela secundaria. En adelante, con el ingreso irrestricto y consecuente incremento en el acceso iniciado décadas previas, crece exponencialmente la matrícula y, en virtud de este fenómeno, la necesidad de dar respuesta estatal a situaciones no previstas por el sistema.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, el Estado argentino define una nueva condición para la escuela media: la declara de cobertura universal y obligatoria. Esta decisión interpela su matriz fundacional consolidada durante la segunda mitad del siglo XX, con características fuertemente elitistas y un patrón de escolarización especialmente homogeneizante y, por ende, selectivo (Pineau, 2010; Tiramonti, 2010).

En la Ciudad de Buenos Aires en primer término (2002)¹ y posteriormente en el conjunto de jurisdicciones del país (2006)², la normativa fue estableciendo el incremento de años de escolaridad alcanzando en la actualidad catorce años de educación obligatoria en todo el país³. En consecuencia, el nivel medio de enseñanza, en cumplimiento de su implementación requiere de la modificación efectiva de cuestiones tales como diseños curriculares, regímenes académicos, titulaciones homogéneas para acreditar el nivel y, fundamentalmente, cambios en variados aspectos

¹ Ley N° 898, de CABA, establece la escuela secundaria obligatoria

² LEN N° 26206

³ Desde fines de 2014, la Ley N.º 26206 de Educación Nacional fue modificada por la Ley N.º 27.045, que convierte en obligatoria la sala de 4 años y universaliza la sala de 3 años. Modifica el artículo 16 de la Ley N° 26.206, al establecer que “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. De este modo, se pasa de 13 a 14 años de educación obligatoria.

de las gramáticas y culturas institucionales en lo que respecta al acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Es en este marco que tanto el sistema de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) como el del resto de las jurisdicciones, se encuentran en la tarea materializar los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE)⁴ y, de este modo, hacer lugar en cada una de las escuelas las regulaciones refrendadas en acuerdo de ministros.

Nos aventuramos a afirmar que estas nuevas regulaciones para la escuela secundaria visibilizan una tensión dilemática en la que se expresa la complejidad que enfrenta el sistema. Debido a lo dificultoso que resulta realizar cambios en la estructura del nivel de enseñanza media, en función de modos de hacer aprehendidos y fuertemente fijados con el paso y el peso del tiempo, fue preciso incorporar prácticas inéditas que fueran lectoras sensibles de aquello que la situación demandaba. Pero estas prácticas tensionan e interpelan los esquemas representacionales en cada capa del sistema. La novedad de la dinámica cotidiana escolar confirma la dificultad para seguir operando solo con los repertorios de prácticas concebidas hasta aquí como naturales y llama a definir otro tipo de operaciones.

Sin embargo, y aquí lo paradójico, si bien las nuevas operatorias reflejarían la observancia a la nueva normativa, también requerirían tanto de un trabajo de “desmonte” sobre las prácticas estandarizadas como de una refundación de nuevos procedimientos lectores de una temporalidad muy otra acorde a lo que el día a día escolar demanda. Esto es, intervenir ante la necesidad de hacer lugar al tratamiento de lo contingente: decidir sobre lo nuevo cada vez y cada vez más vertiginosamente, frente a la confirmación de la insuficiencia y/u obsolescencia de repertorios clásicos de intervención.

⁴ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. (Fuente: portal MEN <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/>)

A esto se refiere Peirone (2014) cuando señala la necesidad de obrar de otro modo.

No se nos escapa considerar que la gestión de la vida cotidiana en las escuelas secundarias constituye un problema que traduce la pregunta por el modo de hacer lugar a todos atendiendo la singularidad de cada quien y aceptando que ni el sistema ni las escuelas, dado lo inédito de la cuestión, cuentan con partituras previas para operar en un contexto de masificación escolar.

Así, situados en el escenario contemporáneo de las escuelas secundarias de gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires, nos concentramos en el repertorio de intervenciones escolares *ad hoc* que implementan las escuelas. Orientando nuestra mirada hacia las estructuras de este colectivo de actores, observamos la vida escolar del nivel a través del trabajo del cuerpo de preceptores, en tanto “elenco estable” e ingeniería de sostén de variados procesos que viven las escuelas.

Antes de avanzar, cabe la aclaración general referida a que, sin desconocer las diferencias de género, a lo largo de todo el estudio nos referiremos a estos actores adoptando el genérico “preceptores” para nombrar al colectivo de preceptoras y preceptores.

Concentrados en el trabajo de estos actores y las tramas de relaciones de las que participan, nos proponemos realizar un aporte para pensar e intervenir sobre la vida cotidiana escolar contemporánea. Para el caso de un colectivo caracterizado históricamente como “de reparto” consideramos que el punto de vista de este trabajo constituye una perspectiva novedosa y al momento vacante. Entendemos que podría constituir un insumo que acompañe la toma de decisiones orientadas a hacer efectiva la reforma de la escuela secundaria argentina. Esperamos que el marco teórico de abordaje, más próximo a la filosofía, a la sociología y a la micropolítica realice un aporte a la investigación disponible, ofreciendo perspectivas de análisis complementarias a los estudios provenientes de las Ciencias de la Educación, especialmente de la Pedagogía y la Didáctica.

Recordemos que en Argentina, el preceptor es una figura presente en las escuelas para adolescentes y jóvenes desde los inicios de toda sistematización de este nivel de enseñanza y que el rastreo del origen de esta figura se ubica tanto en la antigua Grecia como en Roma. Sus funciones fueron variando con el tiempo pero siempre estuvieron ligadas al control, al cuidado y al acompañamiento de los estudiantes. Quien trabaja como preceptor es nombrado en el sistema bajo la denominación de “cargo”: un tipo de nombramiento que equivale a un turno (mañana, tarde, vespertino, noche), lo que garantiza su presencia física en tiempos y espacios coincidentes con los turnos de asistencia de los alumnos a clase. A modo de ampliar información, según datos del relevamiento anual 2014 de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): la Ciudad cuenta con un total de 4652 cargos de preceptores, correspondiendo 3364 a establecimientos de gestión estatal y 1288 a instituciones incorporadas a la enseñanza oficial. (En el Anexo correspondiente se puede acceder a información detallada según distrito y tipo de establecimiento).

Como señalamos, con el tiempo, el preceptor ha variado en los modos de garantizar el orden, pasando del control como fin en sí mismo a modos de tratamiento ligados a la cercanía, el acompañamiento afectivo y el establecimiento de vínculos. Con variados rasgos de *artesanalidad*, se fueron gestando técnicas de gobierno basadas en la atención a lo personal, modos de ejercicio del rol que actualmente parecen orientarse a generar en las escuelas condiciones favorables a la vida en común, a enseñar y aprender⁵.

Como anticipamos, en la Ciudad de Buenos Aires, desde 2002, la Ley N.º 898 declara la obligatoriedad de la escuela media y de este modo se convierte en la primera ciudad de América Latina con trece años de educación obligatoria. En concordancia, y en referencia a los preceptores, la

⁵ Para ampliar ver Niedzwiecki, D. (2010) *Preceptores, de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*. Tesis de maestría. FLACSO, Argentina

ciudad cuenta desde entonces con regulaciones que evidencian un giro en la concepción del cargo de preceptor en las que se destacan funciones de acompañamiento docente⁶. La normativa de referencia emanada desde la autoridad educativa de la Ciudad de Buenos Aires, en 2005, legitima en parte y en consecuencia materializa transformaciones que se fueron produciendo “de hecho”, dentro del espacio escolar con relación a las responsabilidades y funciones institucionales que trascienden lo estrictamente académico y que “por defecto” quedaron como responsabilidad del preceptor, en algunas ocasiones reconocidas y, en otras, desapercibidas.

Hipótesis

Las prácticas cotidianas de los preceptores desbordan lo estrictamente prescripto. Su accionar en el tratamiento de lo contingente sostenido en un hacer artesanal y naturalizado en el que se establecen relaciones con variados actores conforma una interfaz poco inteligible.

Considerando que el cuerpo de preceptores de cada escuela constituye un recurso de gestión, afirmamos que la inteligencia de su aprovechamiento incide en el sostenimiento de la vida escolar y, de este modo, constituye un aporte para materializar la decisión política que inaugura la Ley de Educación nacional para el nivel medio.

Perspectiva teórica – metodológica

A continuación, desarrollamos la primera aproximación relativa al abordaje teórico-metodológico propuesto, explicitando la perspectiva analítica, las preguntas teóricas y las técnicas utilizadas para darles

⁶ Resoluciones N° 3044/GCABA/SED/05. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 21 de Septiembre 2005 (núm. 2280). Número de Boletín: 2280. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (Ex) Secretaría de Educación y N°3980/GCABA/MEGC/06. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 16 de Febrero 2007 (N° 2628). Número de Boletín: 2628. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.

respuesta. Incluiremos asimismo la justificación del recorte. Finalmente, presentamos un breve detalle de los capítulos y el recorrido argumental que pretendemos articular a través de ellos.

Desde una perspectiva evaluativa *macro*, la obligatoriedad de la escuela secundaria esboza campos problemáticos que describen vacancias y desafíos relacionados a distintos aspectos como el curricular, el comportamiento de matrícula, el financiamiento, la formación docente y las titulaciones, entre otros. En tanto que desde una perspectiva *micro* hay estudios que analizan innovaciones referidas a cambios en el formato escolar (tal es el caso de las escuela de reingreso); a programas de acompañamiento y asistencia técnica como Alumnas madres, alumnos padres y alumnas embarazadas, o al trabajo de los actores con relación a los roles y a las tramas institucionales. Es desde esta última perspectiva que en esta investigación buscaremos dar cuenta del modo en que se tramita la vida cotidiana en el contexto descrito desde el trabajo de los preceptores en tanto actores escolares. Concentrados en las prácticas de los preceptores y aquello que los mismos recogen en su quehacer diario, rastreadremos novedades, continuidades, rupturas y mutaciones.

Debido a que concebimos una definición relacional del preceptor caracterizada por “actuar con otros”, este trabajo se orienta a relevar los modos de realizar la tarea del preceptor y cómo se regulan estas prácticas; a reconstruir las relaciones que se entablan entre preceptores y otros actores; identificar huecos de indecisión; ubicar espacios de tensión, de conflicto y/o de encuentro como así también a iluminar construcciones valorativas y, por ende, simbólicas alrededor de esta función.

Nos preguntamos entonces por el modo en que incide la contingencia diaria en la gestión del trabajo de los preceptores; por la manera en que esta gestión de lo cotidiano refleja el sostenimiento de la vida escolar; por las características que adopta su desempeño en relación con los actores que conforman las constelaciones institucionales en el sistema de escuelas medias de gestión pública de la CABA; por las representaciones,

imaginarios, sentidos circulan en torno a la figura y su trabajo en dichas constelaciones; y por las características que le imprime a la gestión de lo cotidiano en las escuelas a partir del accionar de estos actores.

En consecuencia, estos son los objetivos del estudio:

Objetivo General

Analizar los modos de gestión de lo cotidiano en escuelas medias públicas de CABA desde la perspectiva del trabajo de los preceptores: cómo se articulan los requerimientos formales inherentes a su función con la emergencia diaria de lo contingente; de qué modo participan en la construcción y sostenimiento de tramas intra y extramuros de la escuela; y qué representaciones, imaginarios y sentidos circulan en torno a su figura en estos circuitos de intercambio.

Objetivos específicos

1. Reconstruir lo propio de la gestión de lo cotidiano de los preceptores en aspectos administrativos, académicos y vinculares con actores intramuros (alumnos, pares, profesores, autoridades, padres, administrativos, maestranza).

2. Caracterizar, a partir de los vínculos que entablan los preceptores, las tramas de relaciones que se componen entre la escuela y los agentes externos que se articulan cuestiones técnico-pedagógicas u otro tipo de asistencia profesional.

3. Describir las repercusiones y efectos que los preceptores atribuyen a la sanción de nuevas leyes que intervienen (o pretenden intervenir) en el desarrollo cotidiano de su función laboral.

4. Identificar el conjunto de representaciones, imaginarios y sentidos que circulan en torno a la figura y a la tarea

de los preceptores en las tramas de relación que conforman el “mundo escuela”.

En el capítulo 1, dedicado a la revisión de la literatura realizamos un recorrido por la producción especializada que ha trabajado la problemática de la escuela media en Argentina, la región y Europa, en sus múltiples dimensiones con el propósito de elaborar un breve estado del arte de las investigaciones sobre el tema. El capítulo consta de tres apartados: en primer lugar, describimos cómo la escuela media deviene un problema en el pasaje de siglo: el contexto en el que emerge, así como las discusiones y disputas de sentido que, en este marco, se habilitan. En segundo lugar, analizamos cómo se fueron conformando variadas miradas y diversas perspectivas teóricas sobre la escuela media dando cuenta de las principales interpretaciones, debates y preguntas. Finalmente, nos proponemos hilar fino, retomando algunas aproximaciones trabajadas por la literatura especializada en torno a los tres ejes que articula esta tesis: gestión escolar, vida cotidiana y preceptores.

El capítulo 2 presenta un marco teórico-conceptual desde el cual se aborda el problema que plantea la tesis, ubicada en la intersección entre tres dimensiones: gestión, vida cotidiana de las escuelas y preceptores. Es un marco conceptual que se sostiene en autores que proponen abordajes desde una perspectiva dinámica y relacional. Buscamos abarcar los actos de creación y planos de consistencia y de producción subjetiva que efectivamente acontecen *en el medio* del devenir cotidiano, es decir, en inmanencia. El bagaje conceptual al que apelaremos, asumiendo la idea de *impasse* como un silencio de voces que ya no nombran, apunta a percibir a través del trabajo de los preceptores la novedad que vive en las escuelas, su materialidad cotidiana. Debido a ello, nos alejamos de suponer la existencia de realidades prefiguradas, trascendentes o esenciales. Retomamos conceptos de diversos referentes con nociones complementarias como *micropolítica*, *pragmática* y *agotamiento*. Dadas las caracterizaciones

realizadas sobre lógicas y condiciones de época, encontramos fundamentalmente en estas ideas de la filosofía de Deleuze la posibilidad de abordar la problemática de los preceptores en la lógica escolar actual a partir de su “estar en medio” (Deleuze, 2008).

Metodológicamente, desde una perspectiva afincada en la idea de experiencia desarrollada por Jorge Larrosa (2012), el trabajo responde a estrategias de tipo cualitativo, orientadas a cartografiar las tramas institucionales con actores intra y extramuros. El análisis documental se aporta en tanto complemento material confirmatorio o disconfirmatorio de nuestros hallazgos de campo. Siguiendo a Larrosa, trabajamos desde la experiencia que el autor define como “otra forma de hacer investigación” donde quien investiga deviene aparato activo de registro.

El capítulo 3 se corresponde con la presentación de nuestro caso y los elementos que conforman el campo. Desarrollamos en detalle el abordaje metodológico seleccionado y las dimensiones que se articulan en torno a la pregunta-problema. Mediante el uso y recolección de materiales empíricos —entrevistas en profundidad, individuales y colectivas observaciones, etc.— buscamos describir los momentos habituales y problemáticos así como los significados en la vida de los individuos (Vasilachis de Gialdino, 2006). En este capítulo lo destinamos también la justificación teórica-metodológica del abordaje seleccionado, tomamos las definiciones de Neiman y Quaranta (2006) quienes indican que los estudios de caso se focalizan en una realidad limitada espacial y temporalmente, con el fin de abarcarla en profundidad para brindar una comprensión de las múltiples dimensiones que caracterizan al fenómeno analizado, siendo la pregunta de investigación la que guía el recorte. Dedicamos también un apartado en el que justificamos la perspectiva de estudio de caso adoptada y asimismo realizamos un detalle pormenorizado de las características que adopta nuestro caso: una escuela secundaria de gestión pública de CABA.

En el capítulo 4, “Mundo escuela”, y en el capítulo 5, “Yo soy así...se dice de mí”, se analiza el corpus desde el marco teórico construido

en torno a categorías que se centran en la transformación epocal: en el pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. Describimos los signos del agotamiento de la lógica disciplinaria moderna y las nuevas estrategias de control en entornos caracterizados como fluidos y “a cielo abierto”. El corpus constituyó la encarnadura teórica para comprender el territorio micropolítico de fabricación de prácticas, las maneras de hacer, del mundo escuela en tanto espacio vital y caja de resonancia de intercambios sociales. El capítulo 4 se concentra en las prácticas más o menos visibles, pautadas o conscientes de los preceptores, en tanto que el capítulo 5 se concentra en las apreciaciones y valoraciones de propios y ajenos referidas sobre este rol.

Finalmente, en las **conclusiones**, bajo la denominación “**De las encrucijadas teóricas**”, relacionamos las dimensiones trabajadas, dando cuenta de los hallazgos más importantes, así como de las nuevas preguntas generadas a partir del estudio realizado, planteando eventuales futuras líneas de investigación. Tomando a modo de excusa las cuestiones relativas al trabajo de los preceptores, en tanto figura que resulta *analizador*⁷ de un complejo proceso en curso, puntuamos las preocupaciones que quedan plasmadas en este contexto de masificación de la escolarización del nivel.

⁷ El concepto de analizador, considerado como indicador de un conflicto, es tomado de desarrollos en el campo institucional que realizan fundamentalmente los franceses Lapassade, Guattari y Loureau y psicoanalistas institucionalistas argentinos como Bleger y Ulloa.

Capítulo 1

Revisión de la literatura

Capítulo 1

Las preguntas que guían la presente tesis giran en torno a las formas que adopta la gestión de la vida cotidiana en las escuelas medias desde la perspectiva de los preceptores y de la mirada que, sobre este recorte, se construye desde variados niveles y universos de actores. Estos interrogantes se inscriben —y se proponen dialogar— en la fertilidad de un campo de vasta producción académica que, desde diversas disciplinas, perspectivas teóricas y abordajes metodológicos, problematiza la escuela media, las dinámicas y las políticas que la atraviesan.

En vistas de la extensa producción disponible y la diversidad de perspectivas nos proponemos dar cuenta, en primer lugar, de la complejidad de implicancias de la cuestión, y, en tal sentido, de la imposibilidad de contar con lecturas y/o explicaciones únicas que den cuenta de modo monocausal, simplificado y concluyente el proceso en curso. Finalmente, presentaremos y fundamentaremos la vacancia de estudios que enlacen la gestión de lo cotidiano en las escuelas desde la perspectiva de un universo de actores, en este caso, los preceptores.

En el contexto de transformaciones que atraviesa la escuela media, tanto en Argentina como en los países de la región y del mundo occidental, existe un amplio desarrollo académico en torno a este nivel del sistema educativo. Al respecto verificamos que, por lo general, los estudios se orientan a describir el comportamiento de los procesos de masificación en el nivel, producto del incremento de matrícula que se produce de manera sostenida a partir de la década de 1960. En estos desarrollos se identifica un común denominador que documenta las estrategias que se diseñan e

implementan a fin de cumplimentar los mandatos normativos de inclusión plena, permanencia con calidad y egreso del nivel⁸.

En función de lo señalado, presentamos la revisión bibliográfica de acuerdo a tres ejes orientadores en la construcción de nuestro objeto. En primer lugar, nos ocuparemos del proceso que denominamos de construcción de la escuela media como problema en el pasaje del siglo XX al XXI: cómo la escuela media deviene objeto de preocupación sociopolítica y académica y, en ese camino, se constituye como una unidad de observación y análisis, surcada por los sentidos imperantes en su contexto de emergencia particular. A continuación, nos concentramos en ilustrar el modo en que, durante este proceso, se fueron conformando campos de visibilidad o recortes problemáticos en el intento de disponer de respuestas explicativas que den cuenta de los desbordes de una escuela que creció por fuera de lo previsto en su matriz fundacional y, para lo cual, fue preciso construir marcos referenciales que habiliten cierta inteligibilidad sobre las mutaciones registradas. Finalmente, acompañamos este recorrido con una aproximación que permita ilustrar el modo en que se han trabajado en la literatura especializada los ejes de análisis de la pregunta-problema que orienta el presente estudio: gestión, vida cotidiana y preceptores.

En el proceso de búsqueda, hallamos diversos estudios que tangencialmente abordan tanto la cuestión de la gestión escolar, como la vida cotidiana o el trabajo de estos actores. Sin embargo, no hemos encontrado desarrollos exhaustivos ni articulados que tomen estas tres dimensiones como objeto de estudio. Hallamos en este cruce de dimensiones una vacancia, en la que precisamente se inserta el recorte planteado para el presente trabajo.

En función del recorrido de revisión de la literatura propuesto, y considerando las dimensiones que conforman nuestro recorte —gestión, vida cotidiana, preceptores—, nos aventuramos a interpretar una particular

⁸ Cabe destacar que nuestro rastreo de producciones, en función del objeto de nuestro estudio, se orienta a trabajos de tipo cualitativo.

exclusión del mismo en la producción académica debido, tal vez, al efecto de una suerte de “invisibilización por naturalización”. Es decir, la presencia de materialidad tácita transcurre inadvertida y metafóricamente, a riesgo de pasar a *inventariable* producto del acostumbramiento en la cultura escolar. Debido a lo expuesto, ratificamos la existencia de una vacancia auspiciosa y hallamos de interés estudiar esta aparente dilución en el paisaje escolar del trabajo del grupo de preceptores, en tanto colectivo omnipresente en la gestión del “todos los días” de las escuelas.

1.¿Cómo deviene *problema* la escuela media en el pasaje de siglo?

Este apartado documenta la producción académica relativa al devenir problema de la escuela media: el contexto en que emerge, así como las discusiones y disputas de sentido que esta novedad habilita. Como hemos señalado, considerando la literatura disponible al respecto, nos remitiremos fundamentalmente a desarrollos y debates relevantes producidos en Argentina, como así también los de algunos países de la región y ciertos estudios anglosajones, tomados como base teórica de referencia.

Retomando los ejes presentados, podemos afirmar que existe consenso en la literatura especializada sobre las transformaciones que plantea el escenario contemporáneo atraviesan y enmarcan a la institución escolar y a su matriz histórica tradicional (Tiramonti, 2004; Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Duschatzky, 2007, entre otros). Para algunos autores se trata de una crisis y una pérdida de sentido de la escuela secundaria, mientras que para otros se abre un horizonte de posibilidades donde la escuela puede resignificar su papel frente a las nuevas realidades sociales. En ambos casos, la escuela media como tal se constituye como problema, como preocupación académica y política, que exige ser repensada, puesta en cuestión y modificada en su estructura histórica.

En este contexto, y en el marco de procesos de masificación para el nivel, se habilita la discusión acerca de los sentidos actuales de la escuela

secundaria⁹; la emergencia de nuevas relaciones y perfiles institucionales diferentes; y, al respecto, las decisiones requeridas para dar cumplimiento a los nuevos marcos regulatorios que enuncian la plena inclusión con calidad.

En Argentina, la discusión central en torno a la escuela media se inscribe en lo que se identifica como un quiebre fundamental en el devenir de este nivel, localizable en las últimas décadas del siglo XX. Esta cuestión fue abriendo una serie de interrogantes que interpelan tanto a la pedagogía, la didáctica y el conjunto de las ciencias de la educación como a la ciencia social en general. Nos permitimos concluir que un común denominador recorre los estudios analizados y puede resumirse en las dificultades que presentan los sistemas de enseñanza media para flexibilizar su formato a fin de alojar la heterogeneidad de matrícula que ingresa en forma exponencial a las escuelas en las últimas décadas. Esta rigidez estructural del sistema fue caracterizada por Terigi (2008) como el “trípode de hierro de la educación secundaria” a modo de dar cuenta mediante esta imagen sugerente, de la conjunción compleja que se cristaliza entre la organización de un currículum de carácter enciclopedista, con designaciones docentes según disciplinas de base y un régimen de contratación por horas cátedra. Los estudios analizados permiten afirmar que existe acuerdo en el campo académico al considerar que todo intento por desatar o al menos aflojar las ligaduras de este nudo férreo constituye gran parte del problema contemporáneo en relación al nivel. Asimismo, sobre la rigidez de este trípode se han naturalizado y cristalizado repertorios de prácticas de fuerte pregnancia en las culturas escolares que, a modo de derechos adquiridos (Arroyo, 2012), refuerzan la inmovilidad de las estructuras referidas.

Los estudios analizados dan cuenta de que la escuela media históricamente implicó la construcción de una gramática o matriz en la que la institución devenía constructora de sentidos de identidad y pertenencia (Dussel, 2009). Asimismo, la escuela secundaria se consolidó como una estructura en la que coexistían rasgos elitistas e integradores a la vez: se

⁹ A modo de aclaración, en el presente estudio los vocablos referido a escuela “media” y “secundaria” funcionan de modo sinónimo.

trataba de una educación para la distinción y la jerarquía, concebida para la formación de las elites dirigentes pero que también era portadora de una promesa de movilidad ascendente e integración social (Tiramonti, 2004; Llinás, 2009); y aunque esas promesas no siempre se cumplían, ese horizonte de movilidad e integración estaba presente (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En tanto antecedente de este proceso, podemos mencionar el caso de Francia, en el que hacia el fin del siglo XX, el ingreso de masivo de inmigrantes a la educación secundaria puso en crisis el proyecto original para el nivel orientado a sectores definidos de la clase media. La pregunta por los modos de enseñar a una población escolar heterogénea se ha manifestado en variados planos, que pueden resumirse en: cómo abordar la segregación entre establecimientos y modalidades, de qué manera conquistar la motivación de los alumnos y cómo sostener el compromiso y la profesionalidad de los docentes para dar cumplimiento a los propósitos políticos de equidad y objetivos educativos relativos a la calidad en la enseñanza (Dubet, 2002).

Cabe señalar que, en sistemas nacionales que atraviesan procesos de masificación e innovación educativa¹⁰, la búsqueda arrojó resultados que evalúan la implementación de las reformas tanto desde la perspectiva política como administrativa. En líneas generales, la pregunta por la eficacia en la implementación de programas de innovación converge con una reevaluación de los roles tradicionales en el marco de las instituciones educativas. Las investigaciones consultadas comparten, tanto una preocupación por difundir el diagnóstico de la situación educativa en establecimientos y unidades administrativas como la elaboración de propuestas para afrontar problemas y desafíos planteados por las reformas.

En cuanto a países anglosajones como Estados Unidos y Reino Unido, James Rycik (2007) plantea un escenario común: a pesar del

¹⁰Dicha denominación se corresponde con lo que en Argentina se conoce como reforma educativa

aumento en la exigencia a docentes y alumnos, la reforma de la escuela secundaria en Estados Unidos no está respondiendo con los resultados esperados. El altísimo índice de abandono en las escuelas distritales públicas¹¹ refleja una realidad válida, tanto en el hemisferio norte como en el sur. Para indagar en las posibles causas se realizaron entrevistas a alumnos que abandonaron los cursos secundarios y, para sorpresa de los analistas, se mencionaron con mayor frecuencia razones afectivas que académicas o laborales. Esta falta de motivación, en palabras de los propios alumnos, responde mayoritariamente a factores como clases poco interesantes, necesidad de un aprendizaje más vinculado con los desafíos del mundo real, deseo de participar en clases más pequeñas y escasez de comunicación entre los padres y la escuela.

Lo que este estudio sugiere es la posibilidad de que una educación estandarizada reduzca el aprendizaje positivo al tiempo que oculta o vela esta deficiencia respondiendo artificialmente a las exigencias oficiales. El autor pone en cuestión la noción de un modelo nacional y mensurable en favor de una organización institucional y curricular mejor adaptada a las condiciones culturales y de desarrollo de cada lugar, prestando mayor atención a las necesidades de los alumnos individuales y dando mayor participación a los padres. Llegados a este punto, cabe la interrogación a propósito de la eficacia de reformas nacionales estandarizadas y con parámetros de aplicación y medición de tal rigidez en los que sus mediciones dejan por fuera procesos institucionales valiosos pero no legitimados por la mirada evaluadora. En tal sentido, cabe preguntarse por el valor de una gestión institucional que, consciente de su responsabilidad política y de la necesidad de mediciones favorables y afines a los propósitos de sus reformas, despliega estrategias de trabajo que garantizan cierta flexibilidad en sus formatos como posible garantía de inclusión. En otras palabras, procesos escolares en los que el tratamiento de lo personal garantice el mirar a todos atendiendo la singularidad de cada quien.

¹¹ Según Rycik (2007): “Las estadísticas realizadas devuelven un 31% de abandono en las escuelas más grandes, citando casos particulares donde esta cifra llega al 50%”.

Iniciado el nuevo siglo, ante el aumento de matrícula del nivel, Argentina ha estudiado y mirado con especial atención a las producciones académicas del país galo al momento de considerar el fenómeno local de la masificación. En nuestro país, desde mediados de la década de 1960, y con especial énfasis a partir de la década de 1990, en un contexto de transformaciones sociales y culturales generales, ingresan a las aulas sectores tradicionalmente excluidos (Llinás, 2009). Se registra, a partir de entonces, un proceso de fisuras, resquebrajamientos y posterior quiebre de esta matriz, y se abre un debate que veinticinco años después sigue vigente. El tema de la universalización y masificación de la escuela media, la nueva obligatoriedad que envuelve el paso por ese nivel, aparece como una bisagra que afecta los modos de hacer las cosas de la institución, cambios en los dispositivos y procesos, y un desajuste entre predisposiciones y marcos normativos (Tenti Fanfani, 2009). En este sentido, la extensión de la obligatoriedad en la educación secundaria, como señalan Montesinos, Sinisi y Schoo (2009), no solo genera desafíos en torno a su efectivo cumplimiento sino que también —y fundamentalmente— reaviva debates sobre el sentido de la escuela media y el mismo concepto de obligatoriedad que ahora la acompaña, sobre los nuevos estudiantes, las condiciones sociales que los atraviesan y las dificultades de los sistemas educativos para ajustar la relación entre masividad y calidad de la enseñanza.

En esta transformación de la escuela “de colegio de elite a media masiva”, como señala Dussel (2009), la cuestión de los nuevos públicos escolares, en el pasaje de una escuela a la que acceden sectores para los que no estaba preparada —chicos de esferas más golpeados por la crisis, con menos experiencia escolar y horizontes de integración— devino una creciente preocupación política, científica y social. Es en este contexto, y sostenidos en aquello que evidencian experiencias investigativas sobre las reformas en otros países, que nos preguntamos por el valor que, desde variadas esferas y jerarquías de gestión, se otorga al aporte que puede realizar un colectivo de trabajo como el de los preceptores, que comporta la característica exclusiva de permanecer en las escuelas prácticamente el

mismo tiempo que los alumnos, en los mismos espacios físicos por los que transitan los chicos, y que registra en la naturalidad de los saludos e intercambios cotidianos, cuestiones relativas a estados de ánimo, de salud, de situación de grupos familiares, de preocupaciones existenciales, etc.

En un contexto social, signado por cambios epocales profundos e interpelaciones significativas a la gramática escolar tradicional, se enmarca el desarrollo de un amplio debate en el campo académico nacional e internacional, relacionados con los efectos de estas transformaciones en las escuelas medias. El rastreo de la producción académica evidencia variadas perspectivas en el abordaje, lectura y tratamiento de estas mutaciones de las cuales trataremos de dar cuenta brevemente en el siguiente apartado.

2. Conceptualizaciones sobre la escuela media. Interpretaciones, debates, preguntas.

A fin de ilustrar sobre los modos en que se fueron conformando variadas miradas y configurando la diversidad de perspectivas teóricas sobre la escuela media, en el presente apartado ofrecemos una sistematización que permite referenciar nuestro punto de partida con relación a la pregunta-problema de la presente tesis. Intentando una cartografía temática, arriesgamos un diagrama interpretativo de producción académica en la que se confirmaría por omisión la omnipresencia tácita del universo de actores que estudiamos, y por ende, la dificultad de dar cuenta, a partir de su desempeño, de los de los variados e imprevisibles modos en que se tramita el devenir cotidiano a diario en las escuelas.

2.1. Escuela media y (des)igualdad social

Una corriente de trabajo, en la Argentina, se ha abocado a estudiar a la escuela media en su relación con el contexto social y, en particular, con el problema de la desigualdad social. Estos trabajos han intentado cuestionar la retórica y el *ethos* igualitario de la escuela, para ver, en cambio, cuál es su rol con relación a la desigualdad social. Existe consenso en la literatura de

que, más allá del discurso y el ideal igualitario e integrador, históricamente la escuela siempre produjo desigualdades y reprodujo jerarquías (Dussel, 2009; Tiramonti, 2009; Mayer, 2009). Diversos estudios demostraron, por un lado, el carácter parcial de la institución escolar y, por otro, la relevancia de las desigualdades de oportunidades en relación con el medio familiar y la calidad de la oferta educativa (Bourdieu y Passeron, 1977; Van Zanten, 2008; Mayer, 2009. Citados en Mayer, 2009).

Estudios recientes, centrados en la configuración actual de la escuela media argentina, manifiestan la necesidad de reflexionar en torno al papel de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad social (Dussel, 2008; Tenti Fanfani, 2009; Feijóo, 2002; Tedesco, 2005). En esta línea, diversos autores han estudiado la conformación de circuitos educativos de diferente calidad y prestigio (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Di Piero, 2012; Tiramonti, 2004, 2009; Tiramonti y Ziegler; 2008), donde las trayectorias educativas y las dinámicas de selección de los distintos sectores sociales conforman un sistema de incorporación segregada por sector sociocultural, que posibilita la socialización entre iguales y continuidades en la formación de estos sectores (Tiramonti y Ziegler, 2008). En general, se coincide en señalar que el sistema escolar se organiza en segmentos o fragmentos que reflejan los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de distribución social y de legitimación de los destinos sociales que corresponden a cada grupo de origen (Dussel, 2008). En este sentido se ha trabajado el concepto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004, 2009; Tiramonti y Ziegler; 2008) para ilustrar respecto a las “distancias entre los diferentes grupos de escuelas, que atendían, a su vez, a diferentes grupos socioculturales” (Tiramonti, 2004, p. 26).

Esta línea de trabajos constituye un antecedente ineludible para la pregunta que guía la presente tesis, pues si bien pone el acento en otra arista que hace a la dinámica escolar —la relación de la escuela con el contexto social, signado por la desigualdad socioeconómica y sociocultural— abre la puerta a interrogantes de interés. En nuestro caso, por ejemplo, cabría preguntarse por las formas que adopta la gestión de lo cotidiano frente a

procesos de segmentación en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires y los lugares que ocupan los preceptores en tanto malla de acompañamiento e ingeniería de sostén de los variados procesos que allí suceden.

2.2. Escuela media y temas emergentes

En el contexto de la masificación creciente de la escolarización y la construcción de la escuela media como problema, podemos identificar otro conjunto de trabajos académicos que abordan esta cuestión desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, las nuevas temáticas que parecen atravesar a este nivel: la cuestión de la violencia escolar, la pregunta por el éxito y el fracaso académico, el acceso y permanencia o la deserción del sistema educativo, la disciplina y convivencia escolar, entre otros. Las conceptualizaciones y planteos realizados en torno a estas facetas del mundo escolar —frecuentemente concebidos como problemas nuevos, viejos, resurgidos y resignificados— constituyen elocuentes síntomas de la existencia, cada vez más marcada, de momentos de la vida escolar, que incomodan y que no se dejan atrapar por repertorios de palabras de uso corriente. El registro perturbador ante la presencia de procesos distintos a lo esperado, demanda enarbolar nuevos conceptos que los incluya, los nombre y les brinde sentido. Intentar reconstruir estos debates, estos nuevos temas emergentes para el corpus literario específico, constituye una tarea fundamental para comprender el estado actual de las discusiones en torno a la escuela media y, en ese camino, posicionar conceptual y empíricamente el planteo que nos proponemos en la presente investigación.

2.2.1. La violencia escolar

En el marco de la emergencia de argumentos acerca de un pretendido cambio en la morfología social del alumnado que asistía a las escuelas, hacia fines de la década de 1990 el tema de la violencia en los escenarios escolares comenzó a instalarse con intensidad creciente en las agendas

políticas, mediáticas y científicas (Mayer, 2009, p. 48). En este contexto, la cuestión de la violencia en las instituciones escolares adquiere relevancia de manera específica en la literatura especializada a través de investigadores que se han abocado al tema, particularmente en Francia (Charlot y Emin, 1997; Charlot, 2002; Debarbieux, 1996), Brasil (Abramovay, 2002, 2006; Guimaraes y Paiva, 1997), España (Serra, 2003) y Argentina (Tenti Fanfani, 1999b; Filmus, 2003; Kaplan, 2006. Citados en Kornblit, Adaszko, 1994).

Algunos estudios al respecto entienden a las formas de violencia escolar como síntomas de las transformaciones en los procesos de subjetivación juveniles y de sus (des)encuentros con el programa institucional de la escuela (Di Leo, 2009, 2011). En relación con las formas en que las transformaciones sociales impactan en la rutina escolar, otros autores incorporan al análisis los modos en que la lógica escolar podría contribuir a este tipo de construcción conflictiva de la experiencia escolar contemporánea (Mayer, 2009). En este marco, diversas investigaciones se han centrado en sentidos y prácticas en torno a las violencias de los sujetos en las escuelas medias (Di Leo, 2009, 2011) y algunos factores de la vida cotidiana y las características de los alumnos que están relacionados con ellas (Kornblit y Diz, 1994).

Asimismo, Kaplan (2009), desde una perspectiva socio educativa, advierte sobre los riesgos de miradas patologizantes en el traslado de frases desde campos ajenos al educativo que nominan a los comportamientos como “antisociales” o “delictivos”. Partiendo de la hipótesis de que la desigualdad y la exclusión son el caldo de cultivo de comportamientos violentos, la autora propone considerara la violencia en su faz relacional e identificarla como constructo social y cultural.

Por su parte, hay trabajos que señalan que la violencia a considerar es la que arroja al sujeto fuera del lazo social, y en tal sentido se afirma que “cuando el término violencia parece usarse para nombrar múltiples episodios de la vida social pierde su potencia descriptiva” (Duschatzky, Martorell, Antelo y Zerbino, Mario, 2002). Los autores sostienen que la

violencia contemporánea es efecto de cierta impotencia instituyente de la ley para marcar subjetivamente a las personas. Asimismo, en relación con las escuelas, identifican como obstáculo la dificultad de abordar los problemas vinculados a lo que se ha dado en llamar violencia escolar, discutiendo para ello las transformaciones que se vienen produciendo en torno a la subjetividad y al modo de funcionamiento de las instituciones como la familia y la escuela.

2.2.2. Los problemas del ocaso de la homogeneidad clásica

La obligatoriedad de la escuela media en los últimos años trajo consigo también nuevas preocupaciones, que encontraron resonancia en el campo académico especializado, como es el hecho de que, a pesar de la universalización de la cobertura, numerosos adolescentes y jóvenes parecen tener serias dificultades para permanecer y completar el paso por el nivel. O, dicho de otro modo, el dispositivo escolar tradicional no logra captar ni hacer lugar a la multiplicidad de formas de vida joven que habita cada escuela. De esta manera, el problema de la deserción escolar ganó nuevo protagonismo en la literatura. Como señala Steinberg (2013), en este marco numerosos autores han trabajado sobre cómo inciden factores como la estructura social de los hogares de los jóvenes, su vínculo con el mercado laboral y el acceso a bienes culturales-escolares, en sus probabilidades de acceso y permanencia en el nivel secundario (López, 2002; Binstock y Cerruti, 2005; IIPE, 2008), mientras que otros estudios han colocado el acento en las instituciones educativas, señalando que no todas las escuelas tienen la misma capacidad y recursos para lograr que sus alumnos permanezcan y logren completar el ciclo escolar (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Kessler, 2002).

Así como la pregunta por la deserción y el abandono escolar fue trabajada desde estas dos grandes perspectivas analíticas, en el mismo sentido podemos mencionar los trabajos que se han preocupado por evidenciar las cuestiones relativas a los resultados del aprendizaje. con

relación a esto último, Felicitas Acosta (2006, 2008) propone distinguir entre las investigaciones que trabajan desde un punto de vista sociológico, desde el cual se analiza la incidencia de las variables sociales y socioeconómicas de los alumnos sobre el aprendizaje; y las que privilegian una mirada pedagógica, centrada en el impacto de las variables organizacionales y didácticas, que contribuyeran a explicar el hecho de que existieran escuelas que, a pesar del entorno socioeconómico carenciado, lograban la tarea de enseñar.

En este marco, interesados en conocer qué capacidades tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de sus alumnos, una línea de estudios ha trabajado a partir del concepto de eficacia escolar¹². En Argentina, Acosta (2006, 2008) retoma esta línea de análisis para estudiar a las escuelas que obtienen buenos resultados respecto del contexto socioeconómico de los alumnos, desde las escuelas, indagando en qué dispositivos funcionan y cuáles no en situaciones de desventaja social. Por su parte, Cervini Iturre (2005), también enmarcado en la tradición de la eficacia escolar, analiza las capacidades que tienen las escuelas de lograr distribuciones equitativas de los logros escolares entre sus alumnos, tanto cognitivos como no cognitivos.

2.2.3. Los dispositivos de gobierno escolar. La disciplina y la convivencia.

En los últimos años, una importante serie de trabajos se han centrado, desde una perspectiva foucaultiana, en el análisis de la disciplina escolar y los diversos dispositivos que se construyen en la escuela media en la actualidad. La problemática de la disciplina escolar, entendida como las normas escolares explícitas e implícitas en el marco de las cuales se producen diversas modalidades de subjetivación (Tiramonti y Ziegler, 2008), es aquí comprendida como un proceso en el que no solo interviene el

¹² Esta noción ha tenido un amplio desarrollo teórico y empírico a nivel internacional (véase: Purkey y Smith, 1983; Mackenzie, 1983; Clark, Lotto y Astuto, 1984; Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997. Citados en Murillo, 2003).

sistema explícito de normas y sanciones destinado al control y castigo de las conductas transgresoras de los alumnos, sino que se ponen en juego un conjunto de mecanismos y procedimientos menos visibles, articulados a una red de relaciones bajo la cual se regulan los comportamientos de los diversos actores involucrado (Alterman, 2000).

En esta línea se ha trabajado también con la noción de dispositivo, siguiendo la definición de Foucault (1983) de conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales (Acosta, 2006). En este marco, las investigaciones se han preocupado por los cambios y continuidades producidos en los dispositivos pedagógicos entre el modelo de escuela secundaria tradicional y los que se encuentran en instituciones actuales (Acosta, 2006), por la vinculación entre las características de los dispositivos pedagógicos y los procesos de reconfiguración de los territorios urbanos (Grinberg, Pérez y Venturini, 2011) y por los contrapoderes y las prácticas de resistencias de estudiantes a los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en las escuelas todos los días (Langer, 2008).

Por otro lado, encontramos otra línea de trabajos que ha estudiado las relaciones, tensiones, encuentros y desencuentros entre la cultura escolar y la cultura juvenil en un contexto signado por la incorporación de nuevos sectores sociales a los procesos de escolarización y de transformaciones en los sentidos tradicionales de la escuela media (Falconi, 2004; Bellome y Merodo, 2011).

Como se observa, la emergencia de producciones que dan cuenta de nuevas preocupaciones relacionadas con la escuela media se manifiestan en planos de variada índole. Por un lado, la cuestión de la violencia aparece como signo discursivo. El mismo traduce las dificultades de un dispositivo nacido bajo una cierta matriz histórica homogénea llamado contemporáneamente a alojar lo múltiple garantizando la igualdad de condiciones. Del mismo modo, ciertas categorías como deserción y

abandono parecen resistir insistiendo en denominar desde el déficit a las nuevas formas de “alumnidad” que pueblan las escuelas. De este modo, quedan en evidencia las dificultades para revisar aspectos de un dispositivo llamado a mutar y a adoptar nuevos modos de ver, acompañar y acreditar saberes en la nueva matrícula estudiantil que ingresa al sistema. En este sentido, en la disciplina y la convivencia y su incidencia en la cultura escolar es donde encontramos mayor fertilidad para aproximarnos a nuestro recorte para indagar y confirmar, una vez más, de la vacancia de estudios. Como hemos señalado (Niedzwiecki 2010), hay aspectos relacionados con la gestión de la vida cotidiana que son tramitados con variados rasgos de artesanidad por los preceptores intentando (no necesariamente de modo consciente) suturar o prevenir quiebres en las trayectorias de los alumnos o grupos de estudiantes, favoreciendo de este modo el sostenimiento de ciertos parámetros institucionales de convivencia. Sin embargo, cabe destacar que, frente a cambios de gran importancia en los regímenes de convivencia de las escuelas y a la luz de nuevas normativas que redefinen la idea misma de disciplina, es escasa la producción académica con relación al tema con la que se cuenta y, por ende, menor aún, producción que relacione directamente a este universo de actores con la cuestión.

2.3. Movimientos de la forma escolar

En este contexto de transformaciones que experimenta la educación en general —y la escuela media en particular—, diversos estudios han puesto el foco en las modalidades que asume la organización escolar y los cambios y continuidades que transita. Siguiendo a Baquero *et al.* (2009), en la última década, diferentes trabajos teóricos han profundizado en el carácter estable y reticente a cambios que presentan las instituciones educativas, acuñando diversos conceptos. En este sentido se habla, por ejemplo, de cultura escolar como el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo; los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia (Escolano 2000, Viñao Frago, 2002), o de gramática escolar, entendida como las formas organizacionales estandarizadas que la escuela presenta a lo largo de su

historia: uso particular del tiempo y espacio, división del conocimiento en materias, clasificación de los niños en grados, calificación de los resultados de aprendizaje, etc. Es decir, el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción, que posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2001). En esta línea, Baquero *et al.* (2009) propone trabajar con la noción de régimen académico (Camilloni, 1991). Trabajando con este concepto —que considera la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje— entiende que lo que se pone en juego en la permanencia de las formas de las propuestas educativas no atañe únicamente a aquellos aspectos culturales o de tradiciones imperceptibles que hacen a las instituciones escolares, sino que existe una estructura normativa que organiza las prácticas.

Por otro lado, desde una perspectiva micro, hay estudios que analizan innovaciones referidas al trabajo de los actores con relación a los roles y a las tramas institucionales. Tal es el caso de las nuevas mediaciones (Acosta, 2008) que pueden describirse como aristas suplementarias agregadas a desempeños tradicionales de docentes con objeto de “andamiar” la trama cotidiana escolar. Es el caso del surgimiento y regulación de la figura del profesor-tutor: la asignación de horas complementarias a docentes para el desempeño de la función de tutoría que difiere de la tradicional función docente curricular.

En línea con estos debates en torno a los movimientos de la forma escolar, varios autores han trabajado el modo en que las transformaciones actuales impactan en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos y movi­lidades que antes no conocían (Dubet, 2002). Un aporte fundamental en este marco son los estudios de Dubet y Martuccelli (1998), quienes sostienen que, en el contexto de una escuela donde “la fabricación de sujetos ya no surge armoniosamente”, resulta imprescindible reemplazar a noción de rol por la de experiencia, centrando la mirada en cómo los alumnos construyen

experiencias escolares sucesivas fabricando en ese trayecto diversas relaciones, estrategias y significaciones. Esta propuesta impone un doble desafío: por un lado, la necesidad de autorizar el punto de vista de los alumnos además del punto de vista de las funciones del sistema; y, por otro, la importancia de ir más allá de la relación académica-disciplinar entre docentes y estudiantes, para dar cuenta de todo el entramado de relaciones y esferas de acción que se articulan en torno a lo que Dubet y Martuccelli (1998) denominan “lo que fabrica la escuela”.

En cuanto a los sentidos atribuidos a la experiencia escolar, encontramos estudios que se han interesado por comprender los sentidos de la escuela media en el contexto de las transformaciones más generales de la sociedad y la cultura (Nuñez y Litichever, 2015). Algunos autores plantean la situación actual de la escuela en términos de una institución más débil, que ya no tiene la fuerza que tuvo en otras épocas: no puede cumplir con las nuevas expectativas, está sobredemandada y subdotada, en un contexto más general de desinstitucionalización que se manifiesta en la pérdida de poder simbólico ante pluralidad de significados e instancias que los generan (Tenti Fanfani, 2009). En concordancia, al abordar los desafíos respecto a las trayectorias escolares, Flavia Terigi (2007) retoma el concepto, acuñado por Gabriel Kessler (2002), de “escolaridad de baja intensidad”. Esta expresión, que originalmente caracteriza los modos de permanencia en la escuela de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, es tomada por Terigi para afirmar que, en algunos sectores, los chicos y chicas que ingresan comparten la cualidad de “baja intensidad”, en tanto no logran un “enganche” con la propuesta curricular de las escuelas. Frente a este fenómeno Terigi advierte sobre el riesgo de que las escuelas hagan lugar al discurso que presenta a los jóvenes como abúlicos o peligrosos, pues, al hacerlo, las instituciones sin intencionalidad convalidan repertorios de procedimientos escolares orientados a la exclusión o sanción.

Frente a la hipótesis de la crisis de la escuela media, surge otra línea de trabajo con interés en estudiar los sentidos atribuidos por los estudiantes a la experiencia escolar: las percepciones e imágenes sobre las escuelas

presentes en sus representaciones, indagando si persisten, desaparecen o resignifican los sentidos modernos en el marco de los procesos de cambio contemporáneo. Estas investigaciones discuten la idea de la pérdida de sentido de la escuela media, encontrando que subsisten representaciones y significaciones comunes atribuidos a la experiencia escolar (Dussel, Brito y Núñez, 2007), tanto por efecto de la pervivencia de imaginarios históricamente consolidados sobre ella como por las tramas intersubjetivas que se despliegan en el encuentro entre docentes y jóvenes (Coria, Alterman, Sosa, 2007) dando lugar a la construcción de sentidos tradicionales: sentidos híbridos (tradicionales resignificados en el presente) y sentidos emergentes (Llinás, 2009).

Una línea de estudios particularmente interesante para la presente tesis es la realizada por Silvia Duschatzky y equipo, quienes, si bien no se centran en la escuela media en particular, proponen pensar la experiencia escolar, corriéndose de las distancias existentes entre lo que la escuela fue (o debe ser) y lo que efectivamente es, para en cambio —retomando a Foucault (2003) y Deleuze (2004)— dirigir la mirada a los pequeños movimientos e ínfimos episodios que tienen lugar en la vida escolar y a las formas minúsculas de armar relación entre chicos y maestros (Duschatzky, 2007, 2009; Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010). Entendiendo que, en la actualidad, la vida cotidiana en las escuelas se encuentra poblada de aleatoriedades perturbadoras que escapan a las formas de inteligibilidad disponibles y son percibidas como una violencia que ataca los núcleos vitales de lo escolar, estos trabajos plantean la necesidad de acuñar nuevos conceptos para pensar los modos de gestionar las (micro) experiencias educativas (Duschatzky, 2007, p. 68). En el marco de estos trabajos, el término acuñado como *no escolar* puede entenderse como coadyuvante para nombrar y, consecuentemente, pensar las desconfiguraciones y reconfiguraciones en las instituciones educativas (Duschatzky, 2011).

En función de la presente investigación, esta última perspectiva con relación a la vida en las escuelas y su ponderación tanto de lo *micro* como expresión política como de la necesidad de concentrarse en las

aleatoriedades de lo cotidiano, parecen acercar nuestro recorte a las nuevas claves de inteligibilidad que buscamos rescatar. Es, precisamente, desde este marco conceptual que nos planteamos conocer la relación que se establece entre la gestión de la vida cotidiana en la escuela media y la tarea de los preceptores en tanto universo representativo de un grupo de actores escolares que perdura a lo largo del tiempo.

3. Hilando fino. Gestión, vida cotidiana y preceptores

Como intentamos resumir en los apartados previos, en las últimas décadas del siglo XX la escuela media se fue construyendo como un problema específico, y, en ese proceso, desde el campo académico, numerosos estudios fueron realizando recortes, planteando preguntas y desarrollado nuevas categorías con el propósito de problematizar este fenómeno y las dimensiones que lo atraviesan. Esta tesis se propone realizar un aporte en ese sentido, retomando algunas aproximaciones trabajadas por la literatura especializada —en particular, a los autores que han propuesto centrar la mirada en lo que sucede dentro de la escuela, en las (micro)experiencias escolares que se construyen en el día a día y en la trama de actores que las sustentan— pero poniendo el acento en la **gestión** de lo escolar, desde una dimensión fundamental como es la **vida cotidiana** en la escuela media y retomando la perspectiva de una figura sugerentemente invisibilizada —pero central desde nuestra perspectiva—, como son los **preceptores**.

A continuación nos interesa entonces rastrear cómo han sido trabajados estos tres ejes (gestión escolar, vida cotidiana y preceptores) en los estudios académicos, con el fin de ubicar a la pregunta-problema de la tesis en el marco de ese corpus de conocimiento.

3.1. La gestión. Del gerenciamiento al acto de creación

El surgimiento de un desarrollo académico (y político) profundo en torno a la gestión como categoría aplicada al campo educativo tiene un carácter relativamente reciente. A pesar de su extensa historia en otros contextos asociados a ámbitos organizacionales, institucionales y empresariales, es a partir de la última década del siglo XX —en el marco de la reforma educativa, que en Argentina se va a implementar con la Ley Federal de Educación en 1993— que esta noción emerge con fuerza en los debates educativos: Y de esta manera, el concepto de gestión estuvo atravesado por una serie de sentidos, propios del paradigma bajo el cual nació, que recién en los últimos años comenzarán a desarmarse y ponerse en cuestión.

La noción de gestión educativa que, en las últimas décadas del pasado siglo, se instaló en el campo académico (y político) nacional e internacional, no puede comprenderse sin hacer referencia a su contexto de emergencia y el cambio de paradigma que cristalizó en la reforma educativa de 1993, que atravesó tantos otros ámbitos sociopolíticos locales. En el contexto de un capitalismo flexible, en el que la rigidez de la burocracia era leída como un obstáculo y el discurso neoliberal volvía al Estado un sinónimo de ineficiencia, esta reforma vino a introducir una idea específica de gestión del sistema educativo, enmarcado en lo que Ball denomina “la nueva ortodoxia”, que acercó al sistema escolar a la lógica del mercado. Así, y con el propósito de incorporar modificaciones en los modos de gestionar —con el fin de disminuir o anular las prácticas administrativas y pedagógicas— (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001), esta noción comenzó a estructurarse con la “apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del culto a la excelencia” (Ball, 2002, p. 112), centrándose en preocupaciones como la cuestión de calidad asociada a los resultados y el valor de la innovación y la iniciativa.

En consonancia con el desarrollo de políticas específicas que hicieron a la implementación de dicha reforma educativa, en el campo académico numerosos autores han aportado al desarrollo conceptual y científico de una noción de gestión vinculada con el paradigma, entonces

dominante a nivel nacional e internacional (Alvarado Oyarce, 1999; Cassasus, 1999; Pozner, 2000; Aguerrondo, 1996; Carrasco Díaz, 2002; Álvarez García, Topete Barrera, Abundes Pérez, 2011; entre otros).

En el campo argentino, los trabajos de Pozner (1997, 2000a, 2000b) y Aguerrondo (1996), constituyen antecedentes claves en este sentido. En los estudios desarrollados por estas autoras, la noción misma de gestión fue a hallar sus raíces en lógicas empresariales, desde el término anglosajón de *management*, traducido en el conjunto de movimientos y decisiones del personal directivo o gerencia. La definición de gestión educativa propuesta en ese marco hereda gran parte de aquéllos sentidos, entendiéndola como ese “conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. (...) Un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (Pozner, 2000b, p. 16). Las nociones de eficacia, innovación, cumplimiento de objetivos, cobran protagonismo en un mundo regido por la competencia neoliberal, que de este modo se traslada al campo educativo. El campo de la gestión es el campo de la gerencia dice Aguerrondo (1996, p. 6), refiriéndose a que en aquel se activan las estrategias y mecanismos requeridos para lograr objetivos institucionales. Frente a los denominados modelos de administración escolar, considerados rutinarios, rígidos, centralizados y —siguiendo a Pozner (2000b)— marcadamente insuficientes para abordar problemáticas en sociedades que tienen a diferenciarse, complejizarse y a volverse más exigentes en cuanto a sus expectativas con la calidad educativa, se propone una noción de gestión educativa estratégica, basada en elementos como el fortalecimiento de la cooperación profesional, la apertura a la innovación, la reorganización de la comunicación en forma de redes y la generación de nuevas competencias de alto orden. Bajo este nuevo paradigma y resaltando un claro corte gerencialista, la autora señala que “serán necesarios talentos y competencia

de gestores con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas entre los diferentes eslabones de la descentralización, con capacidad para liderar actores y organizaciones que fortalezcan sus contradicciones, la calidad, la integración, la diversidad” (Pozner, 2000b, p. 20).

En el contexto latinoamericano, diversos autores han analizado y teorizado en torno a este proceso que denominan la “transición de la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica en el marco global del cambio de paradigmas en las instituciones del sistema educativo” (Álvarez García, Topete Barrera y Abundes Pérez, 2011, p. 1). Pueden mencionarse así estudios realizados en Chile (Cassasus, 1999; Chaparro, 1999; Rojas, 1999), en Perú (Alvarado Oyarce, 1990, 1998, 1999; Carrasco Díaz, 2002; Gallego Álvarez, 2004), en Colombia (Caballero, 1999; Osorio, 2011), entre otros países de la región.

En afinidad con los estudios académicos argentinos, la noción de gestión trabajada por estos autores también se apropia de terminologías, lógicas y técnicas de corte empresarial para pensar al mundo educativo. En palabras de los autores, la gestión “supone el ejercicio del mando de acuerdo con un tipo específico de pensamiento directivo que guían las decisiones del personal directivo responsable de la gerencia, así como el ejercicio de liderazgo orientado hacia la articulación de los ámbitos convencionales de la administración con los elementos de la organización como estructura, orientándolos hacia el cumplimiento de la misión institucional” (Álvarez García; Topete Barrera; Abundes Pérez, 2011, p. 3). Desde lo que se ha denominado el enfoque gerencial de la gestión educativa —a diferencia de otros enfoques como el burocrático o el sistémico— coloca el acento en el desarrollo de procesos de planificación (estratégica), organización, dirección y control, guiadas por procedimientos y técnicas adecuadas para facilitar que las instituciones educativas logren sus metas, objetivos y fines educacionales (Alvarado Oyarce, 1999; Carrasco Díaz, 2002). En palabras de Jódar (2007): “Se trata de una modalidad de gestión que opera con los nuevos saberes de ‘lo empresarial’, y se conjuga con la promoción de una

cultura pedagógica de la *optimización* ‘sin término’” (2007, p. 150). Esto es, el uso de expresiones como excelencia, reconversión, flexibilidad, autonomía escolar, búsqueda de resultados a corto plazo, entre otras, sintetizan la emergencia de una retórica a la que Terrén (1999) nomina como perteneciente al *paradigma postburocrático* y que deriva en la creación de un nuevo perfil de subjetividad docente, la que empuja al profesional de la educación a ser emprendedor. Denominación que ilumina el desplazamiento de las presiones normalizadoras hacia las constantes exigencias de optimización.

En disputa con estos desarrollos de corte gerencialista, en los últimos años fueron surgiendo en el campo académico nuevas perspectivas en torno a la gestión educativa que marcan una bisagra en los modos de pensar esta cuestión. Estos autores proponen entender a la gestión como un campo que supera la *expertise* técnica afirmando, en cambio, su tenor “básicamente político y fundamentalmente vital”, en tanto se trata de hacer nacer nuevos sentidos de “hacer escuela” (Romero, 2009). Así, Frigerio (2004) señala que, frente a la banalización y el desvirtuamiento que ha tenido la noción de gestión en el contexto de la reforma educativa de la década de 1990 — volviéndola un sinónimo de gerenciamiento o *management*, que derivó en una mercantilización de la educación— la gestión ha sido y continúa siendo fundamental para el trabajo escolar para reflexionar en torno al espacio específico de la escuela y su valoración como actor político copartícipe de la creación del espacio público.

Claudia Romero (2004b, 2008) propone una noción de gestión que no remite a lo gerencial, sino que se configura y orienta hacia la idea de gesta. En sus palabras, “la gestión escolar como gesta es, entonces, una invitación a fecundar con nuevos sentidos una práctica tan antigua como es ‘hacer escuela’” y hacerlo no *in vitro*, en asépticos laboratorios sino *in situ*, en el seno mismo de la escuela, con todo lo azaroso que implica poner vida donde ya la hay” (Romero, 2009, p. 26). Para la autora, dar existencia a nuevos sentidos escolares es generar nuevo conocimiento sobre lo escolar. De modo que la gestión escolar implica gestación de conocimientos,

saberes, cosmovisiones, valoraciones y prácticas, y, de esa manera, define a la gestión como vector o fuerza transformadora con la potencia de gestar nuevas identidades institucionales.

Señala Bernardo Blejmar (2012) que la inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia. De allí parte Silvia Duschatzky para afirmar que, para que el hacer de una práctica produzca marcas en quienes transitan por ella, se requieren claves de lectura de las condiciones que afectan a la educación en tanto práctica social. De esta manera caracteriza la autora a la gestión como un campo de experimentación y creación de escenarios de aprendizaje social que se monta contemporáneamente sobre una cierta ignorancia fértil. Duschatzky (2002) explica que muchas veces no se reconocen con antelación las formas de evitar alguna situación específica ni las maneras de garantizar que las acciones tomen un camino determinado y elegido. Gestionar una institución, afirma, supone un saber, pero no un saber meramente técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Desde esta perspectiva, para la autora lo interesante de una gestión se evalúa entonces, por la capacidad de crear condiciones para extraer las máximas consecuencias de una situación, para hacer crecer la experiencia social entre los distintos actores (Duschatzky, 2013). Asimismo, al decir de Bernardo Blejmar (2005) gestionar es dar paso a las operaciones éticas que los actores realizan para que las cosas sucedan. En esta línea, y en cuanto a la gestión en tanto acto de creación distante de la gestoría y próxima al acto de gestar, destaca Farrán (2010) que una acción micropolítica se expresa en lo ínfimo, en lo pequeño, que puede ser representado como el detalle que tiene la potencia de cambiar algo de la vida tal como está dada. Desde esta perspectiva, la administración de recursos es condición necesaria mas no suficiente en el actual contexto. La gestión desde esta perspectiva remite a hacer lugar a la emergencia de la novedad. Estar atentos, percibir, pensar e inventar teniendo en cuenta el contexto y las condiciones sobre las que se interviene son las claves requeridas para operar hoy día en las escuelas.

En resumen, entonces, en el campo de estudios relativos a la gestión de las instituciones educativas, distinguimos una corriente de fuerte incidencia luego de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), que confía en las teorías organizacionales provenientes de campos externos a la educación. Desde esta perspectiva, y con el propósito de ampliar los saberes de los actores institucionales, se despliegan protocolos instrumentales para la práctica, en el intento de explicitar un conjunto de principios expuestos por dichas teorías. Por otro lado, y discutiendo con la anterior, se identifica una línea de pensamiento respecto de la gestión que —aunque con variaciones y diferencias en cuanto a los alcances conceptuales del término— construye una pragmática de la cual extraer conceptos e hipótesis procurando cierta narratividad que enuncia prácticas, intervenciones, experiencias, modos de hacer. En el presente estudio, para interpretar y analizar las cuestiones inherentes a la gestión, nos mantendremos próximos a esta segunda corriente.

3.2. La cotidianidad escolar. De la reiteración mecánica a la existencia singular

En relación con el segundo eje que atraviesa la pregunta-problema de esta tesis, la dimensión de la vida cotidiana en las escuelas, podemos mencionar estudios que se han aproximado a esta noción, en particular aquellos que han trabajado con la experiencia escolar y los modos de habitar la escuela (Litichiver y Núñez, 2009; Duschatzky, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Acosta, 2008; Grinberg, Pérez y Venturini, 2011; Bellome y Merodo, 2011; Coria, Alterman y Sosa, 2007; Krichesky y Duque, 2011; entre otros). Sin embargo, son escasos los trabajos que han buscado problematizar teórica y conceptualmente esta perspectiva, tomándola como una dimensión analítica con efectos concretos en los modos de hacer y pensar las instituciones educativas. Entre ellos, pueden mencionarse en particular los trabajos de Achilli (2000, 2013), Elichiry (2013), Rockwell

(1995), Rockwell y Ezpeleta (1983), Gessaghi (2005), Nicastro (2005), entre otros.

La pregunta por la relación que se establece entre escuela y vida cotidiana —que, en definitiva, es la pregunta por la cotidianidad escolar—, constituye un interrogante complejo, en la medida que se encuentra atravesado por cierta naturalización que el sentido común tiende a imprimirle a lo cotidiano, como un plano de la vida social desinvestido de interés analítico. En este sentido coincidimos con Palma y Sinisi (2004) cuando afirman que la extrema familiaridad en torno a lo cotidiano se puede tensionar, como propone Bourdieu (1995), ejerciendo una duda radical, es decir, a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y el alerta epistemológico.

En una reflexión en torno al vínculo entre pedagogía y cotidianidad, Tenti Fanfani (2000) señalaba cómo, históricamente, lo cotidiano fue localizado como un elemento por fuera de los muros de la institución escolar. La escuela tradicional, en su discurso y sus prácticas, intentó construirse como un mundo separado y distinto de la vida cotidiana de los niños, con su propio espacio-tiempo, reglas y reglamentos, como un ámbito cuyas puertas invitaban a trascender lo cotidiano y el tiempo presente (considerado profano, efímero, pequeño, poco valioso) para alcanzar valores eternos y saberes abstractos. Es frente a esa imagen, señala el autor, que en la actualidad se plantea el problema de una escuela cuyos muros no parecen ser tan sólidos, donde los lenguajes, intereses, miedos y aspiraciones del afuera se introducen *de contrabando*, en lo que denomina como una incontenible irrupción de la cotidianidad en el mundo escolar.

En los últimos años, en contraposición a aquéllos dos imaginarios comunes que se construyen en torno a este concepto —la idea de lo cotidiano como un universo ajeno a la vida escolar y las miradas que lo ubican en relación con lo irrelevante o poco significativo del mundo social—, diversos autores han interpelado a la escuela buscando brindar

explicaciones precisamente de esta dimensión fundamental de su devenir histórico y presente: el mundo de la vida cotidiana.

Un trabajo interesante en este sentido es el estudio de Ziegler (2009), que se propone abordar las múltiples prácticas y experiencias escolares que resultan casi imperceptibles en otro orden. Toma, para su desarrollo, las conceptualizaciones que realiza De Certeau (2000) en torno a lo cotidiano —entendido, desde el autor, como una invención—, a partir de lo cual la autora procura revisar algunas invenciones y sentidos en torno a la escolarización registrados durante su investigación sobre las instituciones abocadas a formar los sectores de elite.

En esta línea, debemos resaltar una serie de estudios que ha problematizado la dimensión cotidiana de la vida escolar —ya no centrada exclusivamente en la escuela media, sino en otros niveles— que resulta particularmente significativa para esta tesis, como son los trabajos de Elsie Rockwell (1995) y otros investigadores en el contexto mexicano.

A propósito de lo cotidiano de Agnes Heller (1977), que integra en esta noción a “todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural”, Rockwell (1995a, p.7). Como se observa, la autora considera que ese concepto posibilita ver más allá del quehacer escolar rutinario —que muchos estudios suelen identificar con lo cotidiano—, para abarcar una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela, permitiendo ver los procesos constructivos que ocurren allí, en tanto situaciones de negociación y elaboración cuyos desenlaces no estaban predeterminados. Junto con la necesidad de reflexionar teóricamente en torno a esta noción, la propuesta conlleva también el desafío metodológico de adentrarse en el mundo escolar, en lugar de asimilarlo con algún modelo prescriptivo. De modo que para estos autores es clave recurrir a herramientas antropológicas como la etnografía.

Conocer la experiencia escolar cotidiana, en palabras de Rockwell (1995b, p. 14), requiere dar cuenta de un proceso donde “interactúan

tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen docentes y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza”. Colocar el foco en el conjunto de prácticas cotidianas implica, así, correrse de la pretensión de evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos establecidos y, en cambio, reconstruir la lógica propia del proceso de hacer la escuela. Desde este enfoque diversos autores han analizado distintas facetas de la construcción cotidiana de las escuelas, centrándose en particular en el nivel primario (Mercado, 1986, 1995; Sandoval, 1995; Aguilar, 1991, 1995; Edwards, 1995; Candela, 1995; Rockwell, 1995c). Estos trabajos muestran cómo procesos que ocurren fuera de las aulas (como remodelaciones, propagación de propuestas estatales, etc.) influyen en la vida escolar: el papel que juegan las negociaciones y alianzas entre padres, directivos y autoridades en la construcción de la escuela; las múltiples tareas extra-enseñanza que realizan los maestros; cómo se desarrollan las cadenas de transmisión de propuestas pedagógicas oficiales, y cómo supervisores y maestros se posicionan frente a ellas; las dinámicas al interior del aula, en las que maestros y alumnos interpretan y transforman el conocimiento escolar; las distancias entre el texto escrito (uniforme y estable) y las representaciones orales de contenido expresadas durante las clases, y que solo una aproximación a los usos cotidianos del lenguaje en el aula pudo desentrañar, entre otras cuestiones.

Esta mirada es la que, justamente, desarrollan Rockwell y Ezpeleta (1985) cuando proponen correr el foco de la historia documentada de la escuela —que generalmente está escrita e informada desde el poder estatal— para centrarse en esa otra historia no documentada que discurre y existe más allá de la homogeneidad de lo documentado, donde el foco referido “se descompone en realidades cotidianas múltiples”. En este modo de presentar la historia, la dimensión de lo cotidiano de los actores (trabajadores, padres y alumnos) es lo que, en definitiva, construye a cada escuela, apropiándose de los apoyos y prescripciones estatales. Afirman así

que, en un mundo diverso como el escolar, el concepto cotidiano permite delimitar y recuperar repertorios de prácticas heterogéneas emprendidas y articuladas desde la singularidad de los sujetos, favoreciendo la emergencia de múltiples realidades concretas que cada quien puede nombrar y vivir como escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 177).

En línea con lo señalado, los autores mencionados consideran que nombrar lo que acontece en las escuelas desde el concepto de vida cotidiana permite preservar la heterogeneidad. Y es, justamente, esa heterogeneidad, la que constituye uno de los caracteres más destacables de cualquier escuela. Debido a ello retoman el valor de lo micropolítico, en tanto la diversidad de ámbitos, sujetos y escuelas que coexisten, dotando a cada “pequeño mundo” de elementos con sentidos singulares. Y, en esta línea, ponderan favorablemente la integración conceptual de lo cotidiano al objeto de estudio, entendiendo que recuperar lo heterogéneo del mismo, —en lugar de eliminarlo con tipologías discretas y estructuras coherentes, esto es, visibilizando en su faz positiva, las incongruencias, actos contradictorios, y acciones en apariencia inconsecuentes— recompone el objeto de estudio en una “continuidad relativa” (Rockwell y Ezpeleta, 1985, p. 179).

Con este mismo sentido de recuperar el valor de lo cotidiano como una dimensión central para comprender la vida en las escuelas, Nicastro lanza una propuesta metodológica que sugiere revisar esta noción desde un “volver a mirar”. Al tratarse de una categoría tan asociada a un sentido común que tiende a minimizar la cotidianeidad, asociándola con la rutina, con lo usual que se reitera, la autora propone afirmar la cotidianeidad en términos de lo que ocurre en el día a día, donde “lo habitual que no por frecuente es más de lo mismo” (Nicastro, 2005, p. 212). Desde esta perspectiva, liga entonces el valor político de mirar lo cotidiano con la capacidad de “reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares” (Nicastro, 2005, p. 213).

En referencia al interés de nuestro estudio, nos afirmaremos, desde lo metodológico, en esta última perspectiva y, en lo conceptual, seguiremos el enfoque de Ezpeleta y Rockwell para capturar lo micro, es decir, la singularidad de experiencias que se tramitan, se gestan, se habilitan en el día a día desde el trabajo de los preceptores.

3.3. El preceptor. Bailando entre la productividad artesanal y posiciones naturalizadas

En Argentina, se denomina preceptor a quien históricamente se encarga del control, cuidado y acompañamiento de los estudiantes. Según los marcos regulatorios disponibles, cumple sus funciones al tomar lista, confeccionar partes de asistencia, llevar registros de calificaciones y cubrir horas libres por inasistencia de profesores. El nombramiento por cargos, esto es, por turnos de trabajo, garantiza su presencia física en tiempos y espacios coincidentes con los de los alumnos. La normativa consultada indica que, con el paso del tiempo, ha variado en los modos de garantizar el orden, pasando del control como fin en sí mismo a modos más ligados a la cercanía, el acompañamiento afectivo y la puesta de interés en establecer vínculos. Con el correr del tiempo y el devenir de la estructura social y con variados rasgos de artesanidad, los preceptores fueron gestando técnicas de gobierno basadas en el tratamiento de lo personal, modos de ejercicio del rol que actualmente parecen orientarse a generar en las escuelas condiciones favorables a la vida en común, a enseñar y aprender. Similares funciones se atribuyen en Uruguay a los adscriptos, a los celadores en Paraguay y, con algunas variaciones, a los inspectores en Chile.

En cuanto a roles y actores, un recorrido por las distintas figuras que se asemejan a la de los preceptores o celadores en el ámbito de la educación secundaria de otros países encontramos variadas denominaciones. En Estados Unidos, el *hall monitor*, se ocupa de mantener el orden y la conducta de los estudiantes, aunque la escuela puede asignarle funciones adicionales. Suele ser un profesor de la institución o un alumno destacado.

Los *school counselors* son consejeros u orientadores escolares, cargo generalmente ocupado por psicopedagogos o profesores. En el Reino Unido los *prefects* o *head boy/girl* son alumnos destacados a los que se les da cierta autoridad sobre el resto de los estudiantes. El *head of year* suele ser un profesor a quien adicionalmente se le encarga la tutoría de un nivel educativo completo —primer año, por ejemplo—. El *careers adviser*, en cambio, constituye una suerte de orientador vocacional con funciones tutoriales. En el sistema educativo francés, el *conseiller principal d'éducation* es un funcionario a cargo del orden, la supervisión del personal, el acompañamiento en el logro del proyecto educativo de cada establecimiento y el seguimiento socioeducativo de los alumnos. Como puede observarse, los perfiles referidos difieren en variados grados de nuestro objeto de estudio dado que en todos los casos comparten rasgos parciales. Sus diferencias hacen que los estudios constituyan un aporte a la vez valioso y relativo para la presente investigación.

Volviendo a los preceptores, los mismos constituyen una figura escasamente estudiada en el campo académico especializado en la escuela media, razón por la cual nos interesa en el presente estudio un trabajo sistemático de visibilización. En algunas investigaciones pueden encontrarse referencias tangenciales a su desempeño, ilustrando el valor que otorgan los alumnos a la relación y el vínculo de proximidad con ellos (Kantor, 2000), en tanto actor que “termina decidiendo” y abre un “espacio de negociación” de las normas (Tiramonti y Ziegler, 2008). Por su parte, Narodowski (1997) toma el caso de una escuela a partir del relato del equipo de preceptores y las documentaciones que ellos realizaron *ad hoc*. Si bien su estudio se centra en el análisis del sistema disciplinario hacia fines del siglo XX, el valor de esta pesquisa para la presente investigación consiste en que ilumina el desempeño del grupo de preceptores como actores de referencia para la construcción de un corpus de saberes. También se encuentran referencias o menciones tangenciales sobre preceptores en algunas de las producciones que, desde la Dirección General de Evaluación de la Calidad, realiza el

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2010-2014.

Entre los estudios que colocan el foco específicamente en la figura de los preceptores, se encuentran trabajos que realizan una reconstrucción genealógica de su trabajo, clasificando tareas y funciones desde la Antigüedad hasta nuestros días, documentando asimismo la evolución normativa a lo largo del tiempo. Estas producciones observan variaciones en el desempeño de los preceptores, y coinciden en que el mismo se desplazó de tareas de disciplinamiento y control a otras ligadas a la orientación, el cuidado y el acompañamiento (Colantonio, 2009; Niedzwiecki 2010).

Desde una perspectiva histórica, Pablo Rodríguez Colantonio (2009), explica que el preceptor ha dejado de realizar tareas propias del celador y es un formador con la misión de comprender y contener a los alumnos y sus familias y oficiar de nexo entre directivos, docente, alumnos y padres. En este trabajo, el preceptor se caracteriza como un orientador que aparece en escena en la adolescencia, período de la vida en el que la desorientación es una de las características más fuertes. En coincidencia, y avanzando sobre los modos contemporáneos de ser preceptor, se puede ver a través del análisis de las tareas que realizan, cómo sus acciones con el paso de los años se han ido desprendiendo de la vieja normativa prescriptiva que les ha dado forma. Aparecen entonces nuevas maneras de acompañar, de cuidar artesanalmente, en paralelo que se cuida el orden y se colabora en la construcción del lugar del estudiante (Niedzwiecki, 2010).

En este marco, y tal como fue mencionado en otro apartado, se destaca asimismo el desarrollo de Felicitas Acosta (2008), y su noción de nuevos mediadores —englobando a profesores consejeros, tutores, preceptores y/o psicólogos que habilitan lugares de escucha y facilitan el reconocimiento de los jóvenes en el espacio escolar—, en tanto figuras que cumplen un rol nuclear en los establecimientos oficiando como intermediarios entre la institución y los alumnos. En la figura del preceptor, entendido como uno de estos nuevos mediadores, la autora concentra una

serie de tareas y funciones, desde el saber administrativo hasta la capacidad de constituirse en un canal de información fundamental entre los estudiantes y los directivos, debido a que es portador de un conocimiento exhaustivo de la situación personal de los primeros y de un vínculo de cercanía con los segundos, que le permite prevenir diversas situaciones y, en definitiva, acercar la escuela al alumno (Acosta, 2008, pp. 77-80).

Como se observa, los trabajos referidos coinciden en que la información relativa a la tarea de los preceptores queda circunscripta a tramitar la vida al interior de las escuelas. En este sentido, encontramos elementos que robustecen la idea trabajada en estudios previos (Niedzwiecki, 2010) de que los preceptores, naturalizados en el universo de la vida escolar, constituyen una pieza clave respecto a la generación de condiciones de enseñanza —tarea que requiere un tipo específico de implicación con los estudiantes— y al despliegue de acciones ligadas tanto a la elaboración y sostenimiento de vínculos formales y afectivos, como a la producción de sentido. Así, la pregunta que guía esta tesis, en torno a la gestión de la vida cotidiana en las escuelas, encuentra en la perspectiva de estos actores un punto de vista nodal.

Constructor de vínculos y generador del medio donde esas relaciones se efectúan, el preceptor construye cuando es preciso aquello que no viene dado (ni por la institución familiar, ni la religión, ni por el conjunto social u otras representaciones o símbolos) y compone aquello que no logran generar los docentes, ni los padres, ni referentes como la ley o el temor al castigo. El preceptor, situado en el envés de la trama escolar, es quien ve el “punto por punto del tejido”, sus espacios poco resistentes, y quien posee la capacidad práctica de restablecer los huecos y los espacios inconsistentes de la vida escolar (Niedzwiecki, 2010). Y es en este sentido que deviene un actor privilegiado para desentrañar la vida que transcurre en el “mundo escuela” y mostrar a partir de su figura la multiplicidad de relaciones que constituye el universo cotidiano escolar.

A modo de síntesis

Como hemos señalado, el presente estudio toma por objeto la intersección que queda planteada entre tres dimensiones: la gestión, la vida cotidiana de las escuelas y los preceptores. Desde nuestra perspectiva, afirmamos que aquello que hoy acontece en la vida de las escuelas no puede ser leído en su riqueza si aplicamos interpretaciones únicas o moldes de lectura de corte temático. A tal fin, nos alejaremos de posiciones que dudan del valor interpretativo propio de lo micropolítico. Debido a lo señalado, asumiremos la tarea sostenidos teóricamente en aquellas perspectivas que permitan captar la riqueza de lo que se expresa en las escuelas desde una perspectiva de expresión de lo mínimo, dinámica y relacional, es decir buscaremos dar cuenta de lo que acontece “en el medio de”, sosteniendo nuestra mirada en el “entre” que se dibuje en relación a las tres dimensiones referidas a la gestión, la vida cotidiana y los preceptores.

El bagaje conceptual al que apelaremos apunta a percibir a través de expresiones mínimas en el trabajo de estos actores, los modos de hacer lugar y tramitar la novedad que vive en las escuelas, que emerge de su cotidianeidad. Materialidad solo perceptible y enunciable desde una posición implicada y en estado de pregunta. Buscaremos en lo artesanal al abordar el plano micropolítico de la singularidad de las experiencias. Al decir de Ignacio Lewkowicz (2004) en lugar de suponer instituciones buscaremos leer situaciones. Sostendremos como práctica, la suspensión de juicios, de pautas formalizadas y estandarizadas de reconocimiento que, en tanto patrones de representación, obturen la posibilidad de encontrar, en el aparente desorden, la novedad que vive en las escuelas.

Capítulo 2

Marco teórico

Capítulo 2

El propósito de este capítulo es construir un marco teórico-conceptual desde el cual abordar el problema que plantea la tesis, ubicada en la intersección entre tres dimensiones: gestión, vida cotidiana de las escuelas y preceptores. Nos concentraremos en perspectivas teóricas de autores que proponen abordar las escuelas de modo dinámico y relacional. En tal sentido buscamos identificar los actos de creación y planos de consistencia y de producción subjetiva que efectivamente acontecen en el medio del devenir cotidiano, es decir, en inmanencia. Debido a ello, nos alejaremos de suponer la existencia de realidades prefiguradas, trascendentes o esenciales. Retomamos entonces conceptos de diversos referentes con nociones complementarias como micropolítica, pragmática y agotamiento. A través de estas nociones, analizaremos la realidad cotidiana y los modos de tramitar la novedad que irrumpe en las escuelas evitando lecturas deficitarias, categorizantes y fijas y procuraremos arribar a interpretaciones que efectivamente muestren la potencia y singularidad de las experiencias que puedan anidar en la intersección del hilado entre la gestión, la vida cotidiana y los preceptores.

I.

“Imaginemos una superficie amplia. En ella observamos espacios cubiertos y descubiertos. También objetos: pizarrones, redes, televisores, tizas y marcadores, aros de básquet, objetos de cocina y de limpieza, sillas, pelotas. Imaginemos que esa superficie se recubre de chicos y chicas. Imaginemos finalmente a un tipo especial de filósofa/o-que aquí llamaremos maestras/os- cuyo oficio consiste en preguntarse por el modo de participar activamente en la creación de un mundo en torno a esa multiplicidad, con la cual han decidido involucrarse. Imaginemos que es esta escena elemental la que contiene, en una primera instancia al menos, el potencial articulador de esas multiplicidades”.

Fragmento de la Introducción de *Un Elefante en la escuela*,

2008

El escenario que contiene a nuestro problema de investigación es el del “mundo escuela”, esto es el territorio conformado por las múltiples relaciones que se componen al interior del universo escolar. La referencia a la escuela en tanto mundo proviene de afirmar, tal como señalan variados autores, que la misma constituye una caja de resonancia, un territorio de alta visibilidad en el cual, en tanto superficie de prácticas, todo puede suceder (Duschatsky *et al.*, 2002; Antelo *et al.*, 2002; Stulwark, 2011). Es decir, tomamos la idea de escuela en tanto espacio vital, encuentro entre cuerpos, mundo que trasciende las referencias estrictas de las clases. Nos referimos al “mundo escuela”, entonces, en tanto territorio compuesto por múltiples planos de relaciones. Y, fundamentalmente, entendemos la escuela a modo de escenario de fabricación de prácticas para los niños, los jóvenes y los adultos que las pueblan, adoptando de este modo cierta forma de máquina de producción. Sostenemos entonces que, además de hábitos, calificaciones y competencias, la escuela genera condiciones para la producción subjetiva, para la producción de actitudes y disposiciones (Duschatzky, 1995; Stulwark, 2011; Dubet y Martuccelli, 1997).

Podría suponerse que la teoría pedagógica es el campo apropiado para anclar nuestro marco teórico, sin embargo, entendemos que dicha teoría es —en los aspectos que nos interesa abordar—, insuficiente para iluminar e interpretar la complejidad en la que está inmerso nuestro universo de indagación. Debido a ello, creemos que la definición del problema planteado requiere de un marco interpretativo que se encuentre afincado tanto en corrientes sociofilosóficas (Deleuze, 1999, 2004; Deleuze y Guattari, 1982, Foucault, 2009; Tarde, 2006; Rolnik, 2007; Larrosa y Skliar, 2008; Duschatzky, 2011) como en las provenientes del ámbito de la filosofía de la educación (Contreras, 2014; Bárcena, 2006; Skliar, 2012); en lugar de pedagógicas o didácticas (Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009; Brito y Núñez, 2007; Pineau, 2009; Tiramonti, 2004, 2009; Acosta, 2006; Ziegler, 2008).

Asimismo, nuestro recorte combina campos interrelacionados pero diferentes. Uno, vinculado al cambio de época y su impacto en la vida de las instituciones, cuestión que nos obliga a revisar y volver a pensar los supuestos sobre la institución escuela. Otro es el modo en que dichos cambios se ven reflejados en la trama de relaciones que estructura la vida en las escuelas.

Con relación a esto último y evitando la tendencia generalizada a estabilizarnos en representaciones en lugar de abrir un campo de interrogación que genere otras nuevas, al concentrarnos en el acontecer cotidiano del mundo escuela —en la productividad de la trama relacional que efectivamente allí se compone—, mantendremos la premisa de pensar lo que allí sucede “de otro modo” (Peirone, 1014): fuera de los supuestos interpretativos según una matriz representacional general naturalizada. Respecto de la representación general naturalizada, Suely Rolnik (2007), retomando el recorrido intelectual realizado junto a Guattari (2007) lo denomina como inconsciente colonizado. Un inconsciente tomado por el fenómeno de represión sobre el saber que encapsula la memoria de los afectos e inhibe el poder de evaluación propia que orienta las acciones en el mundo. Según la autora, este tipo de efecto invisible remite a un régimen de represión que se caracteriza por la reducción del ejercicio cognitivo a la percepción de las formas. En consecuencia, estamos dispuestos a hacer lugar a la emergencia de cierto nuevo *formateo enunciativo* que sostenga como única regla de juego expresar lo que se observa por lo que efectivamente es o se manifiesta, a diferencia de lo que debiera ser o esperamos que se presente.

En definitiva, suspender lo que imaginamos para dar cuenta de lo que vemos y pensamos a resultas del encuentro entre cuerpos que comparten tiempo y espacios, en un escenario de alta visibilidad social como es la escuela. Este es el escenario, en el que emergen nuevas problemáticas y preguntas a las que es preciso atender. Espacio que se inscribe dentro de una institución nacida bajo una matriz que, aunque relanzada desde la perspectiva legal a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional

(Ley 26206), evidencia serias resistencias en variados y superpuestos estratos del sistema, especialmente técnicos y administrativos. Estas resistencias son las que se ven reflejadas en la escena diaria escolar.

Es decir, entendemos que la derogación de un cuerpo normativo —la Ley Federal de Educación (1993)— y la promulgación de otra ley en su reemplazo (Ley 26206)—, no constituye en sí garantía alguna de cambio y, a su vez, resulta insuficiente para incidir con algún grado de eficacia y con valor performativo en la alteración de prácticas cotidianas de las escuelas, desarmar o desarticular patrones de representación en extremo arraigados, formas fijas y obsoletas de reconocimiento —de lectura e interpretación— de aquello que sucede cotidianamente en las escuelas.

En síntesis, la transformación epocal (Tiramonti, 2004), se ve reflejada en la necesidad de reestructuración de las relaciones sociales y, asimismo, en los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones. Esta transformación se traduce en un cambio normativo radical para la política del nivel medio que expone al sistema a la premura de incidir e intervenir sobre la inmovilidad y las resistencias de imaginarios y culturas de las instituciones y sus actores y comenzar de este modo a visibilizar problemática y políticamente al conjunto de planos de desencuentro entre los sujetos que las pueblan. En relación al desencuentro, señala Peirone (2014): “Si hay una institución donde este desencuentro se expresa de un modo dramático es en la escuela secundaria. Aunque los responsables de diseñar las políticas educativas en general registran el problema y se esfuerzan por generar una escuela más inclusiva, dotándola de recursos económicos, tecnológicos y pedagógicos, el problema persiste y la desorientación se extiende como una pandemia. No sólo en Argentina, en el mundo”.

Entendemos que el presente estudio, por medio del análisis del trabajo diario de los preceptores en los variados planos institucionales en que interactúan, nos permitirá cartografiar el mapa de relaciones y de

movimientos de velocidades y detenciones, que conforman el “mundo escuela” del caso estudiado.

II.

Señalábamos que nuestro recorte combinará campos conceptuales interrelacionados pero diferentes. En lo relativo al cambio de época y los supuestos sobre la institución escolar, es preciso afrontar los desafíos de los tiempos en que nos encontramos. Es decir, contemporáneamente, y a pesar de la mutación cultural de la que participamos, las instituciones escolares no cuentan con la plasticidad suficiente para liberarse de la matriz moderna que las acuñó. De este modo se ve limitada su posibilidad de reinventarse dejando atrás imaginarios representacionales fundados en una lógica de sentido sostenida sobre moldes unívocos, sólidamente definidos, jerárquicos, compactos y homogéneos (Terigi, 2007; Tiramonti, 2004).

En esta línea y en relación con la escuela en tanto institución propia de la modernidad, señala Deleuze (1999) en su *post scriptum* que asistimos a un cambio de lógica caracterizada por el pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. En cuanto al disciplinamiento social, recordemos que Foucault, principal analista de este fenómeno, señala al referirse a los medios del buen encauzamiento, que la desviación de las instituciones — incluida la escuela— se evitaba mediante operaciones como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 2004). En concordancia y continuando con Deleuze, el autor recuerda que las sociedades disciplinarias— aquello que estamos dejando de ser— operan mediante la organización de grandes centros de encierro en el que los individuos transitan de modo sucesivo entre círculos cerrados que cuentan con leyes que les son propias. Las sociedades disciplinarias, afirma Foucault, son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser en tanto que unas nuevas fuerzas —las de las sociedades de control—, las reemplazan y tienen como característica fundamental el ejercicio del gobierno a cielo abierto. De este modo, el autor refiere a un modo de

gobierno basado en un tipo de control de cuerpos que no requiere de presencias físicas dentro de encierros materiales. Y, en concordancia con el desarrollo de concepto de gubernamentalidad, Foucault (2009) explica que, de esta manera, los encierros se producen de modos más sutiles. La sociedad de control, explica, es de hecho el gobierno de los virtuales convertidos en posibles lógicos donde ya no son necesarias las instituciones de encierro para el gobierno de los individuos. Según esta nueva lógica, a diferencia de los moldes propios de los encierros, las modulaciones, formatos autodeformantes, flexibles, y cambiantes, organizan los intercambios en las vidas de los sujetos. Según Lazzarato (2004), las sociedades disciplinarias ejercen su poder neutralizando la diferencia y su potencia de variación, subordinándola a la mera reproducción. El adiestramiento de los cuerpos, su disciplinamiento, tiene por función impedir toda bifurcación: quitarle al acto, a la conducta, al comportamiento, toda posibilidad de variación, reduce al mínimo los riesgos de imprevisibilidad. Por su parte, para caracterizar a las sociedades de control, afirma el autor que es la sociedad misma la que se escolariza y se encuentra en permanente proceso de evaluación donde “la producción ya no se restringe a la fábrica, ni el ocio a los espacios de ocio, ni el consumo se reserva a los espacios de consumo: al producirnos estamos al mismo tiempo consumiendo o entreteniéndonos, o viceversa. Cuando las fronteras entre los espacios se desvanecen, todo es escuela, todo es empresa, todo es familia” (Pelbart, 2009, p. 86).

En este movimiento de pasaje de matriz societal, el estadocentrismo (Tiramonti, 2009), que organizó la vida social y política de un modo lineal, orgánico, previsible, sólido, moldeado, cede ante los sistemas de control y gobierno postdisciplinarios más lábiles y a la vez complejos, atravesados por la lógica de mercado veloz, cambiante y lectora de flujos, es decir, imprevisible (Deleuze, 1999). Esta característica relacionada a la imprevisibilidad se ve particularmente reflejada en la vida de las escuelas, territorios en los que todo puede suceder y para lo cual se carece de partitura previa (Virno, 2006).

Es decir, los sistemas escolares en líneas generales y la escuela secundaria en particular participan del movimiento de pujas y tensiones propias del marco histórico en que se insertan. Debido a ello, la escuela secundaria ya no es portadora de aquella eficacia simbólica propia de un mandato político que, respondiendo a su lógica fundacional de elite y homogeneidad, la organizó durante décadas. En tal sentido nos atrevemos a afirmar, desde la perspectiva abordada por el presente trabajo, que la imprevisibilidad condensa la especificidad de la problemática por la que atraviesa el nivel medio de la educación al menos en Argentina. Las grandes urbes son los territorios en que estas cuestiones se precipitan y evidencian con nitidez significativa. Por lo señalado, entendemos que a través de la tarea diaria del trabajo de los preceptores —primera referencia de autoridad adulta escolar debido a la materialidad literal de proximidad física— podremos visualizar el modo en que se tramita el cambio epocal en el tratamiento diario que estos actores otorgan a lo imprevisto dentro de lo esperado.

III.

Como venimos señalando, observaremos el impacto de este movimiento societal e institucional de cambio de matriz a través de la mirada de uno de los actores del sistema de enseñanza media: los preceptores. Para ello, y con objeto de ilustrar a través de su accionar y punto de vista el impacto de los cambios referidos sobre el devenir de la vida cotidiana de las instituciones, aprovecharemos su proximidad física con el conjunto de actores, su característica de nexo y, fundamentalmente, la morfología de *elenco estable*, síntesis de presencia y permanencia.

Para analizar y profundizar entonces los aspectos relativos a la condición de época, encontramos en el concepto de agotado acuñado por Deleuze (1992)¹³ la referencia para analizar el funcionamiento de la lógica

¹³ *El Agotado* es un ensayo escrito por Deleuze (1992) a propósito de una de las cuatro obras de Beckett escritas para televisión, titulada *Quad*.

institucional contemporánea. En primer lugar, señalemos que el concepto “agotado” se distingue del cansado o fatigado en tanto remite al vaciamiento del conjunto de lo imaginado y previsto en tanto posible. Tal es el modo en que se refiere Peirone (2012, p. 156) al afirmar, con relación al modelo cultural moderno, que asistimos al agotamiento particularmente veloz de su funcionamiento jerárquico, señalando al respecto que cuando algo se ha agotado “...no significa que haya surgido o madurado aquello que lo vaya a reemplazar ni que haya encontrado su manera de expresarlo. Parafraseando a Marx, podríamos decir que lo nuevo siempre se presenta con el lenguaje de lo viejo” (Peirone, 2012. p. 312).

Entenderemos entonces por agotamiento al fenómeno de extenuación de las referencias del mundo que suponíamos estables. En dicha condición, hay algo que cae —lo posible y ya imaginado—, para dar lugar a otra cosa cuya forma se desconoce de antemano. Deleuze apela a esta idea de agotado tras la caída del Muro de Berlín, en tanto episodio final que marca el límite para el uso de repertorios de lecturas explicativas sobre lo que sucede en la organización del mundo occidental. Refiere, en definitiva, a la extenuación de un modo de relación con las cosas donde los estilos de percepción tradicionalmente efectivos respecto de qué sentir, pensar y hacer se evaporan, pierden su eficacia, devienen clichés, produciendo un vacío de sentido.

Sin embargo, cabe destacar que para Deleuze este vacío no es tal. Por el contrario, señala el autor que el mismo está pleno de potencias aun no configuradas y que aprender a leer esas no configuraciones es la condición para la invención que la época requiere. En tal sentido, entendemos que estas ideas nos asistirán en el intento de ligar interpretativamente las acciones llevadas adelante a diario por los preceptores en las nuevas condiciones para la escuela secundaria.

Al respecto, señala Foucault (1987) que nos invade un estado de curiosidad, “un cierto empeño en cuanto a deshacernos de nuestras familiaridades y mirar de otra manera las cosas; un ardor en aprehender lo

que pasa y lo que está pasando; una desvoltura respecto de las jerarquías tradicionales en cuanto a lo que es importante y esencial".

En virtud de lo señalado, y sostenidos en la hipótesis del agotamiento de una lógica, a diferencia de considerar el fenómeno del agotamiento como extenuación de todo tipo de institucionalidad, lo pensaremos por el contrario, como desvanecimiento, derretimiento, deshilache de su consistencia tradicional. Esta perspectiva nos habilita a considerar el advenimiento de variadas, fluctuantes y coexistentes formas de institucionalidad que reemplacen totalidades —hasta acá trascendentes— y contemplen la existencia de lo múltiple sin pretensión de capturas homogéneas y totalizantes.

Es decir, inspirándonos en autores como Deleuze y Guattari (1982, 1993), buscamos mantenernos fieles a la posibilidad de descubrir y nombrar “no configuraciones” en tanto creaciones representacionales de características precarias, cambiantes: formas *ad hoc*, invenciones, actos de creación frente a lo imprevisto que alojen y nominen lo múltiple que se manifiesta en el escenario social contemporáneo, y en este caso al interior de nuestro recorte, la escuela, desde una perspectiva singular. Cabe en este punto la aclaración relativa a que, fieles a la necesidad de pensar de otro modo, otorgaremos a las cualidades de “precarias y cambiantes” arriba consignadas con relación a las nuevas representaciones, una ponderación productiva apartándonos de este modo de caracterizaciones deficitarias.

Buscaremos en el accionar de los preceptores signos de sus desempeños que den cuenta de creaciones *ad hoc* producto de la necesidad de hacer lugar a lo nuevo que emerge y descartando de este modo, y probablemente de modo automático, viejos procedimientos.

IV.

Entendido el problema macro que caracteriza a las instituciones de nuestra época, retomemos la cuestión de por qué apelar a la filosofía para estudiar el “mundo escuela”. Según Deleuze y Guattari (1993), “la filosofía,

con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos (...) conceptos siempre nuevos.”. La pregunta es: ¿por qué habría la necesidad de crear en lugar de solo utilizar lo que ya existe?

La escena cotidiana escolar, como ya lo señalamos en referencia a las instituciones contemporáneas, se presenta desconfigurada: no siempre detrás de cada alumno hay una familia que responda por él; a veces, los preceptores, porteros o profesores son los únicos adultos con los que habla un alumno o alumna en muchos días. Tampoco podemos afirmar que los alumnos/as vienen siempre a la escuela con afán de aprender y frente a ello podemos suponer que, entre incalculables posibilidades, están porque comen, porque se juntan con amigos, por la beca o la computadora. También cabe señalar que no es cierto que todos los docentes, autoridades escolares, equipos técnicos y funcionarios estén convencidos de que el conjunto de contenidos a enseñar son indicados o son importantes. No es cierto tampoco que cada vez que se dice haber enseñado, los alumnos hayan aprendido. De allí que se requiera de un pensamiento diferente, asistidos de la creación de nuevos conceptos, para poder comprender de qué se trata esta escena escolar contemporánea, evitando caer en la tendencia naturalizada a nombrar lo que se presenta por lo que no hay, no está, es insuficiente o no se presenta. En definitiva: evitar nombrar lo que se presenta desde el déficit o con definiciones patologizantes. En cuanto a los riesgos que comporta el hecho de nombrar con naturalidad mediante caracterizaciones deficitarias, encontramos que al respecto señala Tatian (2009) que: “Spinoza se inscribe en una antigua inspiración, que los estoicos llamaban amor *fati*, un amor a lo que hay, a lo que sucede, un amor a los hechos. No hay un resentimiento contra los hechos, sino que los hechos son siempre una motivación para pensar, para tratar de trabar encuentros con los otros, para construir política e imaginar situaciones. Los hechos, lo que hay, y no otra cosa. (...) pensar lo real con un sentido experimental cargado de posibilidades y de formas de vida; se trata de intentar vivir de una manera más plena con otros.”

Para profundizar en la idea de naturalización, por su parte, y más próxima a la cuestión escolar, encontramos que Poggi (2009) señala que

naturalizar “significa que algo se nos ha vuelto del orden de lo familiar, que ya nos ha dejado de sorprender o de extrañar, que ya no nos formulamos más preguntas sobre por qué ese “algo” se sigue sosteniendo en la cotidianidad” (Poggi, 2009).

Afincados entonces en estas apreciaciones relativas al fenómeno de la naturalización, como anestesia por acostumbramiento, y empujados a dejar caer respuestas, rastreadores en nuestro estudio las operaciones institucionales que en sus variados niveles de la gestión de lo escolar vuelven natural cuestiones del orden social. A nuestro entender, estas operatorias constituyen un deslizamiento interpretativo sobre el cual estar advertidos, dado que este tipo de procedimientos invisibilizados debido al efecto de la naturalización, obturan la posibilidad de pensar y nombrar lo que se presenta contra el “orden natural”, esto es, por lo que efectivamente es o se manifiesta por fuera de denominaciones deficitarias o apelando a clichés de reconocimiento.

Hablamos entonces del agotamiento de un modo de percibir y nombrar sostenido en la moral histórica de un deber ser. Nos referimos de este modo a la necesidad de contar con nuevos recursos de pensamiento frente a lo que se presente. Comenzaremos por la duda, por la suspensión de juicios. Daremos paso al silencio. Un silencio que permita escuchar y evidenciar nuevos modos de nombrar frente a aquello en apariencia vacío o carente de sentido.

Retomamos entonces el valor de apelar a la filosofía en este estudio como ejercicio de extrañamiento. A partir del extrañamiento, producto de la duda, tomamos el desafío de crear conceptos como práctica y con objeto de advertir en aquello que vemos, que se nos presenta, su novedad, la singularidad que expresa cuidándonos especialmente de no clausurar, concluyendo desde lugares comunes o clichés. Respecto del extrañamiento señala Jorge Larrosa, al referirse a la escuela y al efecto de extrañeza y de desfamiliarización, que se trata simplemente de “suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de describir las prácticas

pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones” (Larrosa, 2009; pp. 23, 24)

En concordancia, Peter Pal Pelbart (2009) advierte con relación al desafío contemporáneo de intervenir en lo que denomina la afectibilidad: en el producto de percepciones devenidas cliché, como modo de incidir sobre aquello que nos afecta, por lo que se ve sin ser visto o se escucha sin ser dicho. Al respecto, indica que “el 90% de las cosas que ocurren no se ven, o no nos las dejan ver, o no las queremos ver; y esas cosas son justamente lo más interesante. Esos movimientos tan —entre comillas— invisibles, moleculares, precarios, según criterios de solidez, se nos vuelven ajenos”.

Completaremos esta perspectiva relativa a pensar lo que ocurre, de mirar lo que se ve relacionado con las nociones de micropolítica (Tarde, 2006; Foucault, 1987; Deleuze y Guattari, 1982) y no-escolar (Duschatzky y Stulwark, 2011).

V.

Con relación al término *no escolar*, coadyuva a pensar y nombrar, provisoriamente, desconfiguraciones y reconfiguraciones en las instituciones educativas (Duschatzky, 2011). El término no escolar fue acuñado en el transcurso de una investigación para nombrar aquellas cuestiones cotidianas que inundaban las escuelas, en especial a partir de 2001 en Argentina. Remite a escenas diferentes y divergentes de la escena escolar tradicional, de las que emergen nuevas subjetividades hasta entonces invisibilizadas: alumnas que son madres, alumnas/os que delinquen y/o judicializados, o en situación de calle, consumidoras/es u hospitalizadas/os, deportistas de alto rendimiento que debido a viajes internacionales se ausentan por encima de la media normada y admitida pero que no presentan problemas de índole académica, trabajadores de zafra, comerciantes microemprendedores, alumnas/os y/o docentes que transitan procesos relacionados a elección de género, etc. Se hacen visibles modos de vinculación en las escuelas pero por fuera de los roles y las formas

típicamente y familiarmente escolares, a los que les corresponden movimientos institucionales que ensayan el modo de hacer lugar a estas nuevas presencias. Desde esta perspectiva, refieren los autores que *no escolar* es distinto a negar la escuela, en este sentido, el término parece compeler a interrogar y pensar lo desconocido que irrumpe, lo imprevisto y no imaginado que se instala y hace visible dentro de las escuelas. Por el contrario, en esta premisa que afirma lo no escolar lo que aparece en cuestión es su cliché, es decir, la representación de escuela moderna que, desde formatos asentados y establecidos como naturales para “lo escolar”, obtura la posibilidad de actualizar un virtual, de pensar nuevas expresiones para lo escolar que se manifiesta, de ver los múltiples modos que los sujetos actualizan con sus presencias y ausencias.

De modo que, apelando a lo señalado en cuanto a la afectividad vuelta cliché, cuidaremos en este estudio los usos de lo no escolar evitando que se deslicen hacia referencias disfuncionales o patologizantes (Vasen, 2011), reservando su uso a la efectuación de lo nuevo y vivo que se observa en las escuelas.

Probablemente encontremos en la noción de caos que desarrolla Deleuze cierta asistencia para profundizar en lo que hasta aquí señalamos respecto a interpretar las no configuraciones o lo no escolar. Cuidaremos, especialmente, en este trabajo la tendencia de asociar automáticamente cierta sinonimia del término con el desorden. Por el contrario, pensando en el caos, proponen Deleuze y Guattari (1993) considerarlo como esa velocidad infinita de nacimiento y desvanecimiento en la que las formas se esfuman y donde se genera un vacío en el cual, debido a contener todas las partículas posibles, porta un virtual, es decir, cuenta con un impulso que se materializa —actualiza— al encontrar la condición que le permita su expresividad en el seno concreto de unas relaciones. Asimismo, en cuanto a la relación entre el caos y lo escolar, señala Farrán (2010) que podemos traducir esta idea de caos en código escolar considerando que “el espacio desconfigurado está repleto de posibilidades pero para tomarlas hay que aprender a leer nuevamente (...). Desde esta perspectiva, la noción de caos

entonces, habilitaría cierta condición relacionada con la invención, en eso reside su potencia. Se trata de aprender a leer signos que nos compelan a crear nuevas palabras, cuya necesidad consiste en la existencia de nuevas cosas y de nuevos modos de relación entre las cosas y los sujetos. Consecuentemente las invenciones que hagamos también tienen ese sesgo de provisoriedad: nacen y se desvanecen para volver a combinarse. Lo que en esta situación fue útil, en aquella otra —aunque sea semejante— tal vez no sirva... Puede sonar agotador pensar cada vez, pero también puede ser vivificante”.

Llegados a este punto, consideramos oportuno, detenernos para realizar cierta referencia a la conformación de un plano conceptual y referencial que se organiza al poner en relación ideas tales como leer signos, pensar de nuevo, no escolar, desnaturalizar, invención.

En referencia a los signos, señala Zourabichvilli (2004) que un signo, en tanto elemento heterogéneo, recoge de modo implicado de parte de quien lo registra una exterioridad en busca de expresión. A esto denomina el autor la expresión de “lo otro”. En síntesis, ratificamos desde este plano la decisión ética de interpretar de otra manera (Skliar, 2005; Peirone, 2014). Es decir, leer la escena cotidiana escolar contemporánea por lo que efectivamente fabrica, produce, inventa. Nos referimos entonces al ejercicio sostenido de ir contra el impulso que tiende a estereotipar la potencia en imágenes ya existentes perdiéndose de este modo la posibilidad de expresión de los mil tonos de dicha potencia. ¿Cómo se ve la potencia que nace en una escuela? Si podemos leer los puntos extraordinarios que hacen nacer una potencia podemos entender qué es un acto de creación.

Cerramos este apartado entonces, dando cuenta de cierta contigüidad en los términos hasta aquí presentados, y volviendo a enlazar estas referencias conceptuales con nuestro objeto de estudio: el “mundo escuela” desde la mirada de los preceptores. A tal efecto, volveremos a recordar lo que señalábamos respecto de este actor en el pasaje de matriz societal señalando que “la mayor parte de los preceptores que han vivido los

cambios sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas bajo el ejercicio de su rol, no dudan en aseverar que las transformaciones que ha sufrido su función (...). Siguiendo las impresiones que los propios preceptores tienen de su tarea, la función del preceptor, en los últimos años, ha ido desplazándose de la vigilancia a la protección, la contención, el acompañamiento. Este desplazamiento puede verse en los muy diversos planos que componen su tarea. Se hace visible y se da lugar en la escuela, en este caso a través de la mirada del preceptor, a aquello que antes quedaba por fuera de la categoría de alumno: su vida personal, sus preocupaciones y problemas (tanto familiares como institucionales), sus gustos y sus deseos. La idea de alumno deja de estar confinada a lo estrictamente pedagógico y disciplinar, abriéndose a otras dimensiones de la subjetividad. Los alumnos pasan de ser cuerpos a disciplinar, homogeneizar, instruir, receptáculos a llenar, a ser sujetos con una existencia que excede ampliamente lo académico, y que requiere ser atendida para hacer posible lo escolar. Ahora, el trato personalizado, como puesta en acto de la atención a la diversidad, a diferencia del trabajo desde y por la homogeneidad, nos muestra el tipo de labor que implica hoy en día, para un preceptor, coordinar, organizar y acompañar a un grupo de alumnos” (Niedzwiecki, 2010, p. 60).

VI.

Según este tipo de análisis, entendemos que la mirada sobre las escuelas requiere de una percepción próxima, molecular, atenta a sus prácticas singulares es decir micropolítica, lectora de flujos. Nos referimos de este modo al desarrollo de la capacidad de ver los universos contenidos en las partículas en movimiento que constituyen los vínculos entre las cosas, en este caso, al interior de las escuelas. (Tarde, 2006; Guattari, 2007 y Rolnik 2007, 2005; Foucault, 2009). Diremos pues que una acción micropolítica se expresa en lo ínfimo y, en concordancia, afirmamos que lo micropolítico puede ser representado como ese detalle que porta la potencia de cambiar algo de la vida tal como está dada. Además, rescatamos ideas de

la microsociología desarrollada por Tarde a finales del siglo XIX. En un homenaje al autor, Deleuze y Guattari consignan en el libro *Mil Mesetas* (1982) que “Tarde se interesa más por el mundo del detalle o de lo infinitesimal: las pequeñas imitaciones, oposiciones e invenciones, que constituyen toda una materia subrepresentativa. Y sus mejores páginas son aquellas en las que analiza una minúscula innovación burocrática, o lingüística, etc.” (Deleuze y Guattari, 1982). Tarde, inventor de una microsociología, disputa con Durkheim acerca de una perspectiva macro o micro de la sociología. El autor, sin negar la existencia de las representaciones colectivas, sostiene que el análisis micro implica pensar que ningún conjunto se expresa por sí mismo, en tal sentido objeta el carácter autoexplicativo de las representaciones colectivas, aquellas que no requieren de acudir a otro nivel para ser explicadas. Recuperado por Deleuze, Tarde introduce la idea de flujos. Lo micro, lo molecular, señala, no es la suma de los individuos sino el hecho de que los individuos sean tomados en unos flujos. Los flujos, planos de consistencia hechos de creencias y deseos, son lo micro de lo cual están hechas las sensaciones y las representaciones (que ya no son tan micro ni fluidas).

Cabe aclarar que a diferencia de desestimar la dimensión macropolítica vale considerar que, desde esta perspectiva hay decisiones molares que se toman en base a una realidad hecha por flujos, resultante de un espacio de microdecisiones que se aleja de opciones binarias. De este modo, la representación es una resultante. Es decir es el modo en que tendemos a pensar, tomados por ciertas cantidades y sensaciones. Tarde identifica tres operaciones de flujo: la imitación, la oposición, la invención.

Relacionado con los desarrollos de Tarde y con objeto de avanzar con nuestro análisis y pensar la cotidianeidad de las escuelas, De Certau (2000) en *La invención de lo cotidiano* aborda las nociones de estrategia y táctica, invitando de este modo a inmiscuirnos en la creatividad cotidiana que elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria y artesanal construye “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc. De Certau señala que se trata de pensar en clave de prácticas y

no de consumos y que las mismas conforman microresistencias movilizadas a partir de las prácticas cotidianas originadas en usos. De Certeau (2006) destaca la importancia de concentrarse en modos de hacer, en aquellos procedimientos minúsculos y cotidianos que organizan el orden sociopolítico. El autor propone mirar las contrapartidas de las disciplinas, concentrar la atención en las resistencias, en las maneras de hacer antidisciplinarias.

Continuando esta línea conceptual, entendemos que la mirada sobre las escuelas requiere de una percepción próxima, molecular, micropolítica atenta a sus prácticas, una capacidad de ver los universos contenidos en las partículas en movimiento que constituyen los vínculos (en nuestro recorte, al interior de las escuelas) (Guattari y Rolnik, 2007).

Por tal motivo, entendemos que una acción micropolítica se expresa en lo ínfimo, en lo pequeño. Simultáneamente, afirmamos que lo micropolítico puede ser representado como ese detalle que porta la potencia de cambiar algo de la vida tal como está dada.

Así, estar atentos, percibir, pensar e inventar son las nuevas condiciones requeridas para operar hoy día en las escuelas. Es desde esta perspectiva que la idea de gestión nos orienta a considerarla como una operación de intervención ligada a hacer lugar a la emergencia de la novedad. Al decir de Bernardo Blejmar (2012): gestionar es dar paso a las operaciones éticas que los actores realizan para que las cosas sucedan. La micropolítica así entendida nos reenvía a la idea de gestión de lo cotidiano como el acto de invención que se distancia de la administración y aplicación de fórmulas prescriptivas. Como se podrá evidenciar en las conclusiones, conceptos como micropolítica y gestión de lo cotidiano resultan relevantes para analizar el desempeño de los preceptores.

VII.

Para analizar la relación entre las condiciones que funda el discurso de la nueva legislación para el nivel medio y los modos de hacer en la

gestión de lo cotidiano escolar, complementaremos esta perspectiva apelando a la relación entre las ideas de pragmática (Deleuze y Guattari, 1982), la de regla de juego (Baudrillard, 1981) y de jurisprudencia (Deleuze, 1992).

La pragmática constituye un concepto estratégico. Estos autores afirman que la misma es una política que designa una teoría del lenguaje dominada por el uso por sobre cualquier tipo de estructura. La idea de uso en Deleuze y Guattari —coincidiendo con De Certau—, implica utilidad en el sentido de lo conveniente, de lo práctico, lo que de hecho funciona en una situación. La pragmática como utilidad se opone a estructuras guiadas por relaciones formales *a priori*. Lo útil es efectivo, es una objetividad subjetivamente accesible, es lo que habilita una expresión. Se distinguen en la misma dos componentes, una pragmática generativa y una transformacional. La generativa explica cómo ciertos regímenes de signos se combinan entre sí; la transformacional explica la mutación o creación de regímenes de signos. La dimensión transformacional de la pragmática implica que las relaciones que se crean o se instalan, no responden a ningún esquema y es por eso que hay que hacer un mapa para entender mediante dicho ejercicio cartográfico su funcionamiento. El mapa implica dibujar una situación que hasta el momento no se tiene experimentada. En la pragmática, además de una combinación creativa de palabras, hay unos rasgos o elementos no lingüísticos que se articulan, unos implícitos que operan en el lenguaje y que los autores denominan “transformaciones incorporales” (Deleuze y Guattari, 1993).

La transformación es eso que no se puede ni ver ni tocar porque pertenece implícitamente al lenguaje, pero que explícitamente refiere a los cuerpos. Esa materia que está como oculta en el lenguaje, su secreto poder, no remite a ninguna estructura, remite a un juego pragmático que afecta a los cuerpos porque los hace mutar, los transforma, cambia el juego de visibilidades en que dichos cuerpos se inscriben.

Sin desconocer el valor de la ley como terreno de disputa entre poderes e intereses, para analizar las pautas consuetudinarias que se establecen al interior de la escuela y adquieren cierta regularidad y con el objeto de sostener los intercambios, nos valdremos de la distinción que realiza Baudrillard (1981) entre ley y regla de juego. Allí el autor señala que “lo que se opone a la ley no es en absoluto la ausencia de ley, es la regla. La regla juega con un encadenamiento inmanente de signos arbitrarios, mientras que la ley se funda en un encadenamiento trascendente de signos necesarios. (...) La regla no tiene sujeto y la modalidad de su enunciación poco importa; no se la descifra, y el placer del sentido no existe, lo único que cuenta es su observancia”. Es decir, sin despreciar el valor de la normativa en tanto expresión de lo jurídico, cuidaremos especialmente que la naturalización o automatización de su observancia en el lenguaje de las instituciones invisibilice, anule o excluya la expresión de lo viviente. Hablamos entonces de estar atentos a las percepciones en tanto remiten a una ética singular que consiste en hacer lugar a cada sujeto —en palabras de de Carlos Skliar a todo “otro cualquiera”—. En sintonía con Blanchot, entendemos que la “responsabilidad u obligación para con el prójimo que no viene de la ley, sino que ésta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado (Blanchot, 1999, p. 104).

Estas afirmaciones se enlazan con Deleuze (1990) quien asume esta perspectiva al presentar su distinción entre derecho y jurisprudencia entendida como la capacidad de leer los devenires de la vida social, los momentos en que la lectura de lo social dan lugar a nuevas representaciones. Según su perspectiva, en las instituciones hay todo un movimiento que se distingue a la vez de las leyes y de los contratos en lo que identifica como jurisprudencia. Según este punto de vista, un derecho sometido al devenir procede por fallos interpretativos y se aleja de los prescriptivos. Estas últimas referencias conceptuales de regla inmanente y jurisprudencia

permitirán poner en relación y problematizar el modo en que se gestiona la vida cotidiana y se traman las relaciones entre actores en las escuelas. Particularmente, en referencia al trabajo de los preceptores profundizaremos sobre esta base teórica al analizar su proceder artesanal.

Volviendo a los preceptores y con relación a la cualidad relacional de su tarea, nos centraremos en su “protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presentes, el gesto a la mano, proximidad una y otra vez sin exceso de protocolo” (Niedzwiecki, 2010). Nos moveremos buscando su potencia de intervención dentro de las tramas de relación de las que forman parte que serán interpretadas no en tanto relaciones de poder trascendente sino como cierta condición inmanente para ver pensar, actuar y sentar jurisprudencia en lo que sucede y les sucede.

Como señalamos, los preceptores desempeñan labores de enlace de orden institucional, dado que al producir y contar con información relevante sobre los alumnos, de modo que u palabra, su perspectiva, resulta de consideración tanto para los padres como para los profesores y el equipo directivo. Como afirmábamos, “en lo Institucional, el preceptor puede brindar, dado su grado de cercanía con los alumnos, información completa e integral de ellos, de su situación y problemas, de sus inquietudes, etc.; y esa información puede ser útil para trabajar con los padres, para mejorar la tarea de los profesores y de los directivos. De hecho, los preceptores son los responsables de mantener a los padres en comunicación con la escuela. Generalmente, a instancias de las autoridades, convocan a los padres cuando los alumnos tienen problemas de comportamiento. Sin embargo, el modo de enfrentar estos problemas no es estrictamente disciplinario (en el sentido moderno del término). Incluso, dentro de lo que se considera problemas de comportamiento, no entra sólo aquello que no está permitido, sino también aquello que habla de un malestar silencioso de los alumnos. Además mantienen una comunicación fluida con los docentes tutores. Ellos los buscan, sobre todo, para pedirles información sobre los alumnos. Y los preceptores también se dirigen a los tutores si notan algo que puede serles de utilidad” (Niedzwiecki, 2010).

VIII.

Llegados a este punto y en concordancia con la noción de jurisprudencia, valoramos la incorporación para nuestro análisis sobre las tareas de los preceptores, aquello que Dubet y Martucelli (1997) introducen al preguntarse en relación con los alumnos: ¿qué fabrica la escuela?. Interrogante fértil para el análisis en un contexto donde la idea respecto de la formación homogénea del “rol” estudiante admite la necesidad de nombrar las variadas trayectorias escolares bajo una nueva denominación que habilite la multiplicidad de modos en que los jóvenes que asisten a las escuelas, son y se expresan. Los autores introducen el concepto de experiencia para desestimar la tradicional referencia al rol. Definen la experiencia como vertiente subjetiva que combina lógicas tales como la de la cultura escolar, el mercado escolar y el manejo del conocimiento. De este modo, al referirse a la idea de experiencia los autores tratan de rodear lo que efectivamente se produce en el transcurso de largas horas y años en las escuelas dando por supuesto que la escuela es más que la clase. Caracterizan estos ámbitos como territorios compuestos de “mil relaciones” de valor para la vida de los estudiantes. Es, justamente, en esta última afirmación de los autores en la que nos sostendremos para analizar el modo en que los preceptores, despliegan su operatoria como así también en la construcción de jerarquías conceptuales e imágenes de sí mismos y de su trabajo con otros.

A la par, conscientes del valor de estos actores en el engranaje institucional y de su trabajo de constructor de vínculos y generador de escenarios de intercambios, intentaremos analizar el valor que pueden aportar a la dinámica institucional. Al encontrarse en el medio —tanto simbólico como material— de las escuelas, en tanto constructores de “lo que no viene dado” es el preceptor quien observamos que, en su hacer, arma trama (Niedzwiecki, 2010).

IX.

Finalmente, y para enlazar con nuestro punto de partida, apelaremos al concepto de *impasse* que presenta el Colectivo Situaciones (2009) caracterizado como un estado de ánimo histórico. La idea es tomada para ilustrar la condición contemporánea señalando que la misma requiere de una sensibilidad que, arrastrada hacia un terreno en suspenso, se separe de nuestro hábito de entendimiento y nuestra premura de resolución y vuelva a pensar lo que requiere ser pensado nuevamente, de otro modo, como señalábamos al comienzo. Esta condición de indefinición, en tanto corrimiento de la propia posición, será fértil para encontrar nuevas interpretaciones y nominaciones para expresiones de actores institucionales que de momento son traducidas como descontento, incomodidad y malestar.

En suma, el conjunto de conceptos referidos nos permitirá posar la mirada en las potencias que se afirman y descartar las denominaciones por el déficit. Al decir de Henri Bergson (2008), en la imagen de déficit prevalece la idea de “lo que debe ser”. De esta manera, afirmamos desde nuestra perspectiva, que aquello que hoy acontece en la vida social —y en las escuelas en particular— no puede ser leído en su riqueza si aplicamos viejos moldes de lectura e interpretación. Siguiendo a Rolnik y Guattari (2005) no se trata de negar lo propio de lo macropolítico, las políticas de Estado, las políticas educativas, sino que se trata de ver qué potencia anida en cada una de esas indeterminaciones a las que nos enfrentamos en el cotidiano en busca de una fuerza que permita hacer crecer una experiencia.

El bagaje conceptual al que apelaremos, asumiendo la idea de *impasse* como un silencio de voces que ya no nombran, apunta a percibir a través del trabajo de los preceptores la novedad que vive en las escuelas, su materialidad cotidiana para pensarla políticamente. Dadas las caracterizaciones realizadas sobre lógicas y condiciones de época, encontramos fundamentalmente en estas ideas de la filosofía de Deleuze presentadas durante el marco teórico la posibilidad de abordar la problemática de los preceptores en la lógica escolar actual a partir de su

estar en medio (Deleuze, 2008). Debido a lo señalado, asumiremos la tarea sostenidos teóricamente en aquellas perspectivas que permitan captar la riqueza de aquello que se expresa en las escuelas desde una perspectiva dinámica y relacional, es decir buscaremos dar cuenta de lo que acontece “en el medio de”, sosteniendo nuestra mirada en el “entre” que se dibuje en relación con las tres dimensiones referidas: la gestión, la vida cotidiana y los preceptores.

Este corpus conceptual apunta a percibir, a través del trabajo de estos actores, los modos de hacer lugar y tramitar la novedad que vive en las escuelas, esa materialidad cotidiana que denominaremos no escolar. Al decir, de Ignacio Lewkowicz (2004) en lugar de “suponer instituciones” buscaremos “leer situaciones”.

X.

Perspectiva metodológica.

En función del desarrollo presentado adelantamos que el presente trabajo será abordado mediante estrategias cualitativas orientadas a cartografiar las tramas institucionales con actores intramuros y extramuros.

En cuanto al abordaje metodológico relativo a entrevistas y observaciones, nos interesa señalar que en el presente estudio toma, tanto en el caso de las observaciones como de las entrevistas, una perspectiva desde la idea de experiencia desarrollada por Jorge Larrosa (2012).

El autor plantea que trabajar desde la experiencia supone “otra forma de hacer investigación” en la cual el investigador deviene aparato de registro en tanto receptor activo de sensaciones y producto de estar allí, presente, aceptando el mundo para pensarlo en su realidad. Es decir, aceptando el mundo tal como se presenta y distanciado de cómo debería ser.

Larrosa afirma, en relación con la investigación educativa concebida como experiencia, que la misma resulta del encuentro entre singularidades: de quien investiga y la de quien es investigado. Y para que la investigación

sea una experiencia señala: “hace falta un cierto ejercicio de sí, una cierta modificación personal en la manera de habitar el oficio de ‘dejarse decir algo por lo real’” (Larrosa, 2012). Con relación a la experiencia que resulta del contacto con lo real, señala José Contreras (2014) señala que la experiencia de la pedagogía es tal debido a su distanciamiento de lo instituido. El autor afirma que esta experiencia al comportar el rasgo de viva, imprevista y subjetivamente implicada, necesariamente empuja a pensar.

El análisis documental oficiará de complemento como material confirmatorio o disconfirmatorio de nuestros hallazgos de campo.

Capítulo 3

Presentación del estudio de caso

Capítulo 3

*Desde lejos no se ve*¹⁴.

Canción

Introducción

En las conclusiones de nuestra tesis de maestría (Niedzwiecki, 2010, p. 112), señalábamos, en referencia a los límites difusos de la escolaridad actual, que “ante la ineficacia de antiguos métodos de encauzamiento de la conducta que respondían a representaciones y formas de subjetividad caducas, los preceptores han ido descubriendo, en un tanteo informal, de qué tratan esas frágiles condiciones que hoy resultan necesarias para dar paso a la enseñanza”. Describíamos de este modo cómo, ante la destitución de la mecánica escolar que conocíamos, se producen al interior del espacio escolar en crisis, procesos instituyentes más o menos visibles. “Una especie de laboratorio de gestación de prácticas, dentro del cual el preceptor ocupa una posición interesante” (Niedzwiecki, 2010, p. 112).

Indicábamos asimismo que ante estos nuevos escenarios los preceptores se encuentran, de alguna manera, forzados por la contingencia diaria a desarrollar habilidades “extraoficiales” para sostener el curso de lo cotidiano dotando de cierto orden y organicidad en el desorden aparente. Esta habilidad de tejer artesanalmente lo vincular no forma parte aún de los requerimientos explicitados para este rol en la normativa vigente, sin embargo, están incluidas en la nueva orientación de estrategias de gobernabilidad (Foucault, 1991) de las escuelas. En estas estrategias los preceptores devienen pieza no menor en la tarea de garantizar condiciones básicas de permanencia del estudiantado dentro de las escuelas.

¹⁴ *Desde lejos no se ve*, es el título y estribillo de una canción del conjunto musical Los Piojos.

Debido a esto afirmamos que “en rigor, el preceptor puede ser visto como analizador institucional privilegiado a la hora de mostrar el cambio de escenario y las nuevas prácticas escolares y una ortopedia institucional, promovida por las escuelas y por el sistema en general, con distintos grados de formalidad, destinada a conservar el funcionamiento escolar en crisis” (Niedzwiecki, 2010, p. 114).

A partir de nuestra investigación observamos que, en su trabajo, el preceptor recurre una y otra vez a lo vincular y afectivo de los chicos para establecer un “puente” y que utiliza, con total naturalidad, como estrategia instrumental para incorporar normas: “Se los gana con afecto”. Encontramos también que con objeto de conseguir la adaptación de los alumnos al dispositivo escolar se apela a recursos básicos propios de la comunicación intersubjetiva como la confianza, la intimidad, la complicidad, etc. Así llegamos a sostener como hipótesis la inversión del modelo de la homogeneización, donde el camino parece recorrerse en dirección contraria a la del modelo tradicional. Es decir, se parte de la singularidad de cada alumno para integrarlos a un cuerpo común o, al menos, medianamente homogéneo. Decíamos que en el ejercicio de su trabajo el preceptor despliega cualidades sutiles y flexibles apropiadas para el disciplinamiento contemporáneo a partir de desplegar condiciones tales como una mirada entrenada en tratamiento de lo singular un atletismo en la reparación de problemas individuales, una contención afín a las condiciones de vida de cada estudiante (Niedzwiecki, 2010).

Con relación a los ritmos de su tarea y al entrenamiento necesario para funcionar en estas nuevas condiciones también observamos que, “para que su trabajo resulte eficaz, el preceptor está exigido a percibir, de forma inmediata y más urgente que los profesores, la modificación sustancial de su trabajo: ya no está frente a un elemento “fácil de moldear” como la arcilla, sino junto a adolescentes y jóvenes con formas singulares, complejas, con las que necesita entrar en resonancia para establecer algún tipo de diálogo” (Niedzwiecki, 2010, p. 121). Por ello, evidenciamos el desafío de hacer cumplir la norma en el postdisciplinamiento, tomando a modo de ejemplo y

como referencia el régimen de asistencia en tanto herramienta de control a cargo de los preceptores.

“Mira la parte administrativa, era otra escuela. Hay que tener en cuenta, otra época. Por ejemplo el tema de las inasistencias no era lo que es hoy por dos motivos: por un lado, porque a las 25 [inasistencias] quedabas afuera... ¡Y quedabas afuera!; por otro lado, eran muy escasas las situaciones en las que se llegaban a las 25 inasistencias. Hoy por hoy lo más común es que las superen y no quedan afuera. Esa era otra escuela. La escuela donde yo era preceptora era la escuela elitista, con otra normativa y con otro marco”. (Entrevista a Adriana Gerpe, supervisora de la Región VII. 25 de septiembre 2013).

Como se observa, empujado por la necesidad, este régimen que explicita los requisitos para ser considerado “alumno regular” va transformándose y adecuándose a nuevas exigencias: a la creciente universalización de la cobertura del nivel medio en todo el país, al crecimiento exponencial de la matrícula y el consecuente ingreso de adolescentes para quienes históricamente no fue pensada la escuela secundaria. En decir, si los chicos tienen la obligación de estar en la escuela, dado que les asiste un derecho, resulta cuanto menos contradictorio afirmar que pueden quedar libres por inasistencias bajo las condiciones de regularidad heredadas de la matriz escolar anterior.

Vemos entonces que las escuelas se encuentran atendiendo desafíos en varios frentes. Hacer que los chicos concurran a la escuela, que deseen quedarse, que no sobrepasen el límite de faltas, pero —podríamos agregar—, considerando que su presencia es necesaria para poder entablar vínculos con sus docentes y de este modo tomar contacto y apropiarse de la parte de la cultura que les toca transmitir. Ahora bien, mientras la escuela se debate en este dilema y se opina con relación a los perjuicios que conlleva flexibilizar el límite de inasistencias según las situaciones particulares, el

preceptor, por su proximidad con los alumnos y la premura de lo cotidiano, va ensayando respuestas, probando y encontrando modos de hacer. En algunas ocasiones, sin un respaldo institucional formal y, en otras, forzando la norma al mayor nivel de tensión posible: desde su posición de “pivote”, busca, inventa, encuentra condiciones para que los chicos cumplan como puedan la normativa, o al menos, acerquen su comportamiento a los requerimientos institucionales formales. Como se observa, el modo de traducir e implementar la normativa dejó de ser universalmente homogéneo. Lo que antes se daba por la continuidad natural de pautas inmutables y el trabajo de internalización de la ley, hoy cuenta con la presencia efectiva entre otros actores como la del preceptor, en tanto mediador y traductor situacional de las normas (Niedzwiecki, 2010).

El análisis del rol del preceptor a partir de la información aportada nos condujo a destacar la transformación que la idea misma de autoridad ha sufrido en las últimas décadas y a constatar que ya no se encuentra asegurada por la mera pertenencia a un organigrama jerárquico institucional. La empiria a partir de la figura del preceptor nos confirmó que la autoridad es una construcción producto de la calidad del intercambio particular y cotidiano que en cada caso y con cada quien pueda construirse. Y de este modo, la obediencia y la conservación del orden se encuentran afincados en la implicación y cercanía que los adultos, en nuestro caso los preceptores, logran establecer con los alumnos. Al respecto, caracterizábamos este rol en tanto “constructor de vínculos, generador del medio donde esas relaciones se efectúan. Construye (el preceptor) lo que no viene dado (ni por la institución familiar, ni la religión, ni por el conjunto social u otras representaciones o símbolos); compone aquello que ya no logran generar los docentes, ni los padres, ni referentes como la ley, o el temor al castigo. El preceptor está situado en el envés de la trama escolar, es quien ve el ‘punto por punto del tejido’, sus espacios poco resistentes, y quien posee la capacidad práctica de restablecer los huecos, los espacios inconsistentes de la vida escolar, con habilidades puramente artesanales” (Niedzwiecki, 2010, p. 133).

En trabajos previos (Niedzwiecki, 2010) pudimos observar un cambio cualitativo del rol del preceptor. La cercanía afectiva, el trato informal, el tuteo, el contacto físico, la relación personal, son algunas de las nuevas condiciones inmanentes a su trabajo. Ahora bien, para generarlas es preciso poner en juego un plus de habilidades personales, comunicacionales, expresivas, afectivas, imaginativas, creativas y sensibles, que no están explicitadas formalmente en la descripción de su tarea.

Para desenvolverse en las actuales condiciones, el preceptor necesita contar con capacidad de escucha, atención, percepción y comunicación. Cualidades valoradas especialmente en el mercado de trabajo contemporáneo, donde la expresión, la creatividad y la utilización del lenguaje, se han colocado en el centro de la cuestión. Al respecto afirma Tiramonti (2004) que aquellas cuestiones, propias del estadocentrismo, tales como los valores de integración, la solidaridad y la pertenencia social que dotaron de sentido la institucionalidad escolar moderna, cedieron paso a un conjunto valorativo compatible a un tipo de ciudadanía moldeada por el mercado. Debido a ello, categorías propias del mundo empresarial tales como, eficiencia, logro personal, competitividad, y desarrollo de competencias comenzaron a incluirse en tanto metas propositivas plausibles para una escuela. En síntesis, “esta mutación de la tarea del preceptor pone de manifiesto, el pasaje de los antiguos métodos de disciplinamiento, basados fundamentalmente en la vigilancia y el castigo, tal como los describió Foucault, a las nuevas técnicas de gobierno, apoyadas en la inclusión y el tratamiento de lo personal y orientadas a la construcción de vínculos necesarios para la convivencia institucional” (Niedzwiecki, 2010, p. 2).

Es a partir de esta última afirmación que nos apoyamos para sostener la relevancia y pertinencia del tema seleccionado. Entendemos que existe una vacancia en estudios que habiliten a pensar política y teóricamente la escuela secundaria contemporánea “desde adentro”, en un plano situado y atendiendo al detalle, desde el corazón mismo donde nacen las acciones que hacen posible que, de alguna manera, “la rueda” de todos los días de lo

escolar continúe girando y a su vez exhiba sus virtudes y flaquezas. Al respecto, afirmaba Foucault que “para que los grandes sistemas se abran a problemas determinados se hace preciso bucear en los datos e interrogantes en que se esconden” (Foucault, 2003, p. 35). De allí surgió la metáfora “desde el rincón de las hornallas” que seleccionamos para nuestro título, porque decidimos hacer hablar a la escuela desde un punto de vista doméstico y singular, desde un rincón paradójicamente tan naturalizado como, aventuramos, poco legitimado. Algo así como “hacer hablar a las paredes” frase del vocabulario de uso corriente a la que vulgarmente se apela cuando se hace preciso contar con cierta constatación testimonial de parte de quien, tal vez por omnipresente, es ignorado. Es entonces que con esta tesis doctoral decidimos cubrir la ausencia de producción bibliográfica que muestra la escuela secundaria desde dentro. Justamente, desde la “cocina” que constituye una Preceptoría y “al calor de las hornallas” como el espacio escolar en que se conjugan –a modo de ingredientes— algunas decisiones; “amasados de autor” que producto del azar, la necesidad o la contingencia resultan modos posibles de intervenir adaptando, según sea necesario y en cada caso, el libreto original.

Con relación a la metodología que hemos seleccionado, si bien existen múltiples formas de abordar el estudio de la gestión de la vida cotidiana en una escuela pública, en esta tesis hemos decidido mantenernos fieles a la idea de resaltar el valor de pensar los problemas en sus formas más particulares y concretas sosteniendo a su vez que esto no inhibe su aplicación a problemas generales. Según Foucault “la localización de los problemas es indispensable, por razones teóricas y políticas. Pero eso no significa, no obstante, que no sean problemas generales” (Foucault, 2003, p.35).

En este capítulo, en primer lugar, recuperamos y desarrollamos en detalle el abordaje metodológico seleccionado y las dimensiones que se articulan en torno a la pregunta-problema. A continuación, describimos la metodología utilizada, presentamos nuestro caso y detallamos los elementos que constituyen el trabajo en el mismo.

Metodología

Nuestro corpus de trabajo se estructura a partir de la compilación de literatura clásica y actualizada, entrevistas en profundidad realizadas a actores claves de la gestión de la vida cotidiana en las escuelas (preceptores, tutores, directivos, alumnos, maestranza y equipos técnicos jurisdiccionales) enmarcados dentro del Colegio N. ° 19, Luis Pasteur, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta escuela, considerada como un organismo con vida singular atravesado por múltiples relaciones tanto intra como extramuros, se constituyó en nuestro caso de estudio. Siguiendo a Neiman y Quaranta (2006) los estudios de caso se focalizan en una realidad limitada espacial y temporalmente, con el fin de abarcarla en profundidad para brindar una comprensión de las múltiples dimensiones que caracterizan al fenómeno analizado, siendo la pregunta de investigación la que guía el recorte.

a) Fundamentación.

Dado que el propósito de reconstruir las tareas de los preceptores, considerados como colectivos pertenecientes a escuelas de gestión pública de la CABA, y relacionarlos con aquello que la contingencia les impone en la trama de relaciones de la que forman parte, la cuestión fue abordada mediante estrategias cualitativas.

Entendemos a la investigación cualitativa como el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —entrevistas en profundidad, individuales y colectivas observaciones, etc.— que describen tanto los momentos habituales y problemáticos así como los significados en la vida de los individuos (Vasilachis de Giardino, 2009).

En cuanto al abordaje metodológico relativo a entrevistas y observaciones, nos apoyamos en la idea de experiencia que desarrolla Jorge Larrosa (2012). El autor señala que trabajar desde la experiencia supone “otra forma de hacer investigación” en la cual el investigador deviene aparato de registro y receptor activo de sensaciones, producto del estar allí

presente, aceptando el mundo para pensarlo en su realidad. Es decir, haciendo lugar al mundo tal como se presenta, apartado de cómo debería ser. Afirma también con relación a la investigación educativa que, en tanto experiencia, resulta del encuentro entre singularidades: la de quien investiga con la de lo investigado. Y para que la investigación sea una experiencia, señala, “hace falta un cierto ejercicio de sí, una cierta modificación personal en la manera de habitar el oficio de ‘dejarse decir algo por lo real’” (Larrosa, 2012).

b) Estrategias de recolección

A partir de las dimensiones de análisis y los objetivos propuestos, trabajamos principalmente con tres técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad (individuales y grupales), observaciones participantes (permanencia en el campo) y análisis documental.

Entrevistas en profundidad a profesionales extramuros: a actores extraescolares relacionados con los preceptores de la escuela elegida. Sobre la base de una guía semiestructurada con preguntas orientada a reconstruir sus relatos, representaciones, opiniones y experiencias respecto del trabajo de los preceptores. El objetivo consistió en dar cuenta del conocimiento sobre el trabajo de los preceptores y los usos que hacen estos actores sobre la información que producen y las valorizaciones sobre su lugar en la trama de relaciones de la dinámica escolar.

Análisis documental: El análisis documental ofició de complemento y de material de sustento que confirmaba o no los hallazgos de campo. Tomamos como referencia la legislación que caracteriza el trabajo de los preceptores a nivel nacional y la específica jurisdiccional que la regula haciendo énfasis en los cambios ocurridos a partir de la ley sobre secundaria obligatoria, sancionada en el 2002 para CABA y reforzada (en el ámbito nacional) desde la derogación de la Ley Federal de Educación de 1993 y la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Como se señaló, este marco regulatorio ayuda a configurar la dimensión de lo que debería ser un

preceptor. Asimismo, en un plano informal, se prestó atención a métodos de registro personales y de comunicación interna entre preceptores.

En el proceso de búsqueda incorporamos la información proporcionada por la responsable del programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas dado que gran parte de la implementación de este programa se sostiene por el trabajo de los preceptores a través de una estructura de acompañamiento de los alumnos, cuidando especialmente su condición de maternidad o paternidad.

En los últimos años surgieron publicaciones que, a modo de ensayos o manuales de orden práctico, presentan, profundizan, ejemplifican el trabajo de los tutores en las escuelas medias¹⁵. En la mayoría de dichas producciones, los interlocutores —además de los profesores— son los preceptores.

Entrevistas en profundidad a los preceptores: se organizaron sobre la base de una guía de preguntas semiestructurada, orientada a reconstruir el quehacer de los preceptores, sus percepciones con respecto a su labor, su modo de moverse en la trama de relaciones. Hemos considerado la guía como tal, dando lugar a la emergencia lo que surgiera en la situación de cada encuentro. Complementamos con la información recabada en entrevistas grupales, realizadas con el fin de observar la dinámica de grupo de los preceptores, los diálogos e intercambios de opiniones que fueron surgiendo a partir de preguntas disparadoras.

Observaciones participantes¹⁶: si bien las entrevistas en profundidad resultan apropiadas para obtener información acerca de las perspectivas y percepciones de los sujetos, consideramos que en función de ampliar y

¹⁵ El primer texto fue publicado en 2002 por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *La tutoría en los primeros años del Nivel Medio*, con autoría de Débora Kantor.

¹⁶ Cabe aclarar que entendemos por observaciones participantes a una técnica que no solo es una herramienta para obtener información, sino también de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente. Así, la participación supone una inmersión en la realidad que, desde el recorrido de rutinas, pasando por distintas modalidades de vinculación y formas de estar presente, posibilita aprendizajes y genera experiencias en que unos y otros se reconocen en el campo (Vasilaschis de Gialdino, 2006).

profundizar el conocimiento de las prácticas cotidianas de los preceptores era importante complementarlas con observaciones que surjan de la permanencia en el campo. Nos movía la idea de que era probable que los preceptores hayan naturalizado ciertas prácticas de su labor cotidiana y que, por ese motivo, no surgieran como información en las entrevistas. De modo que consideramos la incorporación de esta técnica permite estar presente en el *mientras tanto* del trabajo diario de los preceptores teniendo la ocasión de preguntar *in situ* por sus percepciones, anotaciones y comentarios, sus estilos de documentación y sus reflexiones y motivos acerca de sus prácticas.

Según comprobamos haber iniciado con estas observaciones habilitó un nexo con el campo estableciendo ciertos vínculos con los futuros entrevistados, que favorecieron en la generación de un clima de confianza para las entrevistas. Igualmente, estas observaciones contribuyeron a pulir los criterios y definir la lógica interna en el armado de la guía para las entrevistas en profundidad, en su ajuste y su rendimiento. Paralelamente, nos permitió ir conociendo la dinámica de la escuela, su estructura de funcionamiento y ambiente, cuestión que aligeró la dinámica de las entrevistas. Como señala Janesick (2002), el diseño de una investigación cualitativa se dispara a partir de un interrogante en la mente del investigador acerca de aquello que observa en individuos reales y que, para su respuesta, requiere vivir en el escenario social por un lapso determinado. En sintonía con lo señalado, el presente trabajo se vale de estrategias cualitativas de recolección de datos para cumplir con su propósito que consiste en reconstruir —fundamentalmente a partir de narraciones, testimonios y observaciones— las tareas de los preceptores y el universo de los actores pertenecientes a una escuela de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para componer la trama de relaciones de la que forman parte.

Como decíamos, a partir de las representaciones de los propios actores, buscamos recuperar percepciones que permitan cartografiar las tramas institucionales con actores *intramuros* y *extramuros*. Entendemos aquí como *intramuros* aquello que sucede al interior de la institución con los

actores que forman parte de la trama cotidiana y por *extramuros* a los intercambios entre actores con diversas responsabilidades de ejecución técnica y/o de decisión política relativa a cuestiones propias de la gestión¹⁷.

Como centro de nuestras reflexiones hemos seleccionado una escuela que se ha constituido en nuestro caso de estudio.

Perspectiva metodológica. El estudio de caso

¿Qué es un caso? Esta pregunta la responde el psicoanalista David Nasio (2000) que en la Introducción del libro *Los más famosos casos de psicosis* define y fundamenta la utilidad de la escritura de casos y las funciones que cumple en tanto expresión de una singularidad que a su vez abre a la innovación teórica. Según el autor, la escritura de casos está orientada a ser leída y discutida y debido a que el estilo narrativo escenifica situaciones que evidencian elaboración teórica. Afirma que el caso se convierte en la presentación sensible de un fragmento de vida que puede ser concebido como “pintura viva de un pensamiento abstracto” imagen fértil en este estudio para ilustrar el modo en que concebimos nuestro caso.

A su vez, como nos recuerdan científicos sociales con relación al método de estudio de casos (Coller, 2000; Stake, 1994; Serrano Blasco, 1995), es crucial definir de qué tipo de caso se trata cada uno de los elegidos en la propia investigación. Debido a ello, destinaremos un apartado a describir exhaustivamente el caso seleccionado, que —como ya hemos señalado— es una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para profundizar en la justificación teórico-metodológica del abordaje seleccionado, tomamos las definiciones de Neiman y Quaranta (2006) quienes indican que los estudios de caso se focalizan en una realidad limitada, espacial y temporalmente, con el fin de abarcarla en profundidad

¹⁷ En los últimos años el muro simbólico que preservaba a la escuela del mundo exterior se fue erosionando. Debido a ello, términos como “intra” y “extra” dan cuenta de los diversos intercambios que la escuela mantiene.

para brindar una comprensión de las múltiples dimensiones que caracterizan al fenómeno analizado, siendo la pregunta de investigación la que guía el recorte.

Según Stake (2005, p. 12) la terminología “estudio de caso” opera a modo de cubierta o paraguas para abarcar un conjunto amplio de métodos de investigación que comparten la característica de indagar a partir de un ejemplo o caso. En palabras del autor “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. En concordancia, Yin (1989) relaciona específicamente la singularidad del caso con el contexto entendiendo que un estudio de caso constituye una pesquisa empírica dirigida a estudiar un fenómeno contemporáneo al interior de su contexto real dada la imposibilidad de separar para su análisis a las variables del contexto del que forman parte.

Por lo señalado, entendemos la conveniencia de una metodología como la seleccionada para recolectar información y abordar temáticas relativas al mundo educativo debido a que, según demuestra la producción del campo, favorece la descripción del objeto de estudio en contexto y permite develar las relaciones entre el mismo y situaciones particulares. A su vez, refleja lo particular de cada realidad mediante la descripción densa y permite centrarse en las relaciones y las interacciones; además, paralelamente, admite la inclusión del investigador en el devenir del caso mediante la observación participante. De estas características se desprende que el estudio de caso compromete al investigador y facilita su presencia en permanencias prolongadas en el interior del campo recabando información que se analizará de modo global, a partir de la articulación con otras técnicas y fuentes de datos.

Nos asisten también Nisbet y Watt (1984), quienes destacan de modo diferenciado el carácter sistemático e interactivo de este método al que distinguen de una mera narración dada justamente sus rasgos distintivos de sistematicidad e interacción. Al respecto, ponderan la posibilidad de obtener saber exhaustivo y cualitativo de los fenómenos a partir de la observación

en territorio y la posibilidad de profundizar en campos y situaciones particulares; cuestiones sobre las cuales, debido a su voluntad generalizadora ha desalentado la tradición positivista. Así, complementariamente, y siguiendo a variados autores (Amal, Del Rincón y Latorre, 1994) optamos por esta metodología en virtud de su potencia y permeabilidad para relacionar la generación de premisas hipotéticas y la toma de decisiones. Tal como lo hemos considerado, la decisión de trabajar a partir del estudio de caso se orienta a crear un relato total conformado a partir de variados relatos parciales obtenidos en el campo. Siguiendo a Moen (2006), consideramos como caso un relato basado en un tejido que se conforma a partir de la particular unión de variadas hebras narrativas que aportan a la construcción de una trama única de textura singular de la cual el investigador también forma parte en la búsqueda de dar forma y organizar los relatos y experiencias documentadas en el trabajo de campo. Asimismo, compartimos la idea de que tanto la experiencia del campo como la práctica narrativa constituyen saberes construidos procesualmente y que se afectan mutuamente durante el estudio. Incluso, en tanto experiencia, estos aspectos —experiencia del campo y práctica narrativa—, dan cuenta de la visión, la intuición y el oficio del investigador al exigir cierta amalgama en el arte de narrar compuesta del dominio y equilibrio entre marcos teóricos, la descripción densa y el análisis contextual (Álvarez Álvarez y Maroto, 2012).

Específicamente en el área educativa, la bibliografía consultada referencia que la metodología de estudio de caso —caracterizada por el examen de un ejemplo en acción— ha ido incrementándose significativamente en los últimos años. Esta metodología plantea ventajas como la posibilidad de arrojar luz sobre aspectos sutiles que en otras circunstancias quedarían inadvertidos (Walker, 1983; Amal y otros, 1994; Stake, 1995) Asimismo, permite visibilizar realidades escolares complejas seguramente invisibilizadas por la cotidianeidad, develar sentidos profundos o desconocidos que podrían orientar la toma de decisiones con relación a problemáticas educativas (Heras Montoya, 1997; Pérez Serrano 1994).

Finalmente, este tipo de indagación favorece la contrastación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador (Arnal *et al*, 1994; Cebreiro Lopez y Fernandez Morante, 2004; Staje, 1995).

Siguiendo a Martínez Bonafe (1988), destacamos que el diseño de estudios de caso en la investigación educativa distingue dimensiones tales como centrarse dentro de una perspectiva “micro” del sistema atendiendo a las interacciones específicas que se producen entre actores (sin desatender el contexto en el que se encuentra inmerso); a su vez, los estudios se orientan a visibilizar aspectos prácticos, situacionales, comunicacionales o de acciones estratégicas de los implicados; y, finalmente, una última dimensión se centra en la comprensión contextual de los sentidos de la actividad educativa, la comprensión de la subjetividad de los participantes, sus modos de relación e implicación.

Tomando en cuenta estas dimensiones y especificidades de los estudios de caso, nos hemos propuesto trabajar con una sola escuela, perteneciente al ámbito de gestión pública y ubicada en una gran urbe como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires atentos a encontrar en un establecimiento de estas características la densidad y concentración apropiadas para este estudio. En esta escuela, por su ubicación y tipo de gestión, se condensan variadas características que podrían encontrarse en establecimientos separados considerando un campo más abarcativo en cuanto a cobertura de casos.

Nuestro estudio se focalizó en esta escuela ubicada en un barrio tradicional próximo al límite geográfico de la ciudad. En cuanto a la decisión de tomar una escuela de gestión pública es preciso tener presente que estas escuelas de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires conforman sus Plantas Orgánicas Funcionales (POF) de acuerdo a protocolos normativos emanados desde la administración central de gobierno de la educación jurisdiccional. Es decir, de acuerdo a la matrícula de alumnado, cuentan con una cantidad de cargos docentes —por ejemplo de preceptores validados— luego de ser aprobados por la Dirección del

Nivel, desde la Dirección Administrativa Docente (DAD). Para el caso de los preceptores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la normativa indica que cada uno de ellos estará a cargo de dos cursos o, tal vez de tres, siempre y cuando no se supere un máximo de 90 alumnos a cargo. En función del cumplimiento de la normativa, cada escuela de gestión pública cuenta con la cantidad de cargos de preceptores acorde a su matrícula y a su disponibilidad edilicia. Es decir, los nombramientos de los cargos se realizan de acuerdo a pautas claramente especificadas y los gremios docentes velan por su cumplimiento. Asimismo, las escuelas medias de gestión pública cuentan con los cargos de jefe y subjefe de preceptores en caso de que la escuela tenga más de un turno o supere una cantidad de alumnos también estipulada. El cargo de preceptor se corresponde con la franja horaria de un turno de clase.

Las escuelas de gestión privada se encuentran bajo el mismo régimen normativo pero, se observa que, en algunos casos, sin contravenirlo se aplica con cierta plasticidad o libertad creativa. Por ejemplo, se aprovecha un nombramiento de preceptor de la POF reconocida por la Dirección General de Educación Privada (DGEPE) para tareas algo diferentes o “enriquecidas” que, aunque ligadas al acompañamiento o seguimiento administrativo de los alumnos, obedecen a los lineamientos que estos establecimientos trazan en su Proyecto Escuela (PE). Es decir, en algunos casos, escuelas medias de gestión privada pueden encontrar variadas formas de aprovechar los cargos de preceptores que, sin incurrir en la contravención normativa, adoptan otros perfiles hacia el interior de la dinámica del establecimiento¹⁸.

¹⁸ Tuve la oportunidad de acompañar un proceso novedoso en cuanto a la organización del trabajo de los preceptores donde la figura del *asistente pedagógico* reemplazó a la del preceptor. “Los asistentes formaban parte de un entramado de roles, de una ingeniería de acompañamiento, articulada a otras instancias de la escuela como dirección, regencia, coordinación general y asesoría. Desde su rol, en el que se fundían las tareas de tutor y preceptor, tenía que poder ‘llevar la mirada del grupo’ (o los grupos) a cargo, es decir: conocer cómo se conformaba ese grupo y al mismo tiempo conocer las características de cada uno de los chicos que lo integraban; dar cuenta de los modos de relacionarse con sus compañeros; estar informado de los modos en que se organizaba para la tarea escolar; charlar con los profesores acerca de cómo los veía relacionarse con el estudio; asistir a las reuniones de concepto de las divisiones a su cargo; y también en ocasiones participar en las

Hecha esta aclaración, resta describir las causas que nos llevaron a elegir trabajar con una sola escuela en profundidad.

Como señalamos, la pregunta de este trabajo de investigación gira alrededor de la vida de los sujetos en instituciones postdisciplinarias, denominación que adoptamos para caracterizar la institucionalidad contemporánea con rasgos muy distintos a los de la institucionalidad moderna fuertemente homogénea y predecible. La institución a la que nos referimos en este caso es la escolar: la escuela secundaria, específicamente, **una** escuela secundaria. Nos apoyamos aquí en aquello que Foucault (2003) destaca en relación al plus de valor y potencia que comporta la localización de los problemas para poder pensar, sosteniendo a su vez, que la singularidad del caso nos habilita a pensar cuestiones de índole general.

A partir de esta idea y retomando la pregunta de nuestra investigación, para que los grandes sistemas —como los sistemas educativos— se dirijan a problemas identificados hay que sumergirse en búsqueda de aquellos datos y situaciones en los que los problemas se esconden. Esta posición teórica nos habilita para sostener la justificación del enfoque metodológico de nuestro trabajo centrado en el análisis de un caso. Una escuela observada desde su rincón más doméstico, la cocina, “el rincón de las hornallas” como el lugar donde se “cocinan” modos caseros de “hacer con lo que hay”. De esta afirmación se desprende que, debido a esta especificidad procedimental hemos ganado en profundidad y posibilidad de captar instantes, gestos, detalles muy propios de la dinámica cotidiana doméstica escolar que, probablemente, no se hubieran alcanzado con semejante nitidez ampliando el número de escuelas.

Esta escuela, considerada como un organismo con una vida singular, atravesada por múltiples relaciones tanto intra como extramuros, se constituyó en nuestro caso de estudio. Así, tal como anticipamos, nuestro corpus de trabajo se sostuvo con entrevistas en profundidad realizadas a

entrevistas individuales y grupales con los chicos y en las entrevistas con los padres; entre otras tantas cosas. (Niedzwiecki, 2010. Introducción)

actores claves de la gestión de la vida cotidiana en las escuelas (preceptores, tutores, directivos, alumnos, maestranza y equipos técnicos jurisdiccionales) enmarcados prioritariamente dentro del Colegio N. ° 19, Luis Pasteur, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, observaciones participantes que complementaremos con la compilación de literatura clásica y actualizada.

Caracterización general del campo

a) Caracterización de la institución

En el registro de notas de campo consignamos:

“Viernes 12 de septiembre 7.15 hs.

Llueve y hace frío. Algunos chicos frente a la escuela y el gato esperando la apertura. Pablo, el director, llega 7.20. Entramos... ‘A esta hora no esperes más que un beso o una mueca’, me dice Pablo de costado mientras los chicos que van llegando, tapados con la capucha del buzo. Todos con auriculares en las orejas, lo saludan con un beso y van entrando. Estamos los dos parados en la puerta. Hace frío. ‘¿Formamos hoy?’, pregunta una alumna. ‘No... llueve, vayan directo a las aulas’, dice Pablo que para cada uno que va llegando y lo saluda, tiene un comentario. Me dice: ‘Anteanoche fue la fiesta de quinto año en el boliche y la cosa pasa por ahí a los más grandes’. Un alumno le comenta: ‘Hoy me voy temprano porque el otro día bailando me di con la botella de cerveza en el diente de adelante y se me partió creo, seguro que hoy me lo liman’. Llega la camioneta con el pan para las viandas. Entra la profesora de Francés y con Pablo miran juntos y satisfechos los cuadernillos recién llegados de Estructuras Comparadas que trae la profesora en una caja. La jefa de preceptores avisa que hay dos chicos de dos divisiones distintas de quinto año que no pueden subir las escaleras.

Habrá que mudar dos quintos a planta baja y subir otras dos divisiones al primer o segundo piso. Llega L. (alumna de cuarto año) y le dice al director que tampoco puede subir escaleras por un problema de salud. Ahora son tres las divisiones a ubicar en planta baja. La jefa de preceptores y Pablo, mientras siguen saludando en la entrada, ven qué cursos ‘mudan’ por hoy. Un alumno de quinto que no puede subir porque tiene bota de yeso: accidente de entrenamiento. El gato entra y sale y, finalmente, se acurruca en un rincón de la oficina de la entrada, justo cuando la portera viene caminando desde los baños, guantes en mano, y le advierte a Pablo que no va a poner más papel higiénico en los baños porque los chicos lo tiran todo. Pablo sonrío y me mira.

7.40 am. R. Un alumna de cuarto o de quinto, ‘enchufada’ al auricular y con chupetín entre los labios, entre asombrada y quejona, le pregunta a la jefa de preceptores si la profe de la primera hora no viene: ‘Porque fui al curso y no hay nadie’. La jefa revolea los ojos (me recuerda la operación de búsqueda de información que realiza el disco rígido de la computadora). ‘No —contenta, como pensando— Internet funcionó entonces’, dice la jefa de preceptores. R., la alumna que consultó preguntando por la profesora de la primera hora, parecía ser la única de la división que omitió consultar el Facebook por el que se comunican a diario las inasistencias de los docentes y no se enteró que la profesora del primer bloque estaría ausente.

8.00 am. Se cierra la puerta de entrada. Voy con Pablo hacia dentro de la escuela. Subimos las escaleras hasta el primer piso. Me presenta a Marcela, la jefa de preceptores y me quedo con ella”. (Nota de campo)

El colegio N. ° 19 D. E.17, Luis Pasteur, está ubicado en la CABA, en el barrio de Villa Devoto, en la calle Navarro 4344 a dos cuadras de la estación de tren de la línea San Martín y a una cuadra de la avenida Beiró y a dos de la avenida Segurola. Se encuentra en una manzana de casas bajas residenciales construidas hace más de cuarenta y cinco años. Son casas espaciales, cuidadas y varias cuentan con pequeño jardín en su entrada y detalles de construcción de tipo residencial. Podríamos decir que se corresponden con viviendas pertenecientes a familias de buena posición económica.

Ya estamos sentadas con la jefa de preceptores en su oficina, un cerramiento de aluminio pequeño, con puerta y ventanas corredizas en el que caben dos escritorios pequeños dispuestos en “L” y dos sillas. Me dice:

“Soy egresada de la escuela. Me recibí de maestra pero enseguida empecé (hace 25 años) a trabajar acá como preceptora. Al principio tenía un turno como maestra en una primaria y otro acá como preceptora, pero ni bien pude me quedé con dos cargos de preceptora acá. Me costó ser jefa y vicejefa de preceptores. Me gustaba más quedarme con mis pibitos. Acompañarlos en las horas libres, conversar. Cuando empecé a trabajar como preceptora podías entrar solo con título de secundaria. Pero un preceptor que es docente hace la diferencia¹⁹. El año pasado por ejemplo, me ocupaba con otros preceptores de las clases de apoyo para primero, pero los pibes no venían. Eso no funcionó. De todos modos en 2014 empezamos con profesor por cargo y todo primer año ya tiene séptima hora. En esta escuela la costumbre para los preceptores es rotar de años a cargo. Cada año tiene lo suyo. Por ejemplo en primer año que está acá, en el primer piso es más desgastante. Vienen más los padres; en cambio si te toca planta

¹⁹ A partir de 2005 cambió la normativa en la ciudad y a los cargos de preceptores se accede por listados.

baja te toca la puerta. Si te toca segundo piso estás becada... Tiene que pasar algo de verdad importante para que te suban a buscar ahí y los chicos de tercero y cuarto ya saben solos todo. Mi trabajo tiene bastante de administrativo. Hablo mucho con Pablo". (Nota de campo)

b) Ficha técnica del establecimiento

Evolución de la Matrícula (cantidad de alumnos)

Año	Turno mañana	Turno tarde
2012	363	322
2013	360	298
2014	383	341

Secciones: Son 30 secciones, tres por cada año y en cada turno, mañana y tarde.

Cantidad de preceptores: 8 preceptores por turno, más un jefe y un subjefe de preceptores en el turno mañana.

Nómina de preceptores

Jefe de preceptores: Marcela Lozano

Subjefa de preceptores: Marcela Lozano

Preceptores del turno mañana según año y división

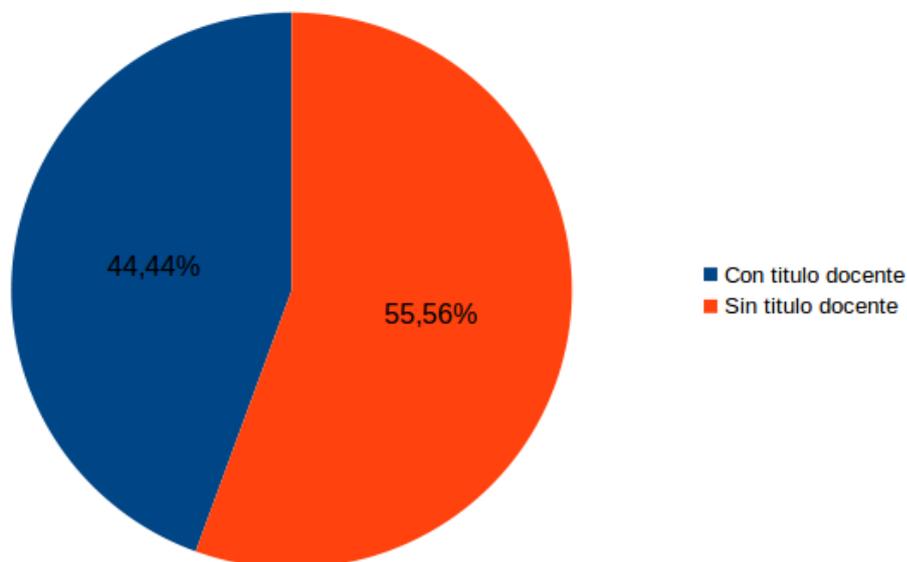
Año	División		
	1era	2da	3ra
1°	Luciano Loiacono	Alberto Bonetti	Claudio Morales

2°	Guillermo Bustos	Guillermo Bustos	Andrea Wetzel
3°	Romina Wetzel	Luciano Loiacono	Claudio Morales
4°	Romina Wetzel	Federico Diana	Federico Diana
5°	Silvia Marinelli	Silvia Marinelli	Alberto Bonetti

Preceptores del turno tarde según año y división

Año	División		
	4ta	5ta	6ta
1°	Alicia Redrado	Viviana Guerra	Claudio Morales
2°	Andrea Wetzel	Silvia Marinelli	Silvia Marinelli
3°	Alicia Redrado	Viviana Guerra	Claudio Morales
4°	Alberto Bonetti	Lucia Tesi	Alberto Bonetti
5°	Lucia Tesi	Eduardo Maradei	Eduardo Maradei

Porcentaje de preceptores con título docente



Desde 2014, el establecimiento forma parte del conjunto de “escuelas pioneras”, el primer grupo de escuelas que adoptó la normativa jurisdiccional correspondiente a la Nueva Escuela Secundaria (NES) y que realizan la transición de la POF al Régimen de Profesor por Cargo²⁰. Cabe señalar que la adecuación de la grilla horaria escolar y la reorganización de las asignaciones horarias a los profesores que deciden cambiar de régimen (pasar de horas a cargo conformado) es supervisado y ejecutado por la jefa de preceptores que tiene en su memoria la disponibilidad horaria de cada uno de los docentes involucrados en este proceso que supervisa cotidianamente con el director de la escuela y a quien propone las opciones

²⁰ La Ley 2.509, de 2008, estableció en la CABA el Régimen de profesores designados por cargo docente se por, aunque se reglamentó recién en marzo de 2001. Creando cargos que combinan horas frente a alumnos con horas extraclase, este régimen busca “propiciar la concentración horaria del personal docente para profundizar el compromiso y la pertenencia a la institución educativa, y mejorar las condiciones laborales de los educadores”, además de “promover actividades institucionales extra clase que complementen las acciones áulicas, para promover, mejorar y optimizar la formación integral de los alumnos” en el marco de los proyectos institucionales. www.buenosaires.gob.ar

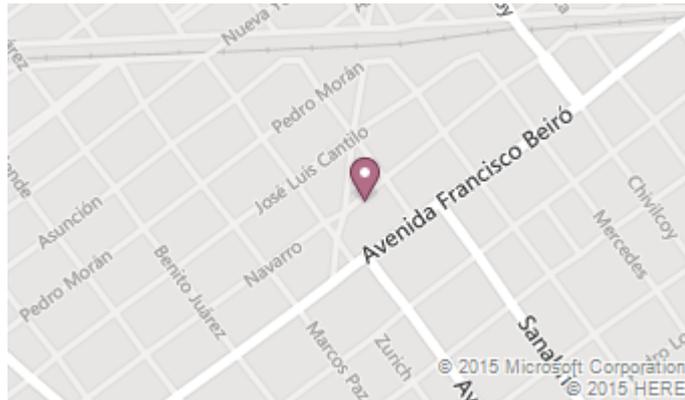
de armado de cada cargo y consecuentes cambios en el horario escolar general.

Según nos informa la jefa de preceptores, la matrícula de la escuela se conforma de la siguiente manera: por la mañana, asisten mayoritariamente alumnos del barrio o de zonas próximas de clase media o media baja, hijos de matrimonios de profesionales o vecinos propietarios de comercios en el barrio; por la tarde, en su mayoría, la asistencia se compone de alumnos, fundamentalmente, provenientes del barrio Ejército de los Andes, conocido como Fuerte Apache²¹ y de barrios próximos a la General Paz, avenida que separa la Capital Federal de la provincia de Buenos Aires.

“Los chicos de la mañana y de la tarde son distintos. Los de la tarde vienen de provincia, de Fuerte Apache. Más de una vez, tenemos que parar los enfrentamientos entre las barras de All Boys y del Fuerte. Cuando hay paro, si los preceptores avisamos que no venimos les dicen a los chicos que no vengan. (Marcela, jefa de preceptores)

Mapa de localización del establecimiento

²¹ El Barrio Ejército de los Andes, popularmente llamado *Fuerte Apache*, es un complejo habitacional que se encuentra en el sector norte de la localidad de Ciudadela, en el partido bonaerense de Tres de Febrero. Limita con las localidades de Caseros y de José Ingenieros, en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Según el Censo 2001, en estas 26 hectáreas donde funcionan almacenes en los pisos altos, a veces se levantan paredes en los palieres de entrada y hasta los pasillos llevan reja, hay 4.657 viviendas habitadas por alrededor de 35.000 personas. El barrio surgió a fines del gobierno de facto de la Revolución Argentina, como parte del Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE) comenzado en 1968, con el propósito de reubicar a los habitantes de la Villa 31 del barrio de Retiro.



Vista del establecimiento



La escuela Nacional N. ° 19, actual Colegio 19, fue fundada en 1972 (se conoce vulgarmente, tanto en el barrio como el distrito escolar, entre alumnos y docentes como *El Nacho*). Su denominación se corresponde a la de los colegios transferidos desde Nación a la Ciudad, tras la Ley Federal de Educación del año 1993. Contiguo a la escuela, se ubica un colegio de gestión privada de jornada completa al que asisten chicos desde el jardín de infantes hasta la secundaria. Ningún relato de entrevistas ni observación del campo permitió establecer alguna conexión entre ambas instituciones que paradójicamente conviven cuerpo a cuerpo físicamente.

La Dirección de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires agrupa las escuelas del nivel por regiones, son ocho regiones en total. El Nacho depende administrativamente de la Región VII. A la Región VII, pertenecen trece escuelas que se encuentran distribuidas en los barrios de

Villa Devoto, Villa Pueyrredón, Villa Urquiza, Saavedra y Villa Real. En conjunto las escuelas de esta región cubren ofertas de formación correspondientes a las modalidades de bachilleratos tradicionales, liceos, Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM)²² históricas y una con Ciclo Básico de formación Ocupacional (CBO)²³. En su mayoría son diurnas y tienen más de un turno (dos o tres). Solo una de ellas es nocturna exclusivamente y su modalidad es comercial.

c) Lógica que sigue el relevamiento de información

I. El proceso de relevamiento de la información inició con la solicitud de la correspondiente autorización ante la Supervisión de la Región VII. La instancia fue relativamente sencilla dado el conocimiento y experiencia laboral compartida de la investigadora con la actual supervisora y el trabajo de capacitación desarrollado en servicio con los equipos directivos de las escuelas de la región VII.

II. Explicados y fundamentados los motivos de la tesis y la escuela seleccionada, la supervisora estableció el primer contacto de apertura al campo con el director de la escuela que no solo no puso reparos a nuestra presencia allí sino que recibió con agrado la idea (la gratitud resultó ser generalizada en todo momento que asistimos al campo y en cualquier intercambio con los actores del colegio).

La siguiente instancia fue establecer contacto con la escuela y gestionar una primera entrevista con su director. Mantuvimos una primera reunión que se podría denominar “de encuadre” en la que nos contó cuestiones relativas a la escuela, su gestión recién iniciada como director, la coyuntura del momento, etc. En esa reunión, organizamos, conjuntamente, mi estadía en la escuela.

²² Las Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM), creadas durante la gestión del secretario de Educación de CABA, Daniel Filmus, en los años noventa.

²³ El Ciclo Básico de formación Ocupacional (CBO) está destinado a jóvenes de 13 a 18 años que hayan terminado el nivel primario. Son cursos que ofrecen especialidades ocupacionales de tres años de duración.

“Vení cuando quieras a la escuela, ahora te presento a Marcela, la jefa de preceptores. Con ella, confianza total. Jefa a la mañana y subjefa a la tarde, tiene la oficina chiquita que está al lado de la Preceptoría de primero y segundo, en el primer piso. Tenemos ocho preceptores por turno, cada uno con dos cursos. Salvo Andrea que tiene un curso pero se ocupa de cuestiones administrativas y es referente de alumnas madres²⁴. Claudio también es referente de becas²⁵. La mitad de los preceptores tienen dos turnos y la otra mitad, rota. El año que viene nos pasamos a profesor por cargo²⁶. Le pedí a Marcela que me organice el horario... ‘Un’ tema”. (Primer encuentro con Pablo Rivelli, director del Nacional N. ° 19).

Junto a la oficina de Marcela, jefa de preceptores, se encuentra la Preceptoría de primer y segundo año donde me voy a instalar. Adentro está la vicedirectora del turno mañana que me saluda contenta de verme²⁷. Mientras me lleva a su oficina, me dice:

“¡Veni, vení! Este espacio está a tu disposición para todo lo que quieras. Si necesitás, usá la computadora. El teléfono no, porque no funciona. Perdoná que no te puedo dar mucha bolilla hoy

²⁴ En esta escuela, esta preceptora es la referente institucional del Plan Jurisdiccional Alumnas madres, alumnos padres y Alumnas embarazadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²⁵ Claudio es preceptor de años superiores y es referente de otro de los programas que desde el nivel central acompaña el sostenimiento de las trayectorias escolares

²⁶ El Régimen de Profesores por Cargo, creado a partir de la sanción de la ley 2.905/08, constituye, en el ámbito de la Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, realiza su aporte en dos sentidos. Por un lado, propone un proceso de concentración progresiva de tareas de los profesores en un menor número de instituciones; por otro, que los docentes sumen, a sus horas de clases asignadas a los diferentes espacios curriculares, horas complementarias destinadas a reuniones con pares, preparación de actividades, capacitación en servicio, trabajos transversales entre asignaturas, entre otras propuestas tendientes a mejorar sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, a incrementar los niveles de aprendizaje .

²⁷ Nos conocemos por mi trabajo como capacitadora en el grupo de directivos de la región educativa a la que ella pertenece.

pero estoy con PPP²⁸. Vení cuando quieras. Usá el espacio para lo que precisés”. (Entrevista con Edith, vicedirectora. Turno mañana)

Las tareas de campo se iniciaron con observaciones. Me incluí durante varios días dentro de la dinámica de la vida diaria en la escuela en diversos espacios y momentos. Me fui haciendo conocer e intentando conseguir cierta naturalidad de mi estar allí. Mientras, tomaba notas:

“Aquí en la Preceptoría de primer y segundo año en el primer piso, transcurrió el resto de la mañana hasta el mediodía. Los habitantes de este sitio (preceptores de primero, segundo y tercer año) son Romina, Silvia, Andrea y Antón (que hoy está ausente). Es un espacio muy amplio (me parece que es un aula convertida en oficina). Tiene mucha luz. Está ubicada en el corazón del piso y pegada a las escaleras que conectan con planta bajo y segundo piso. Cuenta con un gran escritorio central que todos comparten. Hay una separación virtual con un ropero, y del otro lado se encuentra un escritorio pequeño con una computadora donde todos los preceptores de la escuela se turnan para cargar notas en el LUA²⁹.

En la Preceptoría hace mucho frío. Sin estufa. El movimiento es incesante. Romina es preceptora de un primero y un segundo año. Es maestra jardinera. Es la primera en conversar conmigo. Me dice: ‘Para mí es vital que el preceptor sea docente’”. (Nota de campo)

²⁸ Con “PPP” se refiere a Previa Por Parciales: proyecto central con financiamiento *ad hoc* para reducir el número de alumnos que adeudan materias previas e ir cambiando, paulatinamente, algunas cuestiones relativas a la concepción de la evaluación.

²⁹ Legajo Único de Alumnos (LUA) es un *software* realizado desde instancias administrativas de la Ciudad

Con objeto de rearmar la trama de nuestra presencia en el lugar, cabe mencionar algunos momentos de importancia para esta investigación.

- a. Acompañé a los directivos en ambos turnos en los momentos de inicio y finalización de los turnos.
- b. Permanecí en la sala de la jefa de preceptores viviendo el inicio de un día en la escuela.
- c. Permanecí varias jornadas dentro de la Preceptoría del primer piso de primer y segundo año.
- d. Recorrí los pasillos palpando la vida que se vive, permanecí en el *buffet* y en los espacios donde los chicos pasan los recreos.

En un fragmento de mis apuntes:

“Salgo de recorrida con el celular que tiene cámara de fotos. Durante toda la mañana la escuela se pobló de carteles. Hoy es 16 de septiembre: aniversario de la noche de los lápices y puedo leer en los carteles:

‘LOS LAPICES SIGUEN ESCRIBIENDO. 16/9.
MARCHA DE CONGRESO A JEFATURA Y PLAZA
DE MAYO CON MADRES Y ABUELAS E HIJOS A
LAS 16 HS. CONCENTRAMOS 14.30 EN EL NACHO.
F.E.S. FEDERACION DE ESTUDIANTES
SECUNDARIOS.

Otro cartel dice:

‘NO AL RECORTE PRO A LA EDUCACIÓN. LOS
ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
MARCHAMOS POR LA EDUCACION PÚBLICA Y EN
CONTRA DEL GOBIERNO NEOLIBERAL DE MACRI Y
BULLRICH. JORNADAS RESOLUTIVAS Y

DEMOCÁTICAS. RESPETO AL TRABAJO DOCENTE.
F.E.S. FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS’.

En otro cartel se lee:

‘¿SABÍAS QUE *EL NACHO* TIENE UNA COMUNIDAD L.G.B.T.I.P? (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, pansexuales) TODOS PODEMOS PARTICIPAR PARA QUE EL NACHO ESTE LIBRE DE PREJUICIOS. PRONTO TE ESTAREMOS INFORMANDO’. (Nota de campo)

e. Aproveché a conversar con los chicos de primer y segundo año dentro del curso en una hora libre.

f. Participé de una clase abierta de Filosofía sobre el amor a cargo del filósofo Darío Sztajnszrajber en el jardín de la escuela para los quintos años. También me invitaron y asistí al asado de despedida de la directora recién jubilada preparado por el portero de la escuela sobre un elástico de cama de hierro.

III- Las observaciones se fueron alternando con entrevistas individuales a los preceptores (en su mayoría las entrevistas fueron individuales y algunas en parejas) y a las autoridades.

La organización de una agenda de entrevistas, en función del trabajo diario en la escuela, fue algo complicado de pactar y de cumplir de modo estricto. Fue necesario realizar varias postergaciones y reprogramaciones. En todos los casos la realización de las entrevistas en el horario acordado dependía de que no se ausentara el profesor a cargo del curso y que no surgiera ninguna contingencia de las que se nutre la “normal anormalidad” de la vida diaria en la escuela. Adopté como estrategia “estar allí”, con paciencia y disciplina, a la caza de oportunidades y charlando en el tiempo que pudieran darme conforme el devenir y la contingencia diarios.

Siguiendo las notas del campo:

“Lunes 16 de septiembre. 7.20 horas

Sigue el frío y hoy con lluvia. Llueve y llueve y más...mucho frío. Tampoco hubo formación: a los cursos directo. Nuevamente, en la Preceptoría de primer y segundo año en el primer piso.

Van pasando las horas, sin patio ni jardín para recreos la cosa parece ser más complicada. Sube mucho el volumen de las voces. En la Preceptoría dicen que faltaron cuatro profesores de primero a tercero. Muchas horas libres. Segundo recreo, estoy sola en la Preceptoría. Suena el teléfono, atiendo. Me animo. Es la mamá de Mariano de segundo año que busca a Claudio, preceptor de cuarto año que es responsable de becas y está en el segundo piso. La señora dice que no puede usar la tarjeta para cobrar la beca, que el cajero se la rechaza. Tomo el mensaje y subo al segundo piso a darle el papelito a Claudio. Tiene razón la jefa de preceptores respecto a la Preceptoría del segundo piso. Es al fondo del fondo y arriba de arriba. Efectivamente, hay que contar con un muy buen motivo para llegarse hasta esa Preceptoría. (de todas las que visité hasta el momento es la que más me gustó). Lindo viaje el ascenso. El griterío de los más chicos del primer piso cede el paso a charlas más íntimas de a dos, tres... Acá los pibes son más grandes. Suena música que sale de los pasillos de este laberinto del segundo piso. Claudio está en la Preceptoría, confundido con los pibes. Son muchos tirados sobre el escritorio intercambiando sobre el diagrama de funcionamiento y logística del Festival del Nacho, del 28 de septiembre. Luces, sonido, comunicaciones, bebidas, handies”.
(Nota de campo)

En todos los casos inicié la entrevista presentándome, contando de mi trabajo de tesis En ocasiones respondí preguntas a modo de prueba o aval

para entregarse con confianza a la conversación posterior. Creo —a juzgar por los resultados— que las conversaciones fueron en un total sinceras y dispuestas. Siempre inicié charlando de modo informal y solicité, pasados unos minutos, autorización para continuar el registro con el grabador.

Tuve oportunidad de realizar entrevistas a la jefa de preceptores, a todos los preceptores de la escuela de ambos turnos. Concreté cuatro entrevistas con los directivos de la escuela (dos al director y una a cada vicedirectora), con la bibliotecaria del turno de la tarde, con alumnos de primer año en una hora libre y con alumnos de quinto año.

IV. Paralelamente al trabajo de campo dentro del colegio concreté entrevistas con actores que articulan técnica, pedagógica y administrativamente con el establecimiento: dos supervisores de la Región VII (Lic. Adriana Gerpe y Profr. Gabriel Cruz), la asistente técnica jurisdiccional de Educación Media de la misma región (Lic. Silvia Acchiari), la responsable jurisdiccional del Programa Alumnas Madres y Alumnos Padres (Lic. Mariana Vera), la referente de este mismo Programa asignada a la Región VII que pertenece la escuela (Lic. Camila Ríos Fernández), el psicólogo perteneciente al Programa Asistencia Socio Educativa (Lic. José Calarco) que desempeña sus labores profesionales en la Región V. Asimismo, concreté una entrevista con representantes gremiales de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). A pesar de la insistencia y persistencia, y tras sistemáticos llamados telefónicos, fechas convenidas y consiguientes cancelaciones, no fue posible concretar la entrevista con el director del Área de Educación Media, profesor García del Río.

d) Técnicas utilizadas

La tarea de campo conjuga la permanencia dentro de las Preceptorías con la observación participante, entrevistas individuales y en pequeños grupos, todas ellas semiestructuradas. La decisión sobre la forma de las entrevistas obedece a la percepción de que el vínculo con los entrevistados y

la calidad de la información a obtener se enriquecen bajo cierta informalidad en la conversación. Esta cuestión se observa, especialmente, en las entrevistas realizadas en la escuela. Las mismas adoptaron un diseño flexible, poco estructurado, organizado alrededor de grandes ejes generales a la espera de que surjan emergentes en el proceso de la conversación. Por ejemplo, luego de un par de cancelaciones, cierta informalidad en la conversación permitió relevar con Andrea —preceptora y referente del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas³⁰ en los dos turnos— modos de ser y estar con los chicos y chicas, difícil de captar de un modo afinado puntillosamente en un protocolo. Según se registra en las notas de campo:

“9.30 hs. Ahora nos sentamos con Andrea. Ya vino la profesora y pudo dejar el curso para que charlemos. Hace 24 años que está en la escuela. Primero llegó su hermana que trabaja en Secretaría. Luego vino ella y, finalmente, Romina (su otra hermana). Hace tres años que está como referente del Plan. No sabe por qué se elige a un preceptor para este trabajo. Dice que se maneja bárbaro con las chicas. Todas ellas tienen el número de su celular y le van avisando y consultando en cualquier momento dudas, dolores, contracciones. Ahora hay cuatro embarazadas, una madre en quinto año y un padre. Comenta que en esta escuela hay baja cantidad de alumnas en el Programa. Que se sorprende cuando escucha de otros colegios donde de tantas chicas embarazadas hay más de un referente. Me dice que su vínculo con ellas es natural. Me comenta: ‘Se acercan solas para decirme que creen estar embarazadas. O tal vez no saben pero sospechan. Las oriento, las derivo al hospital.

³⁰ La Ciudad de Buenos Aires, a través del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas (en adelante, el Programa de Retención/ el Programa) garantiza a los y las adolescentes padres, madres o embarazadas, el acceso y permanencia en el sistema educativo, beneficiando fundamentalmente a los y las estudiantes que pertenecen a los sectores sociales más postergados e históricamente excluidos de la escuela media.

Algunas te piden ayuda para decirles a los padres. Pero, por lo general, toman coraje y les dicen solas. Acá solo una chica me pidió ayuda. Entonces, llamamos acá, desde la escuela a los padres y se los comunicó en mi presencia. Cuando confirman embarazo les pido certificados médicos. En algunos casos vemos que las chicas van cambiando el cuerpo y no registran el embarazo. Nosotras les vamos diciendo. En algunos casos niegan y caen en la cuenta con un estado de embarazo avanzado. Nos pasó esto ya varias veces... Las ayudamos orientando estudios para la Obra Social, con los trabajos para las materias cuando faltan. Cartilla de recursos. Guardería'. Y me muestra material que le proveen en la Dirección de Inclusión escolar del Ministerio de Educación de la ciudad donde está radicado el Programa.

Andrea no es docente. Cuando entró no era preciso ingresar por listado ni ser docente. La hermana (que trabaja en la Secretaría de la escuela) le avisó que había la posibilidad y vino y tomó el cargo antes de 2005 que cambió todo. Su otra hermana, Romina, sí es docente, aspecto que a su juicio hace a la diferencia". (Nota de campo)

El tipo de registro adoptado en este trabajo se apoya y fundamenta también metodológicamente en texto *Como entrar al cuarto de Vanda* de Jorge Larrosa (2012). Allí, el autor piensa la investigación educativa. Aprovecha la reflexión que realiza Pedro Costa, a propósito del rodaje de un film cinematográfico, para introducir la idea que investigar en educación es investigar sobre el mundo, sobre los modos de pensarlo y estar en el mismo y, por esto, a repensarse uno mismo en tanto investigador.

Investigar, afirma Larrosa, constituye un encuentro de presencias donde se relacionan un territorio y unos personajes. Investigar es la experiencia que resulta del encuentro de la singularidad del investigador con

la de lo investigado, la vivencia de un contacto con lo real por fuera de imposturas, con lo que somos y con lo que nos pasa, con la vida, con los otros, con nosotros. En definitiva, investigar es cuestión de “entres” en el que el investigador, mediante una adecuada distancia, deviene en aparato de registro sensible. Así como una película es la traza de la luz sobre una superficie sensible, investigar es introducirse en un régimen de visibilidad en el que es necesario “darse el tiempo” para ver y escuchar el mundo, no ir de prisa, observar pacientemente y con pensamiento.

Guía para las entrevistas

Las entrevistas se realizaron considerando los ejes que siguen, en una secuencia aleatoria según fueron surgiendo en el devenir de cada una de las charlas. En todos los casos, y teniendo presente esta estructura, retomé los puntos ausentes preguntando al final de cada entrevista.

I. Trayectoria personal

- Presentación: datos personales. A partir de la presentación de los entrevistados fui registrando puntos de indagación para realizar mis preguntas.

- Formación. En este punto me detuve en todas las entrevistas dado que la cuestión de la acreditación profesional parece ser (al menos en esta escuela) un punto álgido. Busqué esta información especialmente, si no aparecía en la conversación espontáneamente, utilizando una frase del tipo: *“Escuche por ahí que para ser preceptor es indispensable tener una título docente. ¿Qué opinás al respecto?”*

- Experiencias laborales previas (trayectoria laboral)
- Cómo llego a la escuela
- Antigüedad en el cargo en la escuela

II. Inserción institucional

- Especificidad del trabajo en la escuela: descripción de tareas a cargo y apropiación personal. Jerarquización/valorización.
- Características que adopta su inclusión en la trama de actores en el interior de la escuela. Indagué sobre las tareas que llevan adelante con docentes, autoridades, etc., en proyectos o actividades especiales, salidas o eventos.
- Conocimiento y relación con los actores del sistema extramuros que articulan con la escuela (supervisores, referentes técnicos jurisdiccionales, etc.)

III. Imaginarios

- Valoración que cada uno de los actores otorga a su trabajo dentro de esta escuela
- Rastros de influencia (positiva o no) de sus preceptores en la escuela secundaria para el desempeño actual.
- Percepción sobre la propia inclusión en la trama institucional, identificación de otros universos de actores.
- Percepción sobre cómo son vistos dentro de la trama escolar por los diversos actores. En este punto me detuve en todas las entrevistas indagando específicamente, si no aparecía utilizando de modo espontáneo, a partir de frases como: “*Se dice por ahí que los preceptores no hacen nada, que se la pasan en las Preceptorías charlando y tomando mate... ¿Qué opinás al respecto?*”.

IV. Otros

- Conocimiento, percepciones y opiniones sobre la nueva normativa para el nivel (Ley de Educación Nacional 26206, Nueva Escuela Secundaria, resoluciones del CFE 93/09) y proyectos escolares con financiamiento *ad hoc* (Plan Mejoras de Nación, Fortalecimiento Institucional de GCBA, Previas Por Parciales, Terminalidad etc.). Era importante relevar la información disponible

respecto de cuestiones normativas para evaluar la distancia o relación existente entre el desempeño de estos actores con los cambios políticos para el nivel medio.

¿Qué es un autor?

Para finalizar, tomamos de Foucault la idea de cómo se despliega la escritura a partir de la relación que se entabla entre las palabras y un autor. Hablamos de la autoría. A su juicio escribir es un juego de expresión inmanente, una apertura de afirmación subjetiva en la que el sujeto juega y de este modo trasciende las reglas de la escritura caracterizando climas, ambientes, sensaciones. En este sentido, y retomando los conceptos vertidos en la Introducción de la tesis, reafirmamos nuestra convicción de que este conjunto de notas de campo, entrevistas y observaciones, que corresponden a la experiencia vivida por un investigador en el interior de un establecimiento, nos habilitan a pensar la problemática contemporánea de la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires o, incluso, de la Argentina.

Capítulo 4

Mundo escuela

Capítulo 4

*Jasper Gwyn me enseñó que no somos personajes, somos historias*³¹.

Alessandro Baricco

En este capítulo analizamos el corpus de entrevistas, observaciones y documentaciones varias orientadas, en primer lugar, a iluminar la dinámica propia del “mundo escuela”, en tanto trama de relaciones y territorio de fabricación de prácticas y producción subjetiva (Duschatsky, 1995; Stulwark, 2010) dado que —como adelantáramos en el capítulo dos— la escuela, además de actitudes, disposiciones, hábitos, calificaciones y competencias, genera otro tipo de condiciones (Duschatsky, 1995, Stulwark, 2010; Dubet y Martuccelli, 1997).

Iniciaremos nuestro recorrido desde “el rincón de las hornallas”, esto es, desde uno de los espacios de la vida doméstica escolar más activos y concurridos como es la Preceptoría: referencia física asignada al trabajo de los preceptores. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1997) en su interrogante por aquello que efectivamente fabrica la escuela, damos cuenta aquí del modo en que se compone la materialidad cotidiana de este espacio escolar concebida como arena de intercambios. Encontramos en este espacio una especie de “usina” que resulta ser, a la vez, territorio de producción subjetiva, de fabricación de prácticas, de armado y sostenimiento de tramas relacionales. Como señalamos en el capítulo correspondiente al marco teórico, el concepto de experiencia al que remiten Dubet y Martuccelli (1997) permite rodear lo que se construye en el transcurso de largas horas y años en las escuelas, dando por supuesto que la escuela es más que la clase y, caracterizando estos ámbitos como territorios compuestos de “mil relaciones”.

³¹ Baricco, A. (2012). *Mr. Gwyn*. Barcelona: Anagrama.

Recordemos que en nuestra hipótesis afirmamos que el accionar cotidiano de los preceptores desborda lo estrictamente prescripto, que su desempeño en el tratamiento de lo contingente se sostiene en un hacer artesanal y naturalizado en el que se establecen vínculos con variados actores y que estos modos de hacer conforman una interfaz poco inteligible. Por este motivo, en el presente capítulo y en el siguiente, nos proponemos evidenciar los contrapuntos que se generan entre lo que se presenta y lo que se espera que suceda; entre lo pautado y lo artesanalmente inventado; entre lo que se ve y lo que queda invisibilizado.

En este capítulo, nos concentramos en las prácticas, en lo que los preceptores de modo más o menos visible y más o menos pautado hacen, más o menos consciente realizan. En tanto que en el capítulo 5, damos cuenta de las apreciaciones y valoraciones que preceptores y otros actores refieren sobre este rol. Haremos foco en la importancia que tiene el trabajo que realizan los preceptores para los demás actores institucionales y para sí mismos.

En línea con Foucault (1987), nos valdremos de la curiosidad como instrumento para apartarnos de familiaridades y mirar de otra manera las cosas y pensar de otro modo (Peirone, 2014): por fuera de supuestos interpretativos que remitan a versiones y visiones de la cotidianidad escolar naturalizadas y en consecuencia devenidas cliché, es decir, que operan sobre un modo de proceder inconsciente al que Suely Rolnik (2007) denominó “inconsciente colonizado”. Como ya señalamos, la autora apela a esta denominación para referir a cierta operatoria tomada bajo un régimen de represión tal que inhibe las propias facultades de evaluar lo que se presenta optando, de modo no consciente, por categorías disponibles que invisibilizan el real fenómeno y las propias facultades de entendimiento.

La Preceptoría: caos e invención

La escuela constituye un territorio conformado por múltiples vinculaciones donde las situaciones suceden, en algunas ocasiones —cada

vez menos— de modo previsible, mientras que en otras —a juzgar por lo que se observa— irrumpen sin aviso. Todo cuanto allí sucede es siempre con otro. Es decir, la escuela es un mundo de relaciones que en algunos casos se organizan sobre canales fijos, tradicionales, instituidos a lo largo del tiempo y otras —muchas— emergen sorpresivamente y circulan por donde la ocasión permite. En dichos movimientos conforman senderos, aprovechan atajos y pueblan grietas, todos modos de acceso singulares producto, generalmente, de la invención espontánea, de allí su artesanidad. Ambos modos coexisten, se cruzan y retroalimentan perdiendo, en más de una ocasión, su filiación originaria o, incluso, variando de rango al quedar legitimados por el uso. Resulta interesante observar el modo en que esto se manifiesta en el espacio de la Preceptoría.

En mis notas de campo, respecto de la Preceptoría del primer piso, registré:

“Es un espacio amplio y luminoso, pareciera ser un aula convertida en oficina. Se encuentra en el corazón del piso y pegada a las escaleras que conectan con planta baja y segundo piso. Cuenta con un gran escritorio central que todos los preceptores asignados allí comparten. El movimiento y la vida en esta Preceptoría semejan a los del vagón del subte; entradas y salidas incansables; un continuo que se interrumpe y al cual cada vez se regresa. Una escena de fondo en la que cada preceptor hace muchas cosas en simultáneo: registra inasistencias, pasa partes diarios, revisa y visa cuadernos de comunicaciones, toma mate, opina sobre lo que otro dice o hace, contesta preguntas de quienes asoman a consultar, discuten entre ellos (piensan distinto en más de una cuestión). Hay varias sillas alrededor; desparramados, pero en cierto orden de acuerdo a la silla de cada preceptor, están los partes diarios, los registros, las planillas de observación de conducta, telefonogramas enviados a chicos que no se presentan a clase y con varias inasistencias. Los

cuadernos de comunicaciones también están apilados frente a cada silla organizados por curso. En el medio, el teléfono, las cartucheras, abrochadora, perforadora, termo, mates, yerba, azúcar, galletitas, mermelada.” (Nota de campo. Colegio N.º 19 D. E. 17. Luis Pasteur. 12 de septiembre 2013, Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso)

El espacio de la sala de preceptores puede leerse tanto como una sala de espera como un laboratorio de creación de condiciones para el mantenimiento de la vida cotidiana en la escuela.

“Porque vos entras a una Preceptoría, están tomando mate. Es cierto. Hueveando, algunas veces. Es cierto. Pero siempre estás escuchando que están preocupados y hablando de algún pibe o de alguna situación, ¿no? ‘Hubo problemas de nuevo con tal profesor’ o ‘Yo le voy a ir a hablar’. Están como de guardia (...), después salen como por un tubo a resolver, están ahí como enfermero, como enfermero de guardia” (Entrevista a Camila, referente jurisdiccional del Programa Alumnas madres y Alumnos padres- DGPL. Ministerio de Educación. CABA. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. Biblioteca. 29 de noviembre 2013).

En apariencia puede resultar un territorio desreglado en términos pedagógicos pero en este espacio la información de variada índole fluye y hace a lo escolar. También, se genera un *estar de paso* paradójal, en el que se permanece circulando, entrando, saliendo, volviendo a ingresar. A modo de posta, espacio con puerta giratoria o sitio de encuentro, en algunas ocasiones caótico y, en otras, íntimo, que puede extenderse, trasladarse y replicar su funcionar en recreos u horas libres. Los estudiantes se acercan a compartir un momento, sin motivo explícito aparente y “empiezan a hablar”. La Preceptoría parece ser espacio estratégico por donde circulan la

información y los cuerpos y en el que se visualiza a los preceptores como los referentes principales de los estudiantes.

En este espacio se visibiliza y toma cuerpo la tarea de los preceptores. Se los ve solicitados por padres, demandados por docentes, convocados por autoridades e informados por ordenanzas.

En el registro de mis notas de campo:

“Segundo bloque de clases de la mañana. La vicedirectora de la mañana es nueva en el cargo. Tiene que armar un Consejo de Convivencia³². Llamar a los padres de los alumnos, convocar docentes y preceptores. Consulta: ‘¿Cómo se hace? ¿Telefonograma a las casas?’. Silvia, la preceptora de dos segundos años le explica. La vicedirectora entra y sale con papelitos en la mano, carterita cruzada (siempre de buen humor, expeditiva y de pocas palabras). ‘El teléfono de la Vicerrectoría no funciona. Uso el de ustedes. ¡¿Qué pasa con la caldera que no funciona?!’. Silvia va a averiguar por la empresa de la caldera. La asesora pedagógica entra, saluda. Me saluda también a mí y sale. La alumna del diente roto (un golpe de botella en la fiesta de egresados del fin de semana) entra para que su preceptora le haga firmar el retiro del establecimiento en un libro de actas. A medio metro, mientras Silvia le hace firmar (porque Antón, su preceptor, está ausente), Romina está con A., una alumna de tercero que tiene frío. Romina le ofrece hacerse un café. Le extiende un jarrito, la alumna lo carga con agua del dispenser (que también está dentro de la Preceptoría), y mientras bate el café le cuenta que hoy comienza a ir al psicólogo. Romina le hace varios comentarios (a juzgar por el tono son comentarios a medio camino

³² El Consejo de Convivencia es un órgano de asesoramiento y recomendación relativo a sanciones para los alumnos. Está conformado por variados actores escolares: docentes, alumnos, preceptores, en algunos casos padres, etc. Asesora a la Dirección del establecimiento sobre las medidas a tomar con la premisa de no perturbar el proceso de formación del alumno y propone a la autoridad medidas para el tratamiento del tema en cuestión.

entre el chiste y la advertencia porque la conoce) respecto del trato a mantener con el profesional. Le señala que no le hable a los gritos, que no lo toree... Al retirarse la alumna me dice: 'A. es alumna de tercero, pero fue alumna mía en primero. Vive en el Hogar, en el mismo hogar de P., el que está enfermo. ¿Viste?, queda a pocas cuadras de la escuela'³³. Entra un alumno y se dirige a Romina: 'Romina, tengo un problema'. '¿Qué te pasa B.?' Me mira y aclara que B. es de quinto año pero que fue alumno suyo en primero y segundo. B. le dice: '¿Me prestás plata? (rostro sonriente), diez pesos, mañana te devuelvo'. Mientras sale B. entra otro alumno a pedir que le saquen una fotocopia para poder hacer un trabajo práctico. En tanto, la vicedirectora vuelve a ingresar con los mismos papelitos en la mano, pide tres cuadernos de comunicaciones y dice: 'Todavía no tomé ni un mate, ¿me dan un mate?'. Lo toma parada, sale. (Nota de campo. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 12 de septiembre de 2013. Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso)

Es en este espacio donde se ilumina y materializa el trabajo de preceptores con alumnos, docentes, autoridades, padres. Son variados los armados que se componen y que incluyen la mediación de los preceptores. Coexisten los que fluyen por canales y vías instituidas y otras de creación espontánea y necesaria para el sostenimiento de la vida en la escuela. Según los desarrollos conceptuales de Deleuze y Guattari (1993), podemos considerar que es a partir de lo que sucede en las Preceptorías y la tarea que desde allí despliegan los preceptores donde comienza a ser visible e insistir cierta condición contemporánea institucional que asociamos con la interpretación productiva del término caos y que habilita la pregunta por el tipo de orden que se genera en este sitio en el que todo podría suceder y,

³³ La escuela recibe alumnos del Hogar Buenos Aires, Asociación Civil sin fines de lucro que se encuentra a siete cuadras, es un hogar en el que viven adolescentes enmarcados dentro de algún proceso judicial. El vínculo con los responsables de este establecimiento, según remiten varios entrevistados, es fluido.

llegado el momento, que requiere de la capacidad para responder a requerimientos fugaces e inesperados, inventados. Según Farrán (2010), caos e invención resultan conceptos relacionados. Es en esta vinculación, justamente, donde anida la potencia productiva del caos dado que se activa ante la emergencia de novedades, no siempre problemáticas o de riesgo, que requieren de nuevos modos de estar en contacto con los sujetos entre sí y su relación con las cosas. Es así como, por ejemplo, surge la posibilidad de conversar con una alumna sobre su estado vital. Y entrar en diálogo es posible a partir de “escuchar” su *sensación térmica*, la necesidad de compartir e informar respecto a un evento importante de su vida como es el inicio de un tratamiento psicológico.

Tender la oreja

“Un preceptor es un tutor orgánico. No todos, no generalizo. Un preceptor con estas características, que tenga capacidad de escucha, empatía, que pueda laburar con otros en la escuela”. (Entrevista a Camila, referente jurisdiccional del Programa de retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas. Dirección General de Planeación. Ministerio de Educación CABA. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. Biblioteca. 29 de noviembre de 2013)

Según Jean Luc Nancy (2008, p. 6)³⁴: “Escuchar es tender la oreja — expresión que evoca una movilidad singular entre los aparatos sensoriales, aquella del pabellón del oído—. Escuchar es una intensificación y una alerta, una curiosidad o una inquietud”. En la idea de este autor nos recostamos para afirmar que los preceptores deben estar en disponibilidad de escucha, condición necesaria para generar que los estudiantes hablen, es

³⁴ Nancy, J. L. (2008) *A la Escucha*. Madrid: Amorrortu Editores.

decir, planteen sus inquietudes, consulten, cuenten lo que les pasa. En esta línea, escuchar comporta una intencionalidad, un sentido que cobra resonancia en quien lo hace y genera de este modo un territorio común de experiencia, un espacio de producción subjetiva sugestivamente buscado por los chicos en la escuela. Son espacios en los que poco se habla de lo escolar más ligado a lo académico, sino que más bien se habla de lo anímico, doméstico y/o familiar, de los malestares de época, de experiencias de la vida por fuera del horario de la escuela y también de los conflictos o situaciones ocurridas con algún profesor. Sin embargo —y dado que la escuela trasciende el aula—, entendemos que a este tipo de intercambios les corresponde la caracterización de “escolares” y son esenciales para obtener información y elaborar estrategias de acompañamiento y pensar las situaciones de enseñanza, no solo para el preceptor sino también para tutores o profesores.

“Acá el preceptor se entera primero de todo: de los embarazos o... Viene siempre alguno y te avisa: ‘Mira que a la salida se arma’. O cuando nos queremos enterar qué están pensando o armando los del centro [de estudiantes] consultamos su Face [Facebook]. (Sonríe) Los chicos de la mañana y de la tarde son distintos. Los de la tarde vienen de provincia, de Fuerte Apache”. (Entrevista. Marcela, jefa de preceptores. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 12 de septiembre de 2013)

D: —¿Y para qué te buscan los pibes?

Alicia: —Para que los defiendas ante un profesor, para charlar, para jorobar.

D: —¿Y de qué te charlan?

A: —De situaciones familiares, de novios. Por ahí los ves mal y les preguntas y te cuentan, otros no te cuentan nada. Depende,

siempre te pasa, con algunas personas tenés llegada y con otras no. A ellos les pasará lo mismo conmigo. Hay cosas que me vienen a contar y cosas que no. Algunos que me vienen a hacer comentario y otros que no”. (Entrevista. Alicia, preceptora de segundo año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, *Luis Pasteur*. 20 de diciembre de 2013)

“Que venga un pibe a decirme tiene un problema y yo te diga: ‘Ah, bueno...’ ¿Y me voy a mi casa? No, no lo hago... Yo sé todo el afuera de cada chico. Yo sé mucho más de la parte familiar: si están separados, con quién viven...”. (Entrevista. Romina, preceptora primer año turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, *Luis Pasteur*. 8 de noviembre de 2013)

“Los que más se acercan son los chicos que están solos en la vida. Hay muchos chicos que se acercan a hablar”. (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, *Luis Pasteur*. 8 de noviembre de 2013)

Los preceptores asumen parte importante en la labor del sostenimiento de la red de prácticas cotidianas, tramando lazos con variados actores intramuros e incluso extramuros: pares, alumnos/as, directivos, docentes, personal de maestranza, de conducción intermedia, padres, etc. Acompañan, conocen, abordan las situaciones en y fuera de la escuela.

En mis notas de campo se registra lo siguiente:

“J., de cuarto año, entra a pedir ayuda para una fotocopia que se olvidó de realizar. Como la fotocopidora de la Preceptoría no funciona, Romina se levanta, sale en silencio y entrega a los tres minutos la fotocopia hecha. Vuelve a sentarse. Se miran con Silvia y

sonríen. Me mira y con cara cómplice explica: ‘Ya hice el trabajo sucio’ (en referencia a su entrada subrepticia a Secretaría para sacar sigilosamente la fotocopia que necesitaba el alumno sin que lo perciban). (Nota de campo. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 12 de septiembre de 2013. Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso)

Las demandas encuentran respuesta, sin trabas. Hay una cierta disposición del preceptor de llevar a cabo “casi naturalmente” y de forma automática estas solicitudes o realización de tareas. Al decir del director del establecimiento en una de las entrevistas: “*los preceptores son las personas fundamentales de la dinámica institucional, sin los preceptores, la nada*”.

Esta misma afirmación se corrobora en la observación directa:

“Recreo: entran y salen alumnos. Piden, saludan, preguntan, van, vienen, dicen. Llama por teléfono una madre para realizar una consulta. Entran y salen alumnos. Firman. Dejan papeles. Preguntan por grillas de calificaciones. Criterios. ‘Si no tengo notas de algunos chicos, ¿qué va? ¿Qué les pongo?’ , pregunta una docente a la preceptora.

Sigue el recreo. Entran dos alumnos de quinto y preguntan: ‘A qué hora sabemos si se suspende o no Educación Física?’ Silvia, parada en medio de la Preceptoría, mano alzada y en voz alta, dice: ‘Esperá que llamo al 0800-SAN PEDRO y te digo’. (Nota de campo. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 16 de septiembre de 2013. Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso)

Como señala un preceptor:

“El preceptor, verdaderamente, es el que sostiene el colegio, porque cuando hay un problema siempre, siempre, le van a

preguntar al preceptor. Cuando hay un problema con el chico o con la familia o con algo, es al primero que le van a preguntar... El rector va a hablar con el preceptor, primero y principal: '¿Qué pasa con este chico? A ver contáme'.

Problemas de conducta, problemas familiares o lo que sea, con un padre, hasta los mismos profesores te preguntan, le preguntan al preceptor, el profesor cuando tiene un problema con los chicos al primero que llama es al preceptor, no llaman al vicerrector. Lllaman al preceptor para que lo calme. En todo, vos podés quedarte un día acá entero y darte cuenta todas las veces que se lo llama al preceptor para cualquier cosa. Me han llamado a mí la semana pasada porque se había caído un esmalte en el piso para ver que hacíamos, para ver si lo limpiábamos o que hacíamos". (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y tercer año, turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

Permanecer dentro de la Preceptoría permite la descripción y el análisis del desempeño cotidiano de los preceptores en los variados planos institucionales en los que intervienen y tejen estos armados vinculares; y, también, ayuda a trazar un mapa de relaciones y a identificar sus ritmos, velocidades y detenciones. Desde la Preceptoría se observa el armado y tejido de una trama que se organiza y toma forma variable uniendo lo esperado con lo incierto, en ocasiones a gran velocidad. Asimismo, encontramos en el accionar de estos actores signos (Zourabichvilli, 2004) que habilitan a leer la escena cotidiana escolar por lo que efectivamente allí se fabrica, produce, inventa. De este modo emergen creaciones *ad hoc* producto de la urgencia de hacer lugar a lo que se presenta, descartando naturalmente viejos procedimientos. Este desarrollo, por lo general, no tiene un correlato de un registro consciente por parte de los preceptores.

Como podemos observar es, prácticamente, imposible responder a un único “deber ser”, una única configuración de tipo procedimental que indique cómo actuar en cada caso o situación que se presenta. El material de campo revela que, por ejemplo, no siempre detrás de cada alumno hay una familia que responda por él o, de existir, el tipo de agrupamiento familiar que se evidencia no necesariamente coincide con la imagen tradicional configurada. Incluso, la observación de intercambios en variados espacios como la Preceptoría, el patio de recreo o la Portería, amplifica la imagen de que, en ocasiones, son los preceptores, porteros o profesores los únicos adultos con los que habla un alumno o alumna en muchos días. Estas situaciones nos habilitan a considerar que en cada escena, pese a su aparente desconfiguración caótica o pérdida de referencia, anida la potencia de crear otros modos de filiación, de nuevas familiaridades que se fundan merced al encuentro diario en las escuelas. Como por ejemplo, el caso —que presentaremos más adelante— del *armado familiar del corazón* entre Bibiana, preceptora del turno de la tarde, y uno de los alumnos que vive en el Hogar Buenos Aires. Este intercambio vincular se produjo en el cumplimiento de la tarea prescrita entre una preceptora y alumno a cargo.

A su vez, y debido a lo que observamos, tampoco podemos afirmar que las chicas y chicos vienen siempre a la escuela movidos por el afán de aprender. Podemos suponer que en ocasiones asisten a la escuela porque comen, porque se juntan con amigos, para recibir la beca o la computadora, para hacer música en los recreos, porque los mandan o tantas otras cuestiones: punto interesante y de inflexión para profundizar sobre las desconfiguraciones a las que se enfrenta la escuela y su operatoria. Los alumnos están, vienen, permanecen. El desafío, y de allí lo valioso de apelar al pensamiento filosófico, pasa por leer, pensar y nombrar estas presencias por lo que efectivamente hacen y les sucede en las horas que pasan en la escuela y preguntarnos qué se aprende manteniendo la regla de juego de evitar las denominaciones por el déficit (Vasen, 2011; Boudrillard, 1981). Vale aquí introducir una idea de Ignacio Lewkowicz (2004): el autor se pregunta si suponemos instituciones o leemos situaciones, de este modo

enlaza el sentido de lectura situacional con el significado de los signos (Zourabichvilli 2004). Leer una situación nos ubica en medio (Deleuze, 2008) y en la posición de leer de otro modo, de mantenernos próximos a la productividad de las señales y apartarnos del “canto de sirena” que insiste en volver a suposiciones que ya no nombran.

Preceptores: maestros del saber *moverse* en el territorio escolar

Si forzamos el análisis sobre la naturaleza de los desempeños, para dar cuenta del trabajo de un/a preceptor/a identificamos tres ejes: aquello netamente administrativo y normativo, lo emergente y el acompañamiento individual y colectivo de los estudiantes.

“Bueno, es toda la parte administrativa pero aparte vas mechando lo que es el trato con los chicos y lo que es lo administrativo. Eso es lo que está bueno, no estás todo el tiempo haciendo lo mismo: ni todo el tiempo luchando con los chicos ni todo el tiempo con los papeles”. (Entrevista. Alicia, preceptora de segundo año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

A propósito de las rutinas, señalábamos en la tesis de maestría³⁵ que lo primero que hace un preceptor al inicio de su jornada laboral obedece a procedimientos destinados a poner en marcha la maquinaria escolar:

“Luego de ordenar la formación para el izamiento de la bandera (...) pasar lista... Es decir, controlar quiénes están presentes y quiénes no han llegado aún. Y a todos aquellos alumnos que llegan después del izamiento de la bandera, se encarga de ponerles la tardanza (1/4 de falta) o retraso (1/2 falta) correspondientes (...) Inmediatamente después, se confecciona el parte diario, en el que se vuelcan los presentes y ausentes, dejando una copia

³⁵ Dora Niedzwiecki (2010). *Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*. Tesis de Maestría FLACSO, Argentina. Mayo 2010.

en manos del profesor y otra en las del jefe de preceptores, quien eleva a Dirección los datos de asistencia. Posteriormente, estos datos son volcados en el registro de asistencia de cada curso, responsabilidad de cada preceptor que además mensualmente debe realizar una síntesis estadística y porcentual de cantidad de ausentes, presentes, retrasos y tardanzas diarias. Hay procedimientos administrativos que cumplir. Documentación que completar. Los padres deben acercarse a la escuela, son convocados a firmar las reincorporaciones. De esto se encargan los preceptores. (...) También se encargan de llevar al aula los materiales necesarios para dar la clase: libros, tizas, borrador, mapas, grabadores, videos. Y solo se retira una vez que el profesor ha llegado al curso y ha firmado el libro de temas que el preceptor debe retirar del curso y guardar hasta el siguiente bloque de clase. En los casos en que el profesor falta sin previo aviso, el preceptor se queda con los chicos en el aula. El preceptor es el encargado de acompañar a los alumnos durante las horas libres... Además (...), los cuida durante los recreos, y controla el uso de los baños. Cuidar durante los recreos significa estar presente en los mismos espacios que los alumnos, observar sus desplazamientos, conversar con ellos, atender a que no corran para no lastimarse, aprovechar a indagar sobre cuestiones particulares, evitar que fumen en los baños, disolver situaciones de golpes y, en muchos casos, repartir viandas y refrigerios. Finalizados los recreos se inicia un trabajo sostenido de acompañamiento a las aulas y de espera a la llegada de cada docente. (...) El preceptor realiza un trabajo meticuloso de registro. Es el responsable de los cuadernos de comunicaciones, de redactar notas con informaciones varias dirigidas a los padres o tutores, de pedir a los alumnos que los entreguen al llegar a la escuela y de revisar que estén las notas firmadas. También es el encargado de confeccionar boletines, asentando las calificaciones que los profesores les hacen llegar, para luego poder entregarlos en tiempo y forma al final de cada trimestre. El preceptor se dedica a cargar en el Programa de Alumnos (un software diseñado *ad hoc*), todos aquellos datos de los alumnos que el programa requiere. Y en aquellos colegios que cuentan con planes de becas, el preceptor es el encargado de

organizarlos: recibir los padrones de alumnos, garantizar las inscripciones y reinscripciones, entregar las solicitudes y luego volcarlas en las planillas. Además se encarga de realizar reincorporaciones de alumnos que han quedado libres, confeccionar los registros de asistencia y los cálculos estadísticos mensuales en los mismos. (...) Generalmente, es quien atiende a los padres que se acercan espontáneamente a la escuela para hablar sobre sus hijos, hacer alguna consulta en particular o para retirarlos del establecimiento” (Niedzwiecki, 2010, p. 70).

Como se observa, las tres categorías o ejes de tareas referidos —lo administrativo y normativo, lo emergente y el acompañamiento individual y colectivo de los estudiantes— no se presentan de modo separado ni mucho menos organizado según una lógica que se sigue y atiende de modo preciso, observando protocolos rigurosos. A su vez, encontramos que este agrupamiento *ad hoc* varía y modifica su intensidad y cada eje se diferencia según los cursos asignados a cada preceptor, siendo los cursos correspondientes a los años inferiores los que requieren un mayor porcentaje de acompañamiento, casi permanente. Es decir, podemos identificar según el año escolar asignado, cierta especificidad fundamentalmente en dos de los ejes, los referidos a lo emergente y al seguimiento de grupos y estudiantes. Más allá de las particularidades de cada grupo, existen intervenciones del preceptor que son requeridas implícitamente, en algunos casos más asociadas a tareas de “estudiantar” a los chicos ingresantes, en otros casos relacionadas con el mundo por venir tras el egreso de la escuela para los alumnos del último año.

De este modo, los primeros años demandan de mirada y acompañamiento sostenido para “andamiar” la inserción en la dinámica escolar propia de la escuela secundaria. Los/as preceptores con sus actividades (tomar lista, cuidar en los recreos, acompañar en una hora libre, dictar una nota, saludar en la salida) intervienen en este proceso, delimitando actitudes y acciones apropiadas o propias de la escuela secundaria: brindan conocimiento relativo a la normativa, informan sobre lo posible y lo permitido, orientan en los modos de relacionarse con los

docentes y autoridades, organizan la ubicación de los espacios y las finalidades de su utilización, instruyen sobre desplazamientos, marcan límites, etc.

“(...) Enseñan algo, no sé cómo llamarlo desde la educación, pero enseñan algo más actitudinal, algo más de la vida, algo más... No tienen contenidos oficiales, digamos, una currícula. Pero sí, enseñan. ¡Más vale que enseñan! Y enseñan a mediar en conflictos, a observar...” (Entrevista. José Calarco, psicólogo del Programa de Asistencia a Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (ASE)³⁶. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación. CABA)

Es interesante señalar cómo este cúmulo de acciones, necesarias para la inserción en una institución perteneciente al sistema educativo, acompañan paralelamente en el tránsito de pasaje de nivel: de la escuela primaria —con su propia cultura y normativa— a la escuela secundaria con su código de funcionamiento y lenguajes específicos. En síntesis, por medio de estos intercambios se brindan herramientas para la organización de las tareas, fomentan explícitamente autonomía del alumnado y acompañan, encuadran o corrigen. Debido a lo señalado y producto de la observación en detalle de estas tareas, podemos visualizar un modo singular de acción que, en cada caso, viaja un acto de enseñanza necesario y propio del *saber moverse* en un territorio específico; acto que, sin embargo, no parece quedar

³⁶ ASE es el programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa. Realiza acciones de orientación y asesoramiento orientadas a implementar estrategias, asesora a los actores institucionales y promover actitudes saludables para el tratamiento de situaciones complejas. Despliega su labor profesional en reuniones de intercambio sobre los procedimientos, actitudes y acciones que colaboran en el establecimiento de una comunicación eficaz entre los distintos actores (Rectores, y Vice Rectores, DOE, Coordinadores de Tutores, Jefes de preceptores, Coordinadores de áreas, otros). También brinda asesoramiento en temáticas de convivencia escolar y es responsables del seguimiento de casos de alumnos que demandan la intervención de organismos como el Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Salud, Juzgados, etc. Sus equipos están conformados por profesionales que trabajan en forma interdisciplinaria (psicólogos, psicopedagogas, licenciadas en ciencias de la educación, trabajadores sociales).

registrado en los preceptores como acto legítimo de enseñanza propiamente dicha y, por consiguiente no son identificados los contenidos explícitos a transmitir bajo su responsabilidad pese a quedar indicadas sus funciones en documentos oficiales de la jurisdicción. A modo de ejemplo, en el nuevo diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires 2014-2020³⁷ se señala en el apartado correspondiente a la Tutoría (p. 542) cuál es la función de los profesores y los preceptores:

“Participar en la construcción del Proyecto Institucional de Tutoría. Construir, junto con los tutores la mirada integral sobre las trayectorias escolares de los alumnos y grupos que tengan a su cargo, teniendo en cuenta los aspectos vinculares que constituyen la escolaridad, la anticipación y la resolución de los conflictos a través del diálogo permanente. Diseñar e implementar, junto con los tutores, para los grupos que tiene a su cargo, estrategias de trabajo para la convivencia escolar democrática, pluralista y acordada en el Reglamento de Convivencia escolar y Participar en el seguimiento y evaluación del Proyecto Institucional de Tutoría³⁸” (Diseño Curricular 2014-2020. Ministerio de Educación. Buenos Aires Ciudad. Nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. CABA.)

Los testimonios de los preceptores son elocuentes al respecto:

“Los de primer año están como papá Pato: va el preceptor y van todos los patitos atrás. A mí me ha pasado que me dicen

³⁷ http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf
(consultado el 23 de enero 2015)

³⁸ Cabe señalar que hemos encontrado vasta información en el campo, tanto en los testimonios de las entrevistas como en los documentos oficiales, relativa a la superposición que se produce entre lo que se espera de la función del tutor y aquello que efectivamente realizan los preceptores. En más de una ocasión hemos encontrado referencias de los preceptores afirmando que ellos *“son los tutores naturales”*. Sin embargo, y dado el recorte de esta investigación hemos decidido apartarnos del estudio y análisis puntual de esta superposición que bien podría constituir a futuro otro trabajo de investigación.

‘señorita, señorita’, ‘no, mi nombre es Silvia, estamos en la secundaria’. A veces los ves correr y les decís ‘terminamos la primaria’. No sé, bueno, hasta que se ponen en onda, obvio, el cambio es rotundo de la primaria a la secundaria’’. (Entrevista. Silvia, preceptora segundo año turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

“D: —¿Vos tenés un primero y un segundo?”

Antonio: —Dos primeros. o que yo hago el primer semestre, el primer medio año, trabajo mucho sobre las normas, las pautas de cómo es el colegio, la mayoría no la saben porque vienen de un primario, están acostumbrados a otra cosa, están ocho horas con una maestra, que es la misma maestra que está encima, a lo sumo dos, acá no, acá es como un paso, evolucionan a lo que es el día de mañana la facultad, lo que hacen acá es se encuentran con diez profesores distintos que vienen a dar su clase y se van, nosotros somos como la contención de ellos, los que estamos con ellos las horas que están acá. Entonces yo el primer semestre lo que trabajo es todo eso, explicarles cómo se aprueban las materias, que se puede hacer en la escuela, que no se puede hacer, como continúa esto, tratarlos de ayudar a estudiar, y cuando más o menos tres, cuatro meses, cuando ya más o menos ya la tienen clara. A veces se puede trabajar un poco las técnicas de estudio, a veces se puede hacer en grupo. Trabajamos... Yo lo que hago es un complemento a la tutoría. Trabajamos el grupo, digamos, los problemas que hay entre ellos. Les doy el espacio para que charlen. Y bueno, obviamente, eso lo vas mechando con dejarlos tranquilos en su hora libre: que hagan lo que tengan ganas. No todo el tiempo. Y ya la última parte del año, más o menos, les damos un poco más de libertad. Estoy con ellos ahí en el aula pero los dejo tranquilos que hagan’’. (Entrevista. Antonio,

preceptor primer año turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

En el registro de mis notas de campo:

“Los chicos de primero dicen que un preceptor trabaja de organizar. Ante mi pregunta discuten si enseña o no. Los que si dicen que si les pedís ayuda porque no entendés algo te explican. Pero que cuando los dos cursos de Anton (Antón es su preceptor y hoy está ausente) están en hora libre los deja a ellos más tiempo solos porque son más tranquilos y él se va con el otro curso. Se enteran si un profesor falta por el Facebook oficial de la escuela. Funciona. Encuentro acá un mecanismo naturalizado. Como están mucho conectados se enteran siempre y se avisan entre ellos. (Nota de campo. Encuentro con estudiantes de primer año del turno mañana, en hora libre. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 16 de septiembre.)

“Si me preguntás qué me gusta más, en realidad cuando entré me gustaban más los quintos años, pero como no me gusta el tema de las vueltas olímpicas³⁹... Entonces, me gusta más el trabajo con los terceros años; he trabajado mucho con primero y segundo año (...), pero me parece que tercer año es un año bisagra. El hecho de que esté en este piso está bueno –se lo subió al segundo piso para evitar las escapadas de los alumnos en la séptima hora—, y me parece que está bueno que se puede trabajar bien. Es como que, bueno, vos los enderezás y como que después ellos pueden hacer su

³⁹ La "vuelta olímpica" constituye una práctica en la que los alumnos del último año, próximos a egresar a finales del ciclo lectivo, festejan “rompiendo normas” con cierto exceso: irrumpiendo en espacios no autorizados, bailando, cantando, gritando y detonando bombas de estruendo dentro del establecimiento, derramando agua, harina y huevos. En ocasiones también quemando papeles o dañando el mobiliario.

camino en cuarto y quinto año. Es un año lindo para trabajar”.
(Entrevista. Claudio, preceptor tercer año turno mañana y turno tarde
Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

Pasadas esas primeras instancias de aprendizaje en las que la presencia y permanencia son aspectos a destacar, encontramos que los estudiantes reconocen en la figura del preceptor un referente. Son convocados para acompañar en otro tipo de situaciones emergentes, personales y otras, o en donde se requiere su intervención como mediador, por ejemplo, en conflictos con docentes. En los cursos más grandes aparece también cierta previsión y acompañamiento para la inserción posterior en estudios superiores:

“El trabajo que hice con los chicos de quinto fue... Ya lo que era más pautas, normas ya la tenían re clara, se estaban despidiendo de la escuela. Yo trabajé mucho en el tema de lo que me pasó a mí después de que terminé quinto año: que hay que estudiar, que no queda otra, que hay que formarse. No termina todo acá. Y, nada, yo hacía hincapié, les hinchaba. Les decía: ‘No bajes los brazos en esta materia. Anotáte... No te vayas a marzo, que no acumule... Anótate en la facultad’. Para mí ese es el acompañamiento en quinto año. Es acompañarlo hasta el final del colegio. Todo lo que es norma, pauta, regla ya la tienen clara, ya saben cómo es, ya conocen. Por lo general, la mayoría está desde primer año”. (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

Disponibilidad flotante

Decíamos que podemos identificar cierta organización o categorización de las prácticas cotidianas de los preceptores. A su vez, dentro de estos grupos de acciones algunos procedimientos se corresponden con lo explícito y regulado normativamente pero otros, en cambio, constituyen prácticas que podríamos caracterizar como consuetudinarias e instituidas y legitimadas por el uso. Al igual que en lo referido a la primera categorización estos modos de intervención, normados o no, parecen resultar indiscernibles, tanto para los preceptores como para el resto de los actores institucionales.

“Por lo menos los preceptores, si vos te involucras con tu grupo, es una cuestión personal. Yo también puedo..., la normativa dice que yo tengo que venir, tomar notas, tomar lista, tomar faltas y listo, si quiero hago eso...” (Entrevista. Romina, preceptora de primer año. Turno mañana. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

“El tema del preceptor, por ahí como está más tiempo... Si vos querés no hacer nada, no hacés nada. Si vos querés no hacer nada, tenés la capacidad para usar el tiempo como vos quieras”. (Entrevista. Claudio, preceptor de 3º año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

Como se desprende de los relatos, en primer término, hay cuerpos dispuestos a intervenir *en el medio* (Deleuze, 2008) y, a su vez, de ser preciso —dado que no cuentan con o acuden a un protocolo a seguir— ensayan de forma artesanal la resolución de las situaciones que se presentan. A la par, y debido a encontrarse *en el medio* tanto simbólico como material de las escuelas, ante las situaciones que se presentan desconfiguradas para el plano representacional tradicional construyen “lo que no viene dado”. El preceptor, situado en el envés de la trama escolar, es quien ve el “punto por

punto del tejido”, sus espacios poco resistentes, y quien posee la capacidad práctica de restablecer los huecos, los espacios inconsistentes de la vida escolar, con habilidades puramente artesanales (Niedzwiecki, 2010, p. 134).

Es útil recordar que los preceptores, debido a las características del cargo y la carga horaria, son los únicos actores de la escuela que permanecen en el establecimiento prácticamente el mismo tiempo que los estudiantes y lo hacen próximamente dado que las Preceptorías se encuentran ubicadas en el mismo piso, a escasos metros de las aulas. En la sala de preceptores, en los recreos, en las horas libres, los preceptores “están ahí”, permanecen en contacto y acompañan, conversan, dan indicaciones, observan, cuidan. En ocasiones ubicados dentro de las Preceptorías “a la espera de”, como en un cierto estado de latencia, mientras que en otras toman la iniciativa para actuar. En cuanto al estar ahí, podemos caracterizarlo entonces como cierta disposición atenta que, necesariamente, implica conocimiento y brinda herramientas para “ver, pensar y actuar” (Bohoslavsky, 1971). Un estar ahí que procede por tanteo e implica un saber sobre la dinámica escolar: estar al tanto de las novedades del día, de las características de los docentes, de los sucesos del día o la noche anterior fuera de la escuela, de los perfiles de los cursos y las características personales de los estudiantes en profundidad y de las químicas que se componen entre las características de determinados grupos y docentes. Un modo de trabajar particular en el que, montados sobre ciertos automatismos que respetan el cumplimiento y la realización de tareas específicas normadas, viajan intervenciones más sutiles. Al mismo tiempo que se ve, se piensa y se interviene con relación a cada estudiante, se vislumbra una lectura atenta y respetuosa, una mirada sensible a los chicos y chicas: esto es “saber llegarles”. Un equilibrio, una cierta inteligencia práctica que se va gestando en el vínculo, producto del encuentro diario, y en el que se trata de “hacer hablar” constituyendo así, la palabra, la observación y el diálogo como las principales herramientas para el acercamiento. Sin embargo, y paradójicamente, todo lo hasta aquí señalado respecto de la riqueza de lo que sucede en el intercambio cotidiano entre preceptores y otros actores

para el sostenimiento de la vida escolar no parece estar reflejado o legitimado por voces oficiales (textos normativos, etc.) que refrenden suficientemente su valor para sostener y retroalimentar la trama escolar contemporánea y el acompañamiento de las trayectorias escolares. Por ejemplo, en las recomendaciones para el trabajo en los ejes del Proyecto de Tutoría que presenta el Nuevo Diseño Curricular⁴⁰ (p. 549), no encontramos una traducción que evidencie real conocimiento y aprovechamiento de todo cuanto sucede a diario a partir del trabajo de los preceptores. Por el contrario nos resulta sugerente esta constatación que, en cierto modo, confirma el pasaje de nuestra hipótesis referida a que los preceptores conforman una interfaz poco visible dentro de la ingeniería institucional.

“Nosotros estamos, convivimos con ellos, porque estamos de lunes a viernes, cinco horas todos los días (...) Vos lo ves cuando llega mal, cuando llega contento, si tuvo algún problema en la casa, vos le tenes que escuchar, acompañar (...) porque si es un preceptor que quiere tomar lista y nada más, si no se vincula, ya está, pero la realidad es mucho más productivo para el cargo”. (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

“Yo creo que tienen un trabajo social significativo con los chicos. Pero esto no cabe ninguna duda: son los que están, permanentemente, atrás de las historias individuales, más allá de lo grupal. Pero lo grupal, en general, pasa ya a ser un trabajo de tutoría y ya como que se deja para otras instancias de intervención, digamos, los preceptores están para las situaciones personales de los alumnos”. (Entrevista. Pablo Rivelli, director. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

⁴⁰ Ejes de trabajo: la integración del grupo de pares a la cultura escolar, la autonomía creciente en el estudio, la participación y protagonismo en la vida institucional y el proyecto de vida en la adolescencia y la juventud.

Nos preguntamos entonces por el aprovechamiento institucional en cada uno de los niveles de gestión y por la responsabilidad de estos actores a partir del conocimiento que tienen de los chicos y chicas, ya que son quienes más vínculos entablan con los alumnos dentro de la escuela y por la posible capitalización a favor de la gestión de la vida en la escuela y de la enseñanza que puede surgir de prestar atención a las circunstancias particulares o a las condiciones de vida más generales en las que se encuentran los alumnos. Los preceptores, conocen los detalles de esas condiciones. Por ejemplo, conocen de primera mano y al detalle si un alumno se encuentra en medio de un proceso judicial y sus vicisitudes, si tiene la necesidad de trabajar, si por causa del empleo son las faltas a contra turno o educación física, si algún evento extraescolar lo tiene particularmente ansioso, feliz o preocupado, si sufre maltrato o abuso familiar, si tiene problemas de consumo de drogas, si debe cuidar a sus hermanos y encargarse de las tareas de la casa, si recibe beca, si algún familiar está preso, si está enamorado, etc. El detenimiento en los detalles, los modos de hacer sostenidos en el “uno a uno”, los universos contenidos de las partículas en movimiento (Foucault, 2003), consideramos lo valioso de contar en las escuelas con material como el de percepciones próximas, moleculares, lectoras de flujos, que podemos denominar micropolíticas (Tarde, 2006; Guattari y Rolnik, 2005).

Como muestran los relatos a diario, a la hora de entrada, antes del inicio de la primera hora de clases, por la mañana o tarde (dependiendo del turno) ya se cuenta con variedad de situaciones a resolver e información disponible de los alumnos con la que los preceptores deben trabajar: cambios de aula, cobertura de horas libres, imprevistos de los estudiantes, padres que se acercan a conversar sin cita previa, avisos de ausencia de docentes, etc. Esto continúa a lo largo de la jornada con el aditamento de irrupciones espontáneas de los chicos, de docentes, de autoridades o padres en las salas de preceptores.

“Hay que acompañarlo al hospital, esperar que venga el padre, todas esas cosas, quizás no te pasa todo en un día, y es durante todos los días te van pasando cosas, está todo el tiempo... Por ahí tenés la suerte un día de que vinieron todos los profesores, nadie se sintió mal y tenés un día más tranquilo, pero que digamos todo el tiempo te van pasando cosas”. (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año turno tarde Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

Volviendo a mis notas de campo:

“En una punta del escritorio hay un papá de quinto año que viene a retirar a su hijo y debe registrar la salida en el libro. Mientras tanto, Romina y Andrea (hermanas en la vida real), mate por medio, cuentan que P. está mal, que los chicos de quinto lo fueron a visitar el fin de semana al hospital, que está enojado. Que Sandra, la profesora de la escuela que lo adoptó de corazón está mal también. Al mismo tiempo entra Claudio, preceptor del segundo piso a avisar que, nuevamente, a J. le sangra la nariz. Esto genera un movimiento que desconozco y no puedo codificar, lo que me hace pensar que hay algo en relación a J. y el sangrado de su nariz que es habitual. Romina y Silvia se levantan del escritorio de la Preceptoría y van al encuentro de J. (Nota de campo. Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 16 de septiembre de 2013)

En cuanto al “estar ahí” latente del preceptor, podríamos aventurar —a diferencia de interpretar dicho estado como simple ocio o “achanchamiento”—, la existencia de una atención o disponibilidad flotante

que en conjunción con cierto olfato y mirada atenta les permite, a modo de antenas, percibir, anticiparse e intervenir. Este estar a la espera, como “de guardia” sucede en simultáneo con otras tareas que desarrollaremos más adelante.

“Siempre apelo a un preceptor. ¿Por qué? Porque es el que está todo el tiempo... Es el que pesca, detecta si esta una llorando en el baño, si se puso de novia, si se pelea con el de Geografía, si tiene materias bajas, si está faltando más de la cuenta”. (Entrevista. Camila, referente del Programa de retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. Biblioteca. 29 de noviembre de 2013)

“Aprender a escuchar más a los chicos, principalmente, darle ese tiempo de escucharlos. Estar atentos a los indicadores que traen (...) Claro, estar atentos a los indicadores de un aula, porque no siempre emergen” (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año turno mañana y de tercer año turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

“Si tenés algún problema y si querés hablar con un adulto, pero no conocés a ningún profesor, porque lo ves capaz tres horas por semana, está el preceptor todo el día. Es el más próximo. Y sobre todo el de quinto, porque tiene más canal de llegada hacia los alumnos capaz.” (Entrevista. Estudiante de quinto año. Aula de planta baja. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

Entonces, podemos caracterizar el estar ahí como cierta disposición atenta que brinda herramientas para ver, pensar y actuar (Boholavsky,

1971), aunque, paradójicamente, según observamos, este proceder no resulta generalizadamente consciente ni mucho menos legítima lugar y desempeño.

Son también estos testimonios los que nos permiten ilustrar lo que denominamos movimiento de pasaje de matriz societal del disciplinamiento al control, propio del postdisciplinamiento. El modelo estadocéntrico (Tiramonti, 2009), con su interpretación del funcionamiento de la vida social resulta contemporáneamente infértil para interpretar el funcionamiento institucional dado que solo nos permitiría dar cuenta de lo que no funciona o que falta. Las características propias de la institucionalidad moderna tales como linealidad jerárquica, organicidad, previsibilidad, solidez, ceden en el postdisciplinamiento ante sistemas de control que resultan más lábiles y, a la vez, complejos porque, atravesados por la lógica de mercado veloz, cambiante y lectora de flujos, resultan inciertos (Deleuze, 1999). Esta última característica está relacionada con la imprevisibilidad, uno de los ejes que nos permite analizar la tarea de los preceptores, la que se ve particularmente reflejada en los testimonios citados. Como vemos, según Virno (2006), la escuela se corresponde con un territorio donde todo puede suceder y carece de partitura previa.

De este modo, nos aventuramos a afirmar que la imprevisibilidad condensa la especificidad de la problemática por la que atraviesa el nivel medio de la educación, al menos en Argentina. También, debido a ello es que entendemos que las labores diarias de los preceptores, en tanto primera referencia de autoridad adulta escolar, transitan por este cambio epocal otorgando a lo imprevisto que irrumpe cierto viso de naturalidad o “normal anormalidad”. Esta última afirmación nos permite enlazar y relacionar la condición de época, el cambio de matriz societal, con la idea de *agotado* de Deleuze (1992) en tanto fenómeno de extenuación de referencias estables. Se agota un modo de funcionamiento institucional, que podría ser interpretado como el advenimiento de un vacío de sentido. Sin embargo, si optamos por suspender el juicio y dar lugar a otra cosa cuya forma se desconoce de antemano —y de allí su imprevisibilidad—, seguramente, este vacío no resulte tal, sino por el contrario constituya un *quantum* de

potencias no configuradas. Al respecto, afirma Deleuze que aprender a leer estas “no configuraciones” es la condición para la invención que la época requiere. En tal sentido, entendemos que estamos en condiciones de ligar interpretativamente las acciones llevadas adelante a diario por los preceptores, concebidas como necesarias en las nuevas condiciones y facilitadoras para la escuela secundaria.

En virtud de lo señalado, a diferencia de considerar el fenómeno del agotamiento en tanto extenuación de todo tipo de institucionalidad, lo pensaremos por el contrario, como desvanecimiento, derretimiento o “deshilache” de su consistencia tradicional. Esta perspectiva nos habilita a considerar el advenimiento de variadas, fluctuantes y coexistentes formas de institucionalidad que reemplacen totalidades consideradas únicas y trascendentes y que contemplen la existencia de lo múltiple sin pretensión de capturas homogéneas y totalizantes.

Es decir, inspirándonos en autores como Deleuze y Guattari (1982, 1993), buscamos mantenernos fieles a la posibilidad de descubrir y nombrar configuraciones, pensadas como creaciones representacionales de características precarias, cambiantes. Esto es, formas *ad hoc*, invenciones, actos de creación frente a lo imprevisto que alojen lo múltiple que se manifiesta en el escenario social contemporáneo y particularmente en la escuela. Cabe en este punto la aclaración relativa a que, fieles a la necesidad de pensar de otro modo, otorgamos a las cualidades de “precarias y cambiantes” en relación con las nuevas representaciones, una ponderación productiva apartándonos de este modo de consideraciones deficitarias. Encontramos que en el accionar de los preceptores hay signos de sus desempeños que dan cuenta de creaciones que son producto de la necesidad de hacer lugar a lo nuevo que emerge descartando de este modo —y, quizá, automáticamente— viejos procedimientos. Es así como, por ejemplo, ante un alumno que ha acumulado excesivas inasistencias en algunos casos no lo ven como “el próximo a quedar libre” sino como aquel joven que emite señales o “indicadores” —en palabras de los preceptores— que comunican algún aspecto de su vida que los ocupa.

Trabajar entre movimientos veloces e intensos

Los rasgos particulares del trabajo del preceptor que se desprenden de las lecturas de entrevistas y de las observaciones del campo lo constituyen la intensidad y la velocidad. Permanecer durante la jornada escolar en medio del trabajo de los preceptores evidencia el modo en que los cuerpos se mueven y la velocidad con que suceden las situaciones para las que se requiere decisiones de intervención.

“Había sucedido a pocos minutos de acomodarme en la Preceptoría. Tenía la sensación de estar en medio de una conversación generalizada y silenciosa de la que todos formaban parte menos yo. ¿Y? ¿Alguna novedad? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? También el recreo fue distinto a otras ocasiones. La Preceptoría se llenó de chicos, entraron mucho más que en mis anteriores estadías. Donde veían una silla vacía se sentaban, de a uno o de a dos, o se quedaban parados alrededor del escritorio. Circulaban, entraban, salían. El mate circulaba con naturalidad al igual que los comentarios del futbol del domingo. Tenía cierta sensación de ‘estoy pero no estoy’, sin darme cuenta del asunto. Algo se me escapaba. Finalmente, luego del recreo, en el pasillo encuentro a Pablo (director), Edith (vicedirectora del turno mañana) y a la asesora pedagógica conversando. Me hacen lugar y casi con naturalidad me cuentan que, finalmente, el viernes (hacía tres días) había fallecido Pedro (el alumno de quinto año del Hogar, adoptado de corazón por Sandra, una profesora de la escuela). (Nota de campo. Preceptoría de primer y segundo año. Primer piso y pasillo distribuidor Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 23 de septiembre de 2013)

En esta apariencia de remolino y desorden a modo de urdiembre, la figura del preceptor, emerge como constante constituyéndose de algún modo en el nexa articulador, en facilitador. Organiza lo aparentemente caótico. Surge como referencia que, en inmanencia, desde dentro de ese movimiento y esa velocidad, se mueve, natural, tranquilo, dúctil, seguro; y así gestiona y va dando forma a lo que emerge, desplegando y ensayando modos de hacer —a veces, entrenados y otras a tientas— frente a los hechos previstos, los imprevistos, los felices o tristes, urgentes o más o menos importantes. Podemos pensar esta cualidad como aquella capacidad que no solo tiene que ver con la resolución de conflictividades sino que posibilita resignificar y potenciar cuestiones de la vida desde el vínculo cercano y permanente, fundamentalmente, con los estudiantes.

En esta dinámica, que atiende de modo eficaz más de una demanda en simultáneo, encontramos cierto entrenamiento de automatización implicada para responder a estas solicitudes en la que aventuramos se puede dar cuenta una doble intención. Por un lado, la disposición en términos de atención y cuidado, y al mismo tiempo, cierta anticipación para evitar futuros desbordes que, en ocasiones, producto de la velocidad, no se atisban con suficiente anticipación. Los preceptores parecen contar con cierto repertorio de saberes sutiles —nacidos de la experiencia práctica— y lecturas acertadas de los acontecimientos. Un saber de la experiencia que permite anticiparse y que también los habilita a accionar, con más o menos inmediatez, según se requiera —y ese olfato adquirido sugiera—. Siguiendo nuestra línea teórica encontramos que estos modos de estar e intervenir conforman una cierta pragmática (Deleuze, 1982; Guattari, 1982; De Certeau, 1996) en tanto política de lo conveniente, procedimiento estratégico que incide en la creación de reglas de juego (Baudrillard, 1981) y sientan una jurisprudencia (Deleuze, 1993) capaz de leer, interpretar e intervenir sobre los devenires de la vida social y habilitar, mediante fallos interpretativos, la creación de nuevas representaciones. Con relación a esto último y ligándolo con aquello que denominamos automatización implicada u olfato retomamos conceptos de Tarde, mentor de la microsociología e

interesado en el mundo del detalle, que también aborda Deleuze (1982). El autor introduce la idea de flujos para dar cuenta del modo en que se compone la relación entre sujetos. “Los flujos, planos de consistencia hechos de creencias y deseos, son lo micro de lo cual están hechas las sensaciones y las representaciones (que ya no son tan micro ni fluidas)” (Deleuze, 1982).

“O sea, los problemas, si vos los escondés después te saltan y te saltan mal”. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

“Y esto es como todo trabajo, digamos, a lo largo de los años vas adquiriendo experiencia y vos ya sabes cómo es tratar un caso y como tratar otro. Obviamente, nadie está exento de que le venga un caso que nunca te tocó. Y, bueno, aprenderás con el mismo caso” (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

A continuación, para visualizar el cambio de matriz societal a través del accionar de los preceptores y su punto de vista respecto al impacto de los cambios referidos sobre el devenir de la vida cotidiana de las instituciones, aprovechamos la proximidad física de los preceptores respecto de los alumnos, su característica de nexos y, fundamentalmente, su morfología de “elenco estable”, síntesis de su presencia y permanencia.

De la información circulante y el cuidado

Podríamos aventurar que el modo que eligen los preceptores para vincularse con los estudiantes, la aproximación intuitiva, por “tanteo”, ofrece como resultado una cantidad y calidad de información disponible

sobre los mismos, un saber de lo singular atento y específico que se convierte en su herramienta más importante de trabajo. Este es un trabajo complementario, no rentado —el de tutor natural—: no solo para profundizar ese vínculo sino para cuidar y acompañar. Hay una artesanía en la construcción del vínculo con los chicos, que podemos identificar en algunas etapas (no necesariamente delimitadas y definitivas, sino plausible de ser revisadas). En un primer momento podemos identificar una etapa de acercamiento en la que, a modo de ensayo/error, el preceptor va construyendo la relación con cada uno de los estudiantes del curso que se le asigna y con el grupo en general. Una vez construida esa relación, son los propios estudiantes quienes se acercan de forma espontánea a conversar y a brindar esa información útil a la hora de saberse cuidados y contenidos. Ese vínculo puede fortalecerse en mayor o menor medida dependiendo del estudiante y de la estrategia personal del preceptor, que ensaya modos propios con cada uno de los y las estudiantes.

Como anticipamos, no hablamos de un protocolo a seguir: no hay formas de actuar correctas ante algunas situaciones. Hablamos de un acercamiento que se enuncia muchas veces como “cuidado”, dando cuenta de un vínculo afectivo sincero, casi paternal, con los chicos. La información que disponen los preceptores puede circular entre los actores institucionales si fuera necesario, pero siempre se valora y se prioriza el cuidado, en términos de la selección de los datos que se transmiten.

“Una cosa es una falla de comunicación, y otra cosa es que cada uno se embuche sus cosas”. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

“Les estoy hablando como si fuera la mamá de cualquiera de ustedes’... Porque así también les hablo cuando les doy las notas: ‘Chicos, tienen las notas de terror’”. Digo: ‘Chicos, yo tengo chicos

adolescentes, yo les hablo como si fuera la mamá de ustedes’. Ya sé que no soy la mamá (...) A veces cuando veo parejitas: ‘¿Se están cuidando’. Siempre me arrimé, porque más allá de ser la preceptora, también lo veo como si fueran hijos de uno, porque yo tengo hijos de la misma edad, viste, y cuando mis hijos eran chicos también tuve buen trato”. (Entrevista. Silvia, preceptora de segundo año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

En esta línea, en variadas ocasiones es justamente desde el cuidado y la confianza depositada que se construye e identifican modos de intervenir a partir de determinados criterios para filtrar la información.

“Trato de que estén lo más cómodos posible. El que quiere charlar, viene y charla, plantea sus cosas. A mí no me molesta, ¿viste? Saben que yo no voy a andar ventilando nada. O que de última decís: ‘Bueno, loco, está bueno que me digas esto, pero si vos vas a ser papá, tenés que blanquear eso. Yo te banco un tiempo, pero no te voy a bancar todo el embarazo’ O sea, blanqueá el tema acá en el colegio. Tal cosa, lo otro...”. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

“Como en ciertos casos ella (por la preceptora) es un referente para ciertos chicos, ante cualquier circunstancia, aquello que tiene permiso por medio del alumno de poder comentarme, lo hace, entonces podemos trabajar juntas. Que eso es importante”. (Entrevista. Claudia, docente y coordinadora de tutores. Oficina de la asesoría pedagógica. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

“Una vez me pasó: una alumna que me vino a decir que no estaba viniendo... que no vino porque se había hecho un aborto, viste. Entonces... Yo no lo... O sea, no lo conté, me lo guardé para mí. Que si ella vino y me dijo: ‘Silvia, ¿puedo hablar con vos?’ Me dice: ‘Quiero hablar con vos a solas’. ‘Sí, sí’”. En un momento la voy a buscar. ‘Mirá, no vine martes, miércoles y jueves, porque me tuve que hacer un aborto’. Y bueno, visto, yo quedaba ‘chan’, pero contar eso... Ya estaba hecho... No, igual, viste, es la integridad de ella. Y después, también hubo un caso, que también la piba, viste, quedó embarazada, se quiso hacer un aborto, la tuvimos —ya estando en ésta época— la tuvimos que derivar al Álvarez porque no sabíamos si había quedado o no... Pero eso queda muy en la intimidad, me parece que no, no tengo por qué contar. Yo cuento estas cosas cuando sé que a la chica le puede pasar algo”. (Entrevista. Silvia, preceptora de segundo año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013).

Decíamos que los preceptores obtienen determinada información de los jóvenes que es necesaria para abordar situaciones de la cotidianeidad escolar. Esa información deberá compartirse con profesores, tutores, autoridades, referentes técnicos jurisdiccionales, supervisores, etc. En esta posición de articulación circulan la información que reciben pero, según refieren, siempre con el debido cuidado para con el estudiante. El preceptor es el primero que se entera de las cosas y pone a funcionar esos saberes para la articulación con otros, considerando siempre el filtro: compartir esa información sensible pero protegiendo al estudiante, respetando esa confianza gestada.

“Acá vienen los tutores y hablamos permanentemente. Ehh... No hay problema, o sea, o yo le planteo algún tema, digo: ‘Mirá, fijate tal chico, me vino con tal y tal cosa’ o ‘el profesor fulanito me dice que algunos chicos no están rindiendo, parece que están pasando los del curso’ o ‘no tomar por alguna cosa’ o ‘está muy dificultado por equis cuestión’, o ‘mirá que fulanito viene siempre con los ojos rojos’... ‘Yo llamé a los padres, ¿qué te parece?’ o ‘hay un problema familiar de mengano’. No sé, yo tengo mucho contacto, pero qué se yo, me parece que es lo que tiene que ser. Esto es un trabajo colectivo...” (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013).

“Y en definitiva, o sea, el transmisor pasás a ser vos. Entonces, yo te dije a vos... Vos lo agarrás al chico... O, por ahí, el chico te dice: ‘No le cuentes nada a nadie’. Y vos estás: ‘Y, al tutor se lo tengo que decir’. Pero el tutor, ¿cómo lo trabaja? Entonces, es como que nosotros pasamos a ser, bueno, tutores... Pero yo trato de con los profesores: ‘Mirá, si la ves rara a esta nena, tiene este problema’. O cuando yo por ejemplo me enteré y me fui poniendo: ‘Va a ingresar una nena con tal y tal situación, te aviso por las dudas, si ves algo raro, para que me llames’. Es por eso nada más, para cuidar al alumno, cuidarle la salud al alumno, no porque yo me quiero librar del problema, al contrario, si la nena se pone mal o quiere llorar, o eso, me la traigo acá conmigo, contáme qué te pasa... Porque nos ha pasado de chicos, de ponerse a llorar, y venir el profesor y decir: ‘Mirá, está llorando a mares, ¿querés llevártela?’ Entonces le digo: ‘Vení, vení’... O varones, porque ha pasado con varones también, que lloran. Chicos de venir y decirle: ‘Qué te pasa’ Y decirte: ‘No, nada’. Bueno: ‘Me querés contar, no me querés contar’. Yo respeto mucho, porque también son seres humanos, que también tienen la decisión de decirme ‘no te cuento’ o

‘sí te cuento’ o ‘hasta ahí te digo lo que me pasa’. No estoy: ‘dale, contame’, como los chicos. No, nada que ver’. (Entrevista. Silvia, preceptora de segundo año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

“Me dice que su vínculo con ellas es natural. Se acercan solas para decirme que creen estar embarazadas” (Entrevista. Andrea, preceptora de segundo año y referente del Programa de retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. Preceptoría, primer piso, por la tarde. 16 de septiembre de 2013).

Del vínculo con el afuera: más allá o más acá de la escuela

Del relato de las entrevistas y los registros de observación se desprende que con algunos estudiantes se amplía el espacio de intervención y profundización del vínculo hacia un afuera de lo considerado estrictamente escolar. Corresponde a información de lo singular, al conocimiento del contexto vital de los chicos, su articulación y límite –lo que entra y lo que sale de la escuela—. De modo que podríamos pensar que se amplía el campo de acción del preceptor hacia afuera, que trasciende la materialidad escuela y, a su vez, continúa siendo tarea escolar.

Algunos relatos ilustran el modo en que los preceptores se encargan de acompañar a los estudiantes al Hogar, al barrio, al hospital, son invitados a cumpleaños, se juntan a tomar mates y charlar... A seguir hablando, acompañando. Inclusive después de haber terminado el ciclo lectivo. El vínculo se sostiene más allá del horario escolar. Hay un compromiso que se entabla, un cuidado que a partir de ese conocimiento de lo singular, habilita ese “más allá”. Algunos preceptores entablan un vínculo afectivo con los chicos que posibilita, habilita y responde a un estar permanente. Un vínculo que impide dejar solos a los chicos. Una presencia que excede lo laboral. Si

es necesario, son los preceptores los que más allá de su horario, permanecen junto al estudiante en situaciones determinadas⁴¹.

B: —*A los abrazos estamos todo el tiempo. Están colgados de mí y yo colgados de ellos. Y me cuentan, qué sé yo, de todo. Una nena cumplió quince y me invitó al cumpleaños. Me dijo: ‘¿Va a venir no? Porque es adentro [en referencia al barrio Fuerte Apache]’ (...)* ¡A mí me encanta, me encanta! *Estoy con los chicos todo el tiempo hablando. ¿No sé si escuchabas la conversación con Marce? (...)* *Ese es un nene de un Hogar que bueno... A través de un mimo, enganché con él a principio de año. Un día que vino desabrigado le dije: ‘Uh, estás re desabrigado’. Le hice un mimo en el brazo y me sacó el brazo, ¿viste? Medio arisco. Y le digo: ‘¿Qué pasa?’.* *‘Bueno, yo no tengo un mamá que me haga mimos’. ‘¿Por qué?’ ‘Y porque estoy en un hogar’. Bueno y ahí empezamos. Me relacioné con el hogar. El hogar queda a seis cuabras de mi casa. Viene a casa, lo acompaño a la psicóloga. Ayer tuve una entrevista fuimos con mi marido a la Defensoría, porque la idea es sacarlo un poquito más. Conoció a mis hijos, se lleva bien con el más chico, así que, bueno, ahí estamos con eso. Me involucro bastante...*

D: —*O sea, ¿la vida de la escuela sigue tu vida también?*

VIVIANA: —*Sí, me involucro bastante con todos los chicos, la verdad que sí*”. (Entrevista. Bibiana, preceptora. Turno

⁴¹ En un encuentro de preceptores, un seminario de capacitación sobre “El preceptor como orientador en salud, en el marco de políticas integradas para adolescentes”, en una de las instancias de taller (que funcionó además como espacio de catarsis) comentaban dos preceptoras de una escuela del conurbano bonaerense, de más de veinte años de antigüedad, escenas en las que, en el turno noche y ya sin tutores a los cuales recurrir —y muchas veces sin padres a quienes convocar—, tenían que acompañar a sus estudiantes a la guardia, esperando inclusive hasta altas horas de la noche, regresando a sus hogares horas después de su horario. O abordajes de situaciones grupales que excedían el entorno escolar como acompañar a estudiantes a sus domicilios.

tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur., 18 de octubre de 2013)⁴²

“...me cuentan que finalmente el viernes (hacía 3 días) falleció Pedro... (...). Pablo estaba afectado y sensible por esta cuestión. Traté de acompañar el momento con mi cuerpo y buscando algunas palabras que digan algo”. (Nota de campo. Colegio N.° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. Lunes 23 de septiembre)

También ese vínculo con el afuera se da a partir de las redes sociales. *Facebook* se utiliza como espacio virtual⁴³ de encuentro que sostiene la comunicación inmediata pero que, a su vez, brinda información de lo que le sucede a los chicos. *Facebook* como plataforma virtual en la que los jóvenes expresan sus estados de ánimo, sus deseos, sus intenciones, y brinda información sensible de los contextos, problemáticas individuales y grupales. Por ejemplo, los enfrentamientos entre los grupos de los barrios se anuncian en las redes —cuando no se gestan—. La participación en esta plataforma permite a quienes forman parte de esa red, además de la institución, cierta anticipación a los hechos.

“Esto lo utilizo para el Facebook del colegio, que me dieron ya para subir al Facebook un mensaje, entonces bueno, esto después lo subo; o me dicen: ‘Che, Claudio, fíjate que la profesora fulana de tal no viene’. Entonces a los alumnos de tal año se les informa que mañana ingresarán a tal hora, o se retiran antes, con notas a la libreta, y se sube todo; o viene la profesora que ya me da para hacer

⁴² Bibiana cuenta que para asistir al cumpleaños de la alumna necesitó el acompañamiento del padre de la misma para entrar y salir del barrio cercano denominado Fuerte Apache. Y nos aclara que fue la única de la escuela en asistir.

⁴³ No es interés de esta tesis abordar formas de comunicación e interacción virtual en los estudiantes secundarios, sin embargo, consideramos de vital importancia reconocer el rol que una plataforma como *Facebook* ha adquirido, sobre todo, dentro de las dinámicas de las escuelas que hemos observado.

las duplicaciones de cooperadora, entonces tengo que ir hoy a la imprenta a llevar las cosas”. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

“He visto también a dos preceptores atender un chico que le dieron un botellazo en la cabeza en la plaza y se lo agarraron. Nos quedamos todos hasta no sé qué hora, que vino el SAME, que yo atendí a la madre... Fuimos al hospital. Y en esto están los preceptores poniendo el cuerpo (...) poniendo el cuerpo. Y esto hay que valorarlo, en este sentido siempre fui muy de valorar, de poner una nota en el cuaderno de actuaciones, de destacarlo de alguna manera. Porque ellos no lo hicieron ni por mí, ellos lo hicieron porque estaban ahí y agarraron al chico, y no es poca cosa, es mucho”. (Entrevista. Supervisión Región VII. Gabriel, supervisor adjunto. 27 de diciembre de 2013)

Valiéndonos de las referencias del campo que remiten al adentro o afuera escolar y las dificultades de mantener claros límites al respecto, resulta interesantes retomar aquí ciertas consideraciones presentes en nuestro marco teórico: sostenidos en Deleuze (1999), y en relación con el desarrollo que realiza en *Postscriptum* sobre las sociedades de control, afirmamos que sujetos e instituciones protagonizan un proceso de cambio de lógica. Este proceso encarna lo que el autor denomina el pasaje de la sociedad disciplinaria caracterizada por funcionar en centros de encierro, a la sociedad de control cuya característica fundamental es el ejercicio del gobierno “a cielo abierto” o, en palabras de Foucault (2009), donde los encierros se producen de modos más sutiles.

Y los ejemplos del *Facebook* de la escuela o la comunicación mediante mensajes de texto lo demuestran claramente: para el ejercicio de control sobre los cuerpos ya no es preciso apelar a la presencia física en un

tiempo y espacio específicos. Como se observa en las intervenciones de los preceptores y respuestas en la conducta de los alumnos, el control opera y modela comportamientos “a cielo abierto”, esto es, el gobierno opera mediante *modulaciones*, es decir mediante encierros más sutiles. Foucault (2009), al referirse a la sociedad de control, explica que la misma consiste en el gobierno de los virtuales convertidos en posibles lógicos: ya no son precisas las instituciones de encierro para el gobierno de los individuos. Como señalamos en el marco teórico, “según esta nueva lógica, a diferencia de los moldes propios de los encierros, las *modulaciones*, formatos autodeformantes, flexibles, y cambiantes, organizan los intercambios en las vidas de los sujetos”. En estas líneas nos es fértil el término *afueradentro* acuñado por Débora Kantor (2008). La autora apela a este concepto-imagen para dar cuenta de una experiencia educativa institucional que surge del reconocimiento de las limitaciones de la escuela, —a nuestro decir, del agotamiento de su potencial performativo—, creando nuevos espacios que quedan en un “entre” y que posibilitan el vínculo con los jóvenes. Para la autora, estos espacios “entre lo que es escuela y lo que, estando dentro de ella, no lo es tanto, la zona limítrofe conlleva diversos significados: es lo que separa, es lo que une, es superficie de contacto, despierta sospechas o promueve intercambios” (Kántor, 2008, p. 161).

En este *afueradentro* suceden cosas, se fortalecen vínculos, se posibilita un acercamiento que no queda del todo limitado a la normativa escolar. “Lo que se debe” en estos espacios es más difuso, por lo tanto, más abierto a nuevas creaciones. A los efectos de nuestro estudio, el concepto *afueradentro* colabora en parte en dimensionar la entidad de las labores que realizan los preceptores en su ejercicio diario.

“Igual insisto en que es parte de la vida, yo puedo ser no docente y saber que tres casas al lado de la mía los pibes que están en la calle se están fumando un porro y si quiero por ahí sin ser docente me preocupo y le pregunto qué pasa”. (Entrevista. Romina,

preceptora de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

“Pero por ejemplo, en quinto año por el Facebook les decía: chicos mañana entran tarde, hagan la nota (...). Yo si los cruzo en la calle, o si me invitan a alguna fiesta o un cumpleaños, si tengo que estar, estoy. Yo no tengo problema” (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013).

Moebius

Habíamos identificado tres ejes en el desempeño de los preceptores: prácticas consuetudinarias instituidas, tareas administrativas y la necesidad de intervenir ante lo indeterminado. Aunque resulte obvio, vale aclarar lo arbitrario de esta categorización, debido a que el trabajo de estos actores se realiza de modo simultáneo y —como ya anticipamos— a simple vista indiscernible, según el eje de referencia, de allí haber tomado prestado el párrafo de una canción al afirmar que *desde lejos no se ve*. Tomando prestado un término del campo de las matemáticas, podríamos caracterizar que el accionar de los preceptores adopta la forma de la cinta de Moebius. Esto es una cinta cuyos extremos se han unido tras la operación de realizar un giro conformando de este modo una superficie con una sola cara y un solo borde y se la define como objeto no orientable. Esto significa que el desplazamiento paralelo a lo largo de la cinta, o asimismo el deslizamiento de un dedo por su borde remite al punto de partida y con la orientación invertida. Por tal motivo, quien se desliza acostado por la cinta y mirando hacia la derecha, tras recorrer una vuelta completa, aparecerá mirando hacia la izquierda. En el próximo capítulo describiremos, observaremos y analizaremos este comportamiento moebius a partir de las expresiones sobre el desempeño de los preceptores que presentan propios y ajenos. Nos

dedicaremos a mostrar las valoraciones sobre el rol que realizan los preceptores para los demás actores institucionales y para sí mismos.

Capítulo 5

Se dice de mí... Yo soy así

Capítulo 5

*Se dice de mí... Yo soy así*⁴⁴

Canción.

*Papá postizo, tío adoptivo, organizador de la escuela, psicólogo de turno, proveedor de azúcar o yerba, conserje, el poca onda, cura favorito, paramédico, consejero amigo, el que sabe todo*⁴⁵.

Respuesta de un docente a la pregunta “¿Qué es un preceptor?”

En este apartado organizamos nuestro desarrollo orientados a iluminar, a partir de la información del campo, la consideración valorativa sobre qué hacen los preceptores según los distintos actores instituciones, incluidos ellos mismos. Distinguimos a tal efecto tres niveles: 1) La normativa, que ha ido asimilando y capitalizando la variedad de tareas que realizan los preceptores, pero —según entendemos— no llegó a captarla en su dimensión práctica más concreta y singular. A tal fin , para ilustrar el modo en que la normativa y documentación vigente se expresa o deja de hacerlo⁴⁶ con relación a estos actores escolares haremos dialogar aquí las expresiones de los entrevistados con citas de textos del decir “oficial”; 2) el nivel de las percepciones del resto de los actores institucionales, donde se evidencian apreciaciones contradictorias en cuanto a la importancia de la tarea del preceptor, en cuyo trasfondo se observa una tensión entre lo

⁴⁴ Frases de la letra del tango *Se dice de mí*, Tita Merello.

⁴⁵ Respuesta de un docente tucumano a la pregunta “¿Qué es un preceptor?”, en el marco de una capacitación para preceptores. Octubre 2014.

⁴⁶ Como destacamos en la Tesis de Maestría, en el Reglamento General de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación técnica de 1965, en su punto 7° titulado “De la Preceptoría” destaca que el preceptor tendrá bajo su responsabilidad: “La formación de buenos hábitos de disciplina y comportamiento social, registro y control de la asistencia, vinculación con los padres de los alumnos, atención de las necesidades de material y útiles de aula, y actividades correlativas de registro y planillas de calificaciones y exámenes.” Es decir, tendrá a su cargo funciones de burocráticas o relacionadas, directamente, con la implantación de disciplina. Mientras que la normativa actual hace hincapié en la función de acompañamiento, contención, seguimiento de los estudiantes.

meramente administrativo y aquello que hace al acompañamiento más personal de los estudiantes y enseñanzas no curriculares; 3) Finalmente, el nivel de las autopercepciones de los preceptores, donde también se reflejan las apreciaciones contradictorias de su propio

La normativa: alcances y limitaciones

Resulta de interés apelar a la normativa vigente y contrastar con los relatos de los preceptores. Las nuevas regulaciones, de modo genérico, reflejan respecto del trabajo de los actores los cambios que, a lo largo de las últimas dos décadas, venían operándose en el perfil del preceptor. Más específicamente, la normativa emitida desde la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2005, evidencia este movimiento producido en el trabajo de los preceptores desde el control disciplinario moderno a otros modos de control relacionados con el cuidado personalizado, la contención y el acompañamiento (Niedzwiecki, 2010).

“Igual me parece que se fue dándole al cargo lentamente un lugar distinto. Las mismas escuelas le han dado más ubicación al cargo, más responsabilidades. De hecho, en los últimos años, el cargo ha sido revalorizado. Ha sido refuncionalizado: tiene más obligaciones, tiene más cargas de cosas, ehh... Y también me parece que el mismo cargo de preceptor ha sido tomado, por el preceptor mismo, con un poco más de seriedad”. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

“Tenemos nuestro trabajo administrativo aparte, que eso lo hacemos en las Preceptorías cuando estamos, cuando el... Como hacer partes... Claro, o los registros, o temas de papeles personales de los alumnos, si necesitan una constancia de alumno regular, un

papel para algo. Si necesitan... lo que fuera. Todo eso lo hacemos cuando ellos están en el curso, digamos, cuando están con su docente. Cuando falta un profe también los alumnos están con nosotros, en las horas libres están con nosotros, una norma que nos ponen. Por ejemplo, es los chiquitos en el aula trabajando, nosotros tratamos de hacer que trabajen o que, por lo menos, usen la cabeza” (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

La evolución de la normativa a través de reglamentos y resoluciones permite ver cómo estas transformaciones se fueron cristalizando. En 1999, en la Ciudad de Buenos Aires, la Legislatura sancionó la Ley 223⁴⁷ que implementa el sistema escolar de convivencia que tiene como primer objetivo *“propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica”*⁴⁸.

A su vez, en el capítulo 10 del Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁴⁹, titulado “Del Auxiliar Docente”, se encuentra el marco que regula el trabajo de preceptores/as, y jefes/as y subjefes/as de preceptores⁵⁰. En el artículo 193, figuran las tareas regladas para el Jefe/a de

⁴⁷ Esta Ley fue sancionada el 5 de Agosto de 1999 (Promulgación: Decreto N° 1.754/999 del 02/09/1999 - Publicación: BOCBA N° 774 del 10/09/1999 - Reglamentación: Decreto N° 1.400/001 del 19/09/2000 - El Anexo de este decreto fue sustituido por el Decreto N° 998/008 del 08/08/2008, BOCBA N° 2995 del 19/08/2008 - Publicación: BOCBA N° 1283 del 25/9/2001).

⁴⁸ Para ampliar la información referida a la Ley ver <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley223.html>

⁴⁹ Normativa completa en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/supervisiones/supervision_bibliotecas/reglamento_sist_edu_gestion_publica.pdf

⁵⁰ 21 de septiembre de 2005. Resolución de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para la Ciudad de Buenos Aires, se modifica el marco regulatorio vigente.

Preceptores/as, entre las cuales se destacan: elaborar, junto al equipo de preceptores, un proyecto anual de trabajo que será evaluado mediante la presentación de un informe final sobre las tareas cumplidas y promover, junto al equipo de preceptores, acciones tendientes a educar a los alumnos en una convivencia armónica acorde a las prácticas de una ciudadanía democrática. Estos textos y resoluciones posteriores, que continúan en la misma línea, nos permiten confirmar que la normativa destaca la importancia que cobra su accionar, su lugar estratégico de acceso a la información y su rol en la trama de relaciones, al incorporar al preceptor como actor en el diseño del proyecto institucional y al reconocer el lugar significativo que ocupan los preceptores en el acompañamiento a alumnos, docentes, directivos y padres.

En la normativa, entonces, aparece reflejada la función pedagógica, que este colectivo representa, participándolos en la elaboración de proyectos institucionales pero también los reconoce como parte del cuerpo de educadores habilitándolos, al menos desde el texto, para la producción conjunta con el resto de los actores institucionales.

La normativa expresa que corresponde al jefe de preceptores: organizar las tareas y la distribución de los preceptores conforme a las necesidades de la escuela y al perfil profesional de cada uno de ellos⁵¹. Este tipo de prescripción nos permite visualizar un cambio significativo en términos de la especificidad del rol que debe adaptarse y ser permeable a las necesidades de una escuela en permanente cambio. Corresponde agregar que esta ductilidad en los desempeños responderá a lo impredecible que en la escuela pueda acontecer para que la rueda de lo cotidiano continúe girando. Ya no hay solo tareas prefijadas sino que se espera de este grupo de actores escolares para su desempeño cotidiano una lectura subyacente de la expresión de lo múltiple en constante variación.

⁵¹Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capítulo X, Artículo 193, punto 8, página 231.

Normativa completa en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/supervisiones/supervision_bibliotecas/reglamento_sist_edu_gestion_publica.pdf

A su vez, el artículo 193, punto 13, indica que los preceptores han de “intervenir (...), en la resolución de los conflictos que afecten a los alumnos/as, ejerciendo una acción mediadora y de preservación de la convivencia, informando sobre cualquier situación de riesgo social o educativo que pueda afectar a los mismos”⁵². Según entendemos, este pasaje referido a “preservar la convivencia” se desliza sobre un delicado borde cercano a la reproducción de viejas formas asociadas a la normativa disciplinaria anterior. En el enunciado que prescribe el acompañamiento para preservar el orden será menester recordar cada vez el sentido que en cada circunstancia se asigne al orden para que este no vuelva a conformar un fin en sí mismo.

Con relación a las actividades específicas de los preceptores que se reglamentan en el Art. 196 DE LOS/AS PRECEPTORES⁵³, podemos decir que anticipa la multiplicidad de tareas que se prescriben para su cumplimiento. A grandes rasgos, implican el cuidado y seguimiento de los alumnos, procurando su integración grupal, interesándose por los problemas que tengan los mismos y orientándolos en la búsqueda de soluciones; colaborar con el profesor/tutor en tareas variadas; en caso de ausencia de un docente, atender a los alumnos, organizando propuestas previamente planificadas que permitan un mejor aprovechamiento de ese tiempo; tomar los recaudos necesarios para favorecer la asistencia y puntualidad de los alumnos; cuidar a los alumnos en todo momento y lugar (recreos, en el ingreso y la salida de la institución, en salidas didácticas, en actos escolares, etc.); colaborar en la organización de diversas actividades; colaborar en la orientación de los padres y/o adultos responsables a efectos de mantenerlos informados sobre los aspectos que hacen a la convivencia, al cumplimiento de actividades académicas y a la asistencia a clases; proponer aportes al proyecto institucional relacionadas con su tarea específica o su rol docente; brindar apoyo a la labor de los otros preceptores cuando las circunstancias o

⁵² Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capítulo X, Artículo 193, punto 13, página 231.

⁵³ Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capítulo X, Artículo 196, punto 13, páginas 233 a 235.

la Dirección Escolar lo requieran; colaborar en diferentes tareas respecto a la elaboración del Legajo Único del Alumno (LUA): ingresar información periódica, realizar consultas y emitir partes, formularios, actas y listados (según corresponda al estado de avance de la implementación del LUA en el establecimiento que revista el preceptor); además de las tareas netamente administrativas de conformación y entrega en tiempo y forma de boletín de inasistencias, de calificaciones y cuaderno de comunicaciones para alumnos, registro de inasistencias para la Dirección, reincorporaciones, constancias y preparar la documentación a cumplimentar por el profesor (Libros de Temas, Parte Diario, Nóminas de Alumnos, Libretas de Calificaciones, etc.).

De la lectura de la normativa señalada como del nuevo Diseño Curricular para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con los preceptores, se desprende entonces que acciones como *cuidar, acompañar, apoyar, seguir, integrar, orientar, planificar, colaborar, atender, organizar, proponer, informar, brindar, administrar* revisten un carácter cuanto menos ambiguo y por demás potente. El grado de generalidad de este modo de decir refiere al “qué” de la tarea del preceptor mas no al “cómo”. Según entendemos esta indeterminación conforma una línea de interpretación productiva dado que habilita la posibilidad de invención. Esto es, de crear modos de hacer que, por fuera de moldes preexistentes, sostengan y potencien el flujo de intercambios de lo cotidiano. Y esta es una cuestión no menor dado que nos estamos refiriendo, justamente, a modos de hacer en un plano de inmanencia permanente en el que actúan los preceptores en el encuentro con lo real. En resumen, si bien la normativa enuncia con cierta sutileza una nueva orientación de la tarea del preceptor no se registra lo propio con relación a las prescripciones relativas al modo de ejecución práctica.

En este sentido es que nos referimos al rasgo de *artesanidad* en la gestión de lo cotidiano (De Certau, 2006), dado que esta cualidad parece estar sostenida por un saber de tipo intuitivo que activa cierto olfato procedimental frente a percepciones indefinidas, un ver/pensar y actuar simultáneo, respecto de lo que sucede o puede suceder. Un proceder que se

activa espontáneamente ante un “clima” que se percibe diferente, una capacidad de saber leer estados de ánimo, signos (Zourabichvilli, 2004). Desde esta apreciación, encontramos determinadas rutinas que, aunque se naturalizan, al mismo tiempo habilitan a tomar debida cuenta o anticipar situaciones de los estudiantes. En *La invención de lo cotidiano*, De Certau (2006), aborda esta cuestión resaltando las prácticas de creatividad cotidiana que “elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye ‘maneras de hacer’: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc.”.

“¿Cómo trabajar? No, eso cada uno, digamos... Tenemos bastante libertad de trabajar cada uno como le parezca, siempre y cuando siguiendo las normas de, las reglas de la institución. Tenemos una jefa de preceptores. Las autoridades, por lo general, siempre vienen y nos marcan algunas pequeñas pautas de cómo quieren que funcione el colegio. Pero cada uno trabaja a su manera. (Entrevista. Antonio, preceptor de primer año. Turno mañana. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

La yema de los dedos del Estado⁵⁴

Más arriba anticipamos la riqueza que puede comportar la indeterminación debido al infinito campo de creación que habilita para hacer en lo que pasa. Los preceptores buscan distintas imágenes para nominar el modo en que llevan a cabo ese trabajo difícil de precisar:

“D: —¿De qué trabaja un preceptor?”

Bibiana: —(Risas) De mamá, sobre todo. Primero. Y después lo académico, digamos. Pero primero escuchando a los chicos.

⁵⁴ Abramowski, A. (2014). “Somos la yema del estado”. En *El monitor*. N° 32. Disponible en: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/docentes/somos-la-yema-de-los-dedos-del-estado/>

Escuchando, escuchando todas las problemáticas, ayudándolos y acompañándolos en su crecimiento”. (Entrevista. Bibiana, preceptora. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur., 18 de octubre de 2013)

También intentan detallar las pequeñas estrategias de las que se valen en esa tarea:

“D: —¿Y cómo lo hacen? ¿Cómo lo construyen?

L: —Y hablando, hablando con ellos, preguntándole cosas. Hablando individualmente: ‘¿Cómo estás? ¿Cómo estás con las materias? Siempre se empieza hablando por algo. Generalmente, empezás por las materias y después te van contando. Los chicos te cuentan todo. Es más, ellos mismos si hay algún problema... Teníamos un problema que es un chico que pinta las paredes y yo me terminé enterando por otro, porque ellos sin querer te cuentan todo. Ellos hablan, hablan, hablan... No se dan cuenta y solos se delatan. Cuando vos querés saber algo le preguntas a uno, sin preguntarle el hecho, solos te llevan.

D: —Pones la oreja y el cuerpo y esperas a que pinte.

L: —Sí, porque ellos hablan”. (Entrevista. Luciano, preceptor de segundo año. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

“Y aparte también tenés que estar atento a los indicadores porque, a veces, el que no te habla vos lo ves que, por ejemplo, le va muy mal en las materias o llega tarde o todos los profesores se quejan porque duermen o está disperso. Entonces, esos indicadores, si vos tenes ganas de involucrarte, le preguntas: ‘¿Qué te pasa?’. Ya el chico con que vos lo identifies a él como que algo le pasa, para

ese chico es invaluable. Porque quizás muchos están acostumbrados a que ni le pregunten qué le pasa, que lo reten porque lleva malas notas, porque faltan, pero los padres... ” (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

“Me entero por todo, porque soy muy preguntón, porque los veo cansados. ¡Qué sé yo! A un chico si está triste le preguntás: ‘Che, ¿por qué estás triste? ¿Qué te pasa?’ Y te dicen: ‘No pasa nada’. No, justamente, si te dicen no pasa nada es porque pasa algo. O vienen compañeros, te dicen. O lo dice en el Facebook, ¿viste? Algún posteo que decís: ‘Upa, qué pasó acá’. (Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur., 25 de septiembre de 2013)

Afirmábamos que “el ocuparse y preocuparse por los problemas de cada uno de los chicos, el ‘uno a uno’ ciertamente requiere habilidades y esfuerzo, implica una nueva modalidad de trabajo; un nuevo ejercicio de la mirada, de la atención; otro tipo de seguimiento; un nuevo modo de acercamiento y de diálogo con los alumnos” (Niedzwiecki, 2010, p. 67). En este sentido, el trabajo de sostén y acompañamiento de los preceptores puede constituir esa sutil y delicada línea de llegada doméstica y microscópica del Estado en el cumplimiento del mandato de plena inclusión con calidad de la Ley de Educación Nacional. Una sugestiva imagen ilustra esta última idea: Leandro Montaña, preceptor de una escuela media pública de CABA sostiene que “los preceptores somos la yema de los dedos del estado”⁵⁵.

⁵⁵ Abramowski, A. (2014). “Somos la yema de los dedos del Estado”. En *El monitor*. N° 32. Disponible en: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/docentes/somos-la-yema-de-los-dedos-del-estado/>

Imágenes en claroscuro

Como ya adelantamos, en el desempeño de los preceptores conviven prácticas variadas en las que solo la observación detallada y analítica permite discernir cuándo se procede conforme a lo esperado y normado; cuándo los usos se instituyen por necesidad de dar forma a lo que se presenta. Entendemos que estas son tareas que se realizan en simultáneo propia de la velocidad de la vida en instituciones: en nuestro caso, las escuelas. Según se expresa en las entrevistas, las tareas prescriptas como obligaciones, muchas veces, generan malestar o aburrimiento. En algunos testimonios de quienes no se desempeñan como preceptores encontramos versiones que, según el caso, los presentan de variados modos, incluso contradictorios.

“El preceptor está achanchado desde el hacer solamente administrativo, ¿por qué no involucrarlo en diferentes actividades? (Entrevista. Asistente Técnica Regional Silvia Acchiari, 13 de noviembre de 2013)

“O sea, por un lado está el trabajo de sus obligaciones y deberes que tienen que ver con la parte normativa, de sus obligaciones y...En eso hay grises, permanentemente, tienen mucho espacio de ocio, (...) Evidentemente, tienen mucho tiempo libre. Libre, en el sentido de no tener que hacer un trabajo específico, más allá de estar con los chicos, cuidarlos chicos y demás. (...) Porque la tarea administrativa, una persona que sea sistemática y prolija lo hace en veinte minutos diarios. Si no hay ningún profesor que se ausente, la verdad, que trabajan una hora y cuarto como mucho. El resto...” (Entrevista. Pablo Rivelli, director. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

Observemos como en el imaginario que circula en las escuelas —y, seguramente, también afuera— se hace referencia a las actividades de los preceptores desde variadas perspectivas, en algunos casos contradictorias, que a modo de “claroscuro” van pintando una imagen del rol.

Debido a esto, entendemos que se pueden explicar ciertas limitaciones a la hora de dar cuenta contemporáneamente de la especificidad de sus tareas. Y a su vez, nos preguntamos si será debido a estas miradas difusas y ambiguas respecto de los preceptores que se pierde la posibilidad de visibilizar la complejidad de un rol que, a juzgar por el material relevado, aventuramos potente y activo. Aquí, nuevamente, el concepto de inconsciente colonizado ilustra las limitaciones de lo que se expresa por fuera de los clichés de representación. De un lado, y desde una mirada concentrada en la necesidad de verlos controlando, con su presencia en pasillos y patio durante los recreos, en las aulas durante las horas libres o cuidando las puertas de los baños en recreos, se los caracteriza como “achanchados” o pasivos, desatendiendo, tal vez, la pregunta por la riqueza del “estar ahí”, a disposición. En tal sentido, esto explicaría la expresión “achanchamiento”, que refleja una interpretación del quehacer del preceptor como pérdida o desaprovechamiento de tiempo en charlas recreativas o banales dentro de las Preceptorías o, inclusive, en prácticas ociosas como el estar tomando mate.

Sin embargo, las citas permiten interrogarnos respecto al tipo de reflexión presente en cada quien frente a aquello que se observa. O tal vez, podríamos reformular la pregunta e interrogarnos por la representación que asocia linealmente el trabajo de este grupo de actores como “achanchamiento”. Desde esta perspectiva, podríamos considerar que este tipo de lecturas sobre el desempeño limitan la posibilidad de visualizar y por ende de legitimar el tiempo y la disposición destinados —siempre impredecibles— a acciones propias de la existencia vinculadas al cuidado y atención de los estudiantes, a ese “estar ahí” como ocasión de encuentro con las/os chicos. De este modo se evidenciaría cierta mirada y ponderación contradictoria respecto a la tarea específica, donde en un caso sería aquella

que se despliega y se comprende “a la vista” estando en la Preceptoría, al decir de Silvia Duschatzky, constituyen “lo escolar” esperado y que se ve materializada en “tangibles” tales como la confección de partes diarios de asistencia, en el completamiento de libros de temas, en la atención a un padre que registra su firma o solicita una reincorporación, en asistir con materiales didácticos a los docentes acercándoles tizas, mapas, diccionarios; notificando a quien corresponda avisos de inasistencia docente, etc.

Inclusive, veremos más adelante, cómo este cúmulo de acciones convive con la demanda permanente —formal e informal—, de información —sistemática o no— con relación a los estudiantes tales como su situación académica del trimestre, inasistencias acumuladas, episodios de conflicto, motivo de inasistencias, observaciones en horas libres o recreos. Secuencias de este tipo permiten organizar otra mirada sobre campo como para iluminar aquello que los preceptores realizan mientras que, paralelamente, despliegan otras tareas de variada índole. En este sentido es recurrente escuchar por parte de directivos y coordinadores que las/os preceptoras/es conocen la singularidad de la vida de cada estudiante y de cada grupo a cargo, sin embargo, y paradójicamente no se especifica que ese espacio y momento de obtención y construcción de esta información forma parte de “lo esperado”. De allí la idea de claroscuro.

“Hay como una mirada, por ahí, que tiene que ver con cómo se va formando tradicionalmente la escuela secundaria, los profesores y las cuestiones de construcción subjetiva de los docentes y los preceptores. En algunos casos, o siempre, hay como una brecha entre preceptores y docentes, que a veces los docentes no lo consideran como un sujeto pedagógico. Entonces, por lo tanto, a la hora de pensar la escuela o pensar la institución, como proyectos educativos, los preceptores son un poco dejados de lado, en lo que uno ve, en su recorrida...” (Entrevista con responsable del gremio docente Unión de Trabajadores de la Educación -UTE)

“Lo que sí a veces uno observa es que los preceptores no son convocados... Por eso te digo que, a veces, vamos a las jornadas y los preceptores no son tenidos en cuenta a la hora de hacer la jornada”. (Entrevista con responsable del gremio docente Unión de Trabajadores de la Educación -UTE)⁵⁶

También vimos en el capítulo anterior que mientras la Preceptoría aparece como un espacio estacionario, ocioso, las imágenes y lecturas más próximas y atentas del mismo le imprimen vitalidad y velocidad particular a ese espacio. Como señalamos en el marco teórico, entendemos que la mirada sobre las escuelas requiere de una percepción próxima, molecular, atenta a prácticas singulares y lectora de flujos. En este sentido, y también sostenidos en lo que Pál Pelbart (2009) denomina *cliché perceptivo* nos animamos a afirmar que existe un cúmulo de acciones o desempeños necesarios para el sostenimiento de la vida al interior de las escuelas que los preceptores realizan sin conciencia explícita de estar llevando a cabo.

A nuestro entender, este accionar constituye un saber. Un *saber* moverse entre lo fijo y lo móvil, entre lo escrito y lo dicho; entre lo cierto y lo desconocido, que responde a un saber propio del baqueano y/o del artesano que favorece la condición de “buscar intuitivamente el modo de...”. Es decir, de contar con esa flexibilidad necesaria para tramar vínculos y construir esos puentes simbólicos o literales que armen algo de la vida que es preciso organizar, en este caso en la escena cotidiana escolar para que la cultura circule y se produzcan los aprendizajes. Al decir de Tomasi (2014, p. 155) “no hay necesidad de apurarse, sólo hay que jugar el juego, pero estando concentrados y con cuidado de no desperdiciar el tiempo”.

⁵⁶ Las jornadas a que se hace referencia en este testimonio se refieren a las fijadas por calendario escolar para trabajar institucionalmente el pasaje a la Nueva Escuela Secundaria.

Tutores naturales vs. Empleados administrativos

“¿De qué trabaja un preceptor? De profesor, secretario, asesor, mediador, tutor, portero (¿pulpo quizás?)... Haciendo tareas administrativas (muchas de las cuales le correspondería hacer a un secretario), de tutor del alumno frente a los docentes, de intermediario del docente y del alumno, de acompañante en su trayectoria en la escuela, de escuchar problemas que tienen los chicos y atenderlos cuando se enferman... De cuidar la conducta de los alumnos, controlar la asistencia, control de registros, papeleo, vigilar la actividad de los alumnos dentro de la escuela, de soporte del director en actividades necesarias, de apoyo al docente en cualquier aspecto... Tutor del alumno, docente, enfermero cuando hay que llevarlo a Centro de Atención de Asistencia, psicólogo... De todo un poco: amiga, madre, profe, portero, secretario... Es multifunción: tareas administrativas, portera, abrir la escuela, atención psicológica de los alumnos, limpieza de la escuela... De guía para los alumnos, de informante de normativas escolares, de organizador administrativo, de acompañante, de rueda de auxilio”⁵⁷. (Respuestas de asistentes a una capacitación para preceptores frente a la pregunta ¿De qué trabaja un preceptor? Tucumán. Octubre 2014)

Los preceptores se saben “tutores naturales”, afirman que la información de lo singular con la que cuentan tiene que ver con un interés personal. Las palabras de tutores, profesores, directivos quienes se acercan al preceptor en estos términos:

⁵⁷ Respuestas de asistentes a una capacitación para preceptores frente a la pregunta ¿De qué trabaja un preceptor? Tucumán. Octubre 2014.

“Sí. El seguimiento de alumnos lo hacemos nosotros. Ahora que está el tutor lo hace el tutor, porque te pide los registros... Pero, en realidad, es el trabajo que hacemos nosotros”. (Entrevista. Alicia, preceptora de segundo año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013).

“En realidad, el preceptor es un tutor natural”. (Entrevista a Claudia y a Romina, tutora y preceptora respectivamente, de primer y tercer año. 8 de noviembre 2013)

“Y, sin embargo, muchos de los chicos vienen y te cuentan primero a vos. Entonces, vos vas al tutor y le decís: ‘¿Viste Fulanito? Te aviso que está pasando por un problema, los papás se separaron, se le murió la abuela, tiene un hermano con problemas’. ‘Ah, no, no me dijo nada’. Y, en definitiva, o sea, el transmisor pasás a ser vos”. (Entrevista. Silvia, preceptora de segundo año. Turno mañana y tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

“Yo creo que es el tutor nato. Pero, si no, los chicos se quedarían sin un lugar más y tenemos que sumar más, no restar. Para mí debiera ser el preceptor y el tutor. Y que el tutor cobrara y que el preceptor tendría una hora más para trabajar junto con el tutor por fuera”. (Entrevista a Carina, vicerrectora. Turno Tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 18 de octubre de 2013)

En estos pasajes podemos ver cómo las acciones que realizan los/as

preceptores se confunden o superponen con las tareas de tutores. Aunque según la Resolución 4184 se establece: *“con el objetivo de mejorar la calidad educativa se incluyó el programa de tutorías de manera de permitir la interacción de docentes de distintas disciplinas en torno a un proyecto pedagógico común. (...) [El tutor]: 1. Elaborará propuestas diferenciadas destinadas a los alumnos que inician su experiencia escolar tendientes a facilitar la apropiación de los ámbitos escolares. 2. Planificará la tarea para desarrollar con el conjunto de alumnos, con el equipo de tutores, con los alumnos en forma individual y con las familias”*⁵⁸.

En paralelo, y al jerarquizar los deseos o preferencias en sus tareas, lo prioritario parece ser ocuparse de las problemáticas de los estudiantes antes que lo estrictamente administrativo, que según varios relatos, podrían ser tarea de otros. Inclusive, puede pensarse que esas tareas no determinan el acercamiento a los chicos/as sino que por el contrario, reducen el tiempo disponible para el cuidado de los estudiantes.

Como se evidencia en estas intervenciones, y podríamos considerar que incluso producto de la naturalización de sus prácticas, es clara aquí la ambivalencia a la que venimos haciendo referencia y, asimismo, vale resaltar que el efecto de la naturalización de los estratos duros que estructuran el trabajo de los preceptores anula o, al menos, pone en cuestión la afirmación respecto a que cuando se realizan tareas administrativas se está pensando. Es decir, podemos considerar el modo en que queda cristalizada la disociación entre lo “administrativo” y lo “pedagógico y vincular” tanto en los mismos preceptores como en otros entrevistados hasta aquí referidos.

⁵⁸ Resolución N° 4184, 5 de diciembre de 2006. Por las Resoluciones N° 560/SED/2005, N° 1535/SED/2005 y N° 518/SED/2006 fueron modificados los planes de estudio de los ciclos básicos y de los planes no ciclados vigentes en las escuelas de educación media de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Superior y de las Direcciones de Área de Educación Media y de Educación Artística incluyendo el Programa de Tutorías.

“Enganchan mucho con esta impronta que tienen ese grupo de preceptores, que es la de estar muy en el seguimiento de los chicos, muy en la tarea. En el seguimiento pero en el acompañamiento también, ¿no? Yo he visto siendo rector, el accionar de algunos preceptores frente a chicos emergentes, pero con unas intervenciones muy buenas”. (Entrevista. Supervisión Región VII. Gabriel Cruz, supervisor adjunto. 27 de diciembre de 2013)

“Sí, sí. A mí modo de pensar, somos los que estamos más cerca de los chicos. El preceptor no me califica: sí me reta si hago algo, sí me pasa las faltas... Me parece que pasa por ahí la cosa”. (Entrevista. Alberto, preceptor de tercer y cuarto año. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

“El preceptor fue perdiendo terreno, merced a una escala escalafonaria, digamos. El preceptor es el tutor natural. Y con esto no es que hago... No, es el tutor natural pero por la cantidad de tiempo que tenemos con el chico. Y a veces, la otra actividad, que es la administrativa, que es tanta la carga de hoy en día, nos lleva a perder algo de lo que teníamos, que es estar un poco más de tiempo con el alumno”. (Entrevista. Alberto, preceptor de tercer y cuarto año. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

“Claro, sí, sí. Y de hecho me di cuenta que el año que viene me quiero dedicar a esta parte porque la administrativa ya es un degaste terrible para mi (...) Todo lo que tiene que ver con llenar papeles, notas, reincorporaciones es terrible, porque la verdad que con el tema de la falta de los chicos es continuo: pasar faltas en el cuaderno, reincorporación, citar padres, tomar lista, llenar no sé,

boletines, papeles que piden. Toda esa parte ya no le encuentro sentido, me aburre (...) O sea el papel no.... Al revés no tienen sentido un papel, porque tiene más valor lo que puedes llegar a hablar que el papel que te firman". (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

"O sea, la tarea del preceptor... Es lo que más me aburre". (Entrevista. Silvia, preceptora segundo año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

"El preceptor es un tutor natural, es un tutor natural mirado desde ese lugar, porque evidentemente hoy debería hacer ese trabajo el preceptor". (Entrevista. Pablo, director. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

"El haberse achanchado tanto, o haber limitado tanto la función del preceptor, por la cual ellos se sienten bastante mal, digamos que es un mero administrativo que arma los calificadores, los boletines y nada más... Que hizo que muchos se aprovecharan de eso y se achancharan, y no querer más de lo que pueden ver". (Entrevista a Silvia Acchiari, asistente técnica regional. 13 de noviembre de 2013)

En estos testimonios se evidencian las indeterminaciones que se encuentran en la normativa referida al trabajo de preceptores y tutores de CABA (Resolución N° 560 del año 2005). En esta resolución, como asimismo en los apartados correspondientes al nuevo Diseño Curricular de CABA, encontramos contradicciones o solapamientos entre aquello que se espera de un tutor y un preceptor según la prescripción y lo que nos cuentan

y observamos que los preceptores realizan, cuestión que como señalamos oportunamente no será abordada en el presente estudio.

“Es como la libreta escolar. Un clásico es que la libreta escolar no me la entrega el alumno. (...) Es muy simple, vos tomás lista, entonces los pibes van a traer la libreta, o la tienen sobre el banco. ‘Tu libreta dónde está’. ‘No está’. Bueno, acá, a éste le puse ‘L’. (...) Si yo veo que el chico tiene varias eles, se lo digo el primer día de clase. Le digo: ‘Vamos a empezar de cero. Conmigo nos vamos a manejar de esta manera: hasta el año pasado fue el año pasado, este año es distinto. Yo tomo lista con libreta, no tenés la libreta, está todo bien. Dos veces, no está todo bien. Tres veces llamo a tu casa’. Y la libreta aparece. O yo tomé lista, vienen los profesores y me dicen: ‘Mirá, fulano de tal no me quiere dar la libreta. Me dice que no la tiene’. Y yo: ‘No, este chico la libreta la tiene’. Voy y le digo: ‘¿Me das tu libreta?’ (...) Le paso las faltas y le hago la reincorporación y cito a los padres. Después eso lo pongo en el registro. Eso del control lo va haciendo uno, viste...”.
(Entrevista. Claudio, preceptor de tercer año. Turno mañana y tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 25 de septiembre de 2013)

En este pasaje se ilustra el vínculo con las familias y docentes, el seguimiento de los estudiantes y la intervención que efectúa a partir de las reiteradas inasistencias. Se ve cómo el trabajo administrativo es también lo que le permite al preceptor hacer un seguimiento más personal de los chicos. La información que recogen en la tarea administrativa les sirve para hacer ese otro acompañamiento que ellos mismos denominan como de tutor natural.

“Son el elenco estable de la institución. Es el que está ahí siempre (...) Porque, en realidad, el preceptor es el tutor natural del

curso, el que lleva toda la documentación de los chicos, el que tiene más, o que recibe más información de los chicos ‘A ver, ¿por qué faltaste tres días?’ ‘Porque me pasó esto y esto’. Quien recibe, quien es el agente primario de recepción de información del alumno, es el preceptor: el que tiene los certificados médicos, el que llama la atención, el que está ahí con las notas... Porque yo, como profesor de una materia, tengo una visión parcial pero el preceptor tiene todas las notas, tiene las inasistencias, tiene todo, todo, todo. Es un cargo que, realmente, habría que revalorizarlo, en un punto. Por ejemplo, algo para mí muy incongruente es que un preceptor no cumple el horario entero de clase”. (Entrevista. Supervisión Región VII. Gabriel, supervisor adjunto. 27 de diciembre de 2013)

En relación con los mecanismos de producción de la información y los actos de sistematización de lo cotidiano, nos preguntamos por la relación que existe entre estos procedimientos reglamentarios y la producción de algún sistema de ideas o pensamiento que abone y solvente el accionar de estos actores en la gestión de la vida escolar misma. Y, también y en modo paralelo, nos preguntamos por el grado de consciencia que los preceptores portan (o no) respecto al saber que van construyendo a la hora de producir información. Según entendemos, al momento de sistematizar los partes diarios se piensa; al momento de cerrar un registro de asistencia se piensa; y lo propio sucede en ocasión de convocar a un padre, al dictar una nota en el cuaderno de comunicaciones, al estar al cuidado de un curso en una hora libre o en un recreo, o concurrir a un paseo, acompañar el momento de la entrada, calmar un llanto, entregar viandas, repartir tizas, comentar un programa de televisión, una filmación subida a *Youtube*, un partido de fútbol, una noticia mediática con los alumnos. Retomando la referencia a Rodolfo Bohoslavsky (1971), en cada uno de estos momentos y situación, nos referimos a cuerpos con inteligencias de orden práctica que al *ver e intervenir* lo hacen *pensando*.

*“Con la profe de Cívica traigan todo lo que pide y hagan los trabajos prácticos. No toma muchas evaluaciones. Así que traigan siempre lo que pide, porque basa mucho la nota en eso (...) Sean prolijos en matemática”*⁵⁹. (Extracto de nota de campo en el marco de una investigación en curso acerca de los Modos naturalizados de Intervención en acciones de recepción en primer año de la Escuela Secundaria)

*“Así que fíjense, cuiden las faltas’. Ana les muestra su preocupación por el tema y les pregunta cómo es en la primaria. Los chicos dicen: ‘Nada, entrás cuando querés, no pasaban falta’ otros aluden: ‘Faltabas un montón y no pasaba nada’. Ana vuelve a recalcar que en la secundaria es diferente y que deben cuidar las faltas. Continúa leyendo el apartado del cuaderno que se refiere al tema: ‘Quince faltas más la posibilidad de diez faltas más’, pero aclara que la dirección puede no darles esas diez faltas más. ‘Saben qué significa eso?’ Los chicos dicen que no. ‘Que se quedan libres y tienen que rendir todas las materias’. También les aclara que si están enfermos, llamen y avisen al colegio y que siempre pidan certificado médico. Al volver al escritorio, Ana vuelve a manifestar su preocupación por el tema: ‘¿Viste? En la primaria no le dan bolilla a la faltas’*⁶⁰. (Nota de campo. Investigación acerca de los Modos naturalizados de Intervención en acciones de recepción a primer año de la Escuela Secundaria)

⁵⁹ Fuente complementaria del campo correspondiente al estudio exploratorio “Escuela media universal e índices de retención en el primer año de escolaridad. Indagación cualitativa sobre las estrategias de recepción y acompañamiento en el ingreso al nivel.” FLACSO- Área Educación. Proyecto Vida Cotidiana y Escuelas, responsable Dora Niedzwiecki_ marzo 2015

⁶⁰ Fuente complementaria del campo correspondiente al estudio exploratorio “Escuela media universal e índices de retención en el primer año de escolaridad. Indagación cualitativa sobre las estrategias de recepción y acompañamiento en el ingreso al nivel.” FLACSO- Área Educación. Proyecto Vida Cotidiana y Escuelas, responsable Dora Niedzwiecki_ marzo 2015

Es evidente que las tareas administrativas son indiscernibles del resto de las tareas y que, incluso, son la base sobre la que se construye el andamiaje de lo que los preceptores realizan como tutores naturales. La información que recaban en su tarea administrativa es insumo para abordar problemáticas con los/as estudiantes.

Autopercepciones

¿Cómo se ven a sí mismos los preceptores? ¿De qué modo se “dicen”? Resulta de interés destacar las diferencias de apreciación respecto a la posición en el entramado institucional que tienen los preceptores sobre sí mismos. En las entrevistas, encontramos variadas referencias relativas al modo en que cada preceptor autorreferencia su trabajo. Estas se presentan ambiguas, poco claras, veladas. Así, un mismo preceptor puede realizar más de una referencia, incluso contradictorias entre sí. Si indagamos en qué lugar de la trama los propios preceptores referencian a sí mismos, el arco oscila entre ser “*el pilar y último orejón del tarro*” pasando por apreciaciones intermedias. Ser “el pilar” implica la constante participación omnipresente en diversos planos, que a veces se traduce en exigencias a cumplir que desbordan las posibilidades efectivas de los preceptores y generan en consecuencia cierto malestar. Conviven en ellos imágenes de sí mismos que dan cuenta de cierta artesanidad en la gestión de las tareas. Artesanidad que, por momentos, no alcanza para hacer legítimo su accionar (y se traduce en una demanda de formación) con la referencia a lo estrictamente normativo, asimilando como lo propio (lo ajeno es lo otro, lo extralaboral) una acción por definida por *default*: “Somos los que estamos acá”. Es decir, dentro de las múltiples facetas que ilustran el ser preceptor y su relación con el resto de los actores institucionales, aparecen algunas que ilustran cómo se ubican en la trama, cómo se perciben y representan su rol.

En cada entrevista las imágenes varían, se complementan, se combinan desaparecen y reaparecen. En un intento de categorización posible

identificamos algunas figuras que a modo de “personajes” metafóricos que emergen en sus discursos, a saber:

El artesano: el que ensaya intervenciones, “va probando” intuitivamente y sabiendo que lo que hace no es visible ni necesariamente valorado e, inclusive, siente que necesita capacitarse y solicita mayor formación. De lo afirmado anteriormente surge también la percepción de la propia desvalorización que estos actores tienen de las acciones efectivas que resultan de un “ir probando” que, paradójicamente, en más de una ocasión suele ser aquella intervención que favorece que la rueda de lo cotidiano siga girando.

“VIVIANA: —No... que tomamos mate, tomamos mate. Pero yo creo que hay todo un trabajo que no se ve.

D: —¿Por ejemplo?

VIVIANA: —Y todo esto que te estoy contando. El saber de los chicos: cómo viven, la problemática, lo que hacen, lo que no hacen.” (Entrevista. Bibiana, preceptora. Turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 18 de octubre de 2013)

“Estaría bueno capacitarse, porque quizás uno no entiende... O piensa... Hay un pibe que capaz vos lo ves, no sé, que está cansado porque está de un manera, y capaz que el pibe esta drogado y vos no te das cuenta y nada”. (Entrevista. Antonio, preceptor. Primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

El trabajador a reglamento

“Por lo menos los preceptores... Si vos te involucras con tu grupo, es una cuestión personal. Yo también puedo... La normativa

dice que yo tengo que venir, tomar notas, tomar lista, tomar faltas y listo, si quiero hago eso...” (Entrevista. Romina, preceptora de primer año. Turno mañana. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 8 de noviembre de 2013)

“Entonces, sería muy bueno que supieran los directivos que cuanto más nos boludean, menos colaboración van a tener de parte de nosotros. Por eso mismo, el preceptor debería hacer lo que dice el reglamento. No hacer el calificador, porque es trabajo administrativo y de Secretaría. Un montón de cosas que hacemos para colaborar... Y bueno, que contraten más gente: administrativos”. (Entrevista. Eduardo, preceptor de quinto año. Turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

El peón del juego de ajedrez

“Me parece que nosotros los preceptores... Es como el juego de ajedrez. Somos los peones del juego de ajedrez, somos lo que vamos... No porque nos llevamos el mundo por delante y vamos adelante, somos los que estamos”. (Entrevista. Alberto, preceptor de tercer y cuarto año. Turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

El pilar de la escuela, el que “pone el pecho”.

“(...) Es un trabajo continuo. Es más, yo pensaba que pasaría si realmente el preceptor no hace nada... Hasta los mismos profesores te preguntan, le preguntan al preceptor”. (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

“[El preceptor] *Es el pilar de una escuela. El día que... Un día pasó, como había problemas con el rector, faltamos todos dos días seguidos... ¡El despelote que había! Se rompieron vidrios, se falopeaban en el baño. ¡Ahhh! Entonces, bueno... Tienen por costumbre desmerecer al preceptor. El preceptor es el pilar... Somos los pilares del colegio. Si se nos ocurre a todos faltar, vamos a ver qué hacen acá hasta fin de año*”. (Entrevista. Eduardo, preceptor de quinto año. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

El último orejón del tarro:

“*Llega un momento dado en que estamos hartos de todo: hartos de los pibes, hartos de los que primero te clavan un puñal y después te dicen: ‘Che, ¿me hacés un favor?’*, hartos que cuando después, cuando vienen... *‘Tenemos mala predisposición hoy, ¿por qué?’ Porque nosotros somos siempre los últimos orejones del tarro*” (Entrevista. Eduardo, preceptor de quinto año. Turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 20 de diciembre de 2013)

Estar ahí

Es como si tejiera. Los puntos, la lana y las agujas apenas se ven a simple vista.

**Tomasi, D. *El caño más bello del mundo.*
*Pensamiento futbolero de Juan Román Riquelme.***

“—¿Vos de qué jugas? —*De enganche*”. Así comienza el capítulo 1, “El lugar en el campo, el rol en el juego”, del libro que el periodista Diego

Tomasi escribe para dar cuenta de la *experiencia Riquelme*⁶¹. En el libro, el autor señala que la palabra “enganche” es utilizada por los comentaristas deportivos para referirse al jugador número 10 del fútbol. Según afirma “enganche” y 10 son sinónimos, ambos articulan el juego. Es un modo de explicar una función que conecta el mediocampo con los delanteros. En este mismo libro, Sandra Suárez comparte la argumentación y agrega: “entiendo que el enganche corre hacia todos los lados de la cancha, busca la pelota, crea situaciones de juego, también habilita y debe moverse cuando no tenga el balón” (Tomasi, 2014, p. 25). Saber leer el juego y contar con una visión periférica son una serie de cualidades que sustentan una práctica.

Como organizador. ¿A qué juega Riquelme cuando juega? Se pregunta su autor aventurando la existencia de un código mecanizado y sincronizado con sus compañeros. Estas ideas nos empujan a interrogarnos por el juego que juega cada preceptor al desplegar sus acciones diarias. Si bien hemos señalado al inicio de este trabajo que no nos ocuparemos de la cuestión de posibles superposiciones con la normativa y tareas inherentes a los tutores en la Ciudad de Buenos Aires, cabe dejar sentado que los preceptores parecen ser una pieza valiosa en el “armado del juego”.

“Terminamos siendo el referente de ellos. El referente de ellos y también intermediarios entre lo que tiene que ver con los profesores, las autoridades, entre padres y profesores, somos el intermediario de todo. (...) Si tuvo algún inconveniente con el profesor, charla primero con el alumno, con el profesor. Se trata de buscar una solución, que vea que cosas estuvo mal, que cosas se puede mejorar. Por ejemplo, entre el profesor y el padre: un padre que viene y te pregunta por qué tiene esa nota o algo que le pareció injusto con la materia y entonces hablas... Tratamos de consensuar. Porque el padre con el primero que se viene a quejar es con el

⁶¹ Tomasi, D. (2014) *El caño más bello del mundo. Pensamiento futbolero de Juan Román Riquelme*. Buenos Aires: Editorial Planeta-Hojas del Sur.

preceptor; las autoridades del colegio con el primero que se vienen a quejar es con el preceptor; los alumnos con el primero que se vienen a quejar es con el preceptor: estamos siempre, quedamos siempre en el medio de todo. La mayoría somos profesores, entonces tenemos una parte pedagógica”. (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

En esta cualidad de armador de juego que se reconoce en el preceptor, una cuestión determinante a considerar se asocia a la permanencia y a la presencia, a ser el elenco estable, “los que están” y también los que “ponen el pecho”. Encontramos en referencias de otros actores institucionales la confirmación de lo referido por los mismos preceptores en relación a esta cualidad:

“D: —¿Te imaginas una escuela sin preceptores?”

C: —No, no podría. Por eso te dije que son un brazo fundamental dentro de la escuela”. (Entrevista a Carina, vicerrectora. Turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 18 de octubre 2013)

“Yo diría que el preceptor es el adulto docente que ocupa un lugar predominante en el vínculo con los chicos (...) Es el gran articulador, es el gran motor, porque todos vuelven a él. Es el que sabe todo (...) Y diría que no es una tarea reconocida. Es muy castigado también. Me parece que el preceptor tiene un potencial que ese potencial vincular, con sus pares... Con sus pares, porque la mirada del preceptor es una mirada que, a veces, otros docentes no la tienen, y ellos sí... Tiene una mirada de la escuela, de los chicos, que para mí es clave en una realidad institucional”. (Entrevista a la

Lic. Mariana Vera. Coordinadora Jurisdiccional del Programa Alumnas madres, Alumnos padres y Alumnas embarazadas)

En algunos relatos, se pone de relieve la importancia del “estar ahí” aunque tomando mates, porque de ese modo se está con los sentidos tendidos hacia los alumnos y todo lo que pasa alrededor... como *enganchando*. Habría un plus de significación en el estar latente que algunos llegan a percibir y valorar. Así, estar en la Preceptoría tomando mate y conversando, a diferencia de asemejar desidia o “achanchamiento”, puede ser pensado desde una lógica no contaminada como una condición para la creación de oportunidades. Es decir, al menos desde una perspectiva lectora de lo deficitario y más próximo a cierta estrategia de *disponibilidad flotante* productora de encuentros y sentidos compartidos. A su vez, Tomasi en su libro afirma que según el filósofo y psicólogo estadounidense Robert Levine, la ciencia describe “la enfermedad del apuro” como síndrome que describe la condición en que la urgencia de tiempo se vuelve extremo y habitual en el que las personas se encuentran “forzadas a correr aunque no existan presiones externas de tiempos reales.”(2014, p. 153). A propósito de los efectos de suspender el tiempo y de la “enfermedad del apuro”, Levine comenta —con relación al fútbol—: “La velocidad puede ser un activo, pero precipitarse con frecuencia conlleva a problemas, no sólo de agotamiento, sino también de una mala toma de decisiones. La llave, en el fútbol y en la vida, es controlar el tiempo” (2014, p. 154). Tal vez el “estar latente” pueda pensarse como un modo de controlar el tiempo vertiginoso de la escuela.

En el mismo libro de Tomasi, Ariel Scher señala —con relación a Riquelme— que el jugador tiene construido un sistema de ideas relacionadas a sus intuiciones, que, en virtud de esa potencia intuitivamente conceptual plasma “en la geometría del césped, del lado de adentro” los conceptos de los entrenadores. (Op. Cit., pp. 148-150). Tomando esta idea, en una mirada microscópica, interna y cercana, puede dar cuenta que ese “estar ahí” forma parte de una trama compleja de actividades en la cual la

realización las tareas de tipo administrativo transcurre una temporalidad paralela vital de encuentro, de conocimientos, de construcción de vínculos de confianza con las/os estudiantes absolutamente necesaria para la institucionalidad contemporánea de la escuela secundaria. Al tiempo que se demanda inmediatez, eficiencia y resolución, se solicita información, contención, cuidado, disciplina, orden, confianza, pedidos que requieren otro tiempo.

La normal anormalidad⁶²

A partir de las expresiones recogidas, podríamos afirmar que existe una representación “oficial” y esperable del *accionar obligatorio* de los preceptores dentro de la escuela, y que la misma se encuentra fuertemente pregnada por la normativa existente para el cargo. Como se desprende de estas regulaciones, y hemos señalado en trabajos anteriores, este accionar se asocia fundamentalmente a cuestiones propias de tareas administrativas y ligadas a rutinas necesarias para el sostenimiento de la mecánica organizacional de cada establecimiento.

Solo a modo de actualización recordemos que la información presentada tanto en esta Tesis como en la de maestría, sobre cuestiones que reglamentan el trabajo de estos actores con relación al marco normativo de 2005 para preceptores⁶³.

Observamos que compete a los preceptores una cantidad prácticamente ilimitada de responsabilidades a desarrollar en el tiempo que sucede de recibir y despedir diariamente a los cursos a cargo. A partir de lo descripto, nos preguntamos si las acciones prescriptas en la normativa citada, dado su alto grado de generalidad, son formuladas desde las esferas ministeriales responsables de la redacción de la normativa escolar con cabal

⁶² Parfraseando a Arminda Aberastury en su libro *La adolescencia normal* que se refiere a la “normal anormalidad” de los adolescentes.

⁶³ El 21 de septiembre de 2005 se publica el Marco Regulatorio de preceptores/as, y jefes/as y subjefes/as de preceptores, emitido por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante la jefatura de Anibal Ibarra, de este modo, al menos para la Ciudad de Buenos Aires, se modifica el marco regulatorio vigente.

cuenta del detalle y especificidad requerida para la tarea. De esta manera, si bien las tareas referidas se asocian a un suceder ajustado al horario y espacio escolar tradicionalmente representado, cuando la contingencia lo requiere, estas acciones pueden trascender este tiempo y este espacio si se trata por ejemplo de permanecer en el establecimiento esperando a algún mayor que debe retirar a su hijo dado que se encuentra enfermo o ha participado de alguna pelea dentro de la escuela, si hubo que convocar a la guardia médica municipal (Sistema de Atención Médica de Emergencias- SAME) y se indica el traslado a un centro de salud acompañando por un adulto responsable de la escuela, si el llanto o la angustia por alguna preocupación o situación problemática personal o doméstica invade la territorialidad cotidiana o tocando el timbre de la salida una alumna de acerca a la Preceptoría y comunica que no quiere regresar a su casa.

Es a partir de este sutil desplazamiento o tal vez desborde de la literalidad de la normativa que las intervenciones de los preceptores conforman un continuo sin registro pormenorizado que observamos naturalizado y en las que no se detiene el devenir para dar paso a la indagación relativa a “en quién debería recaer” la responsabilidad de dicha tarea, además de pasar por alto el hecho de la realización misma de esa tarea. Es decir, encontramos un cierto “dado por hecho” que subyace en la organización cotidiana de la escuela. Esto se evidencia por ejemplo, al percibir la falta de alimentación de un alumno y hacerle un té, o brindar a los estudiantes el acto de la escucha cuando “pinta”, prestarles dinero; ingresar a Secretaría y resolver la impresión sigilosa de esa fotocopia necesaria para la próxima hora de clase; preguntar “¿Qué te pasa?” ante una percepción inconsciente y entrenada de cierto olfato adquirido y abriendo de este modo a un mundo de infinitas respuestas y cursos de acción.

“Todo el tiempo te van pasando cosas (...) cuando surge un inconveniente (...) Y el profesor dice: ‘Pero estos preceptores no están nunca’. Pero no sabe él si estamos llamando a una madre, ¿entendés? Se piensa que porque justo no sé, se dio tal cual, con la

cantidad de veces que hay que avisar cosas, de que falta el profesor de Educación Física, de que falta el profesor”. (Entrevista. Ivana, preceptora de quinto año, turno mañana y de tercer año, turno tarde. Colegio N.º 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 21 de octubre de 2013)

Muchas veces, las múltiples demandas se traducen en mayores exigencias y estas exigencias no siempre se ven reflejadas en una mayor valorización del cargo. Esta contradicción se plasma de algún modo en las percepciones opuestas que tienen los preceptores de sí, que van de “eslabones fundamentales”, “peones del ajedrez escolar” o “los que ponen el cuerpo” a “último orejón del tarro”. Frente a esta observación, nos preguntamos si discursivamente se legitima solo un aspecto parcial o incompleto del trabajo referido a aquello que la normativa prescribe en cuanto a lo administrativo, mientras que el encuentro con los estudiantes (afectivo, cuidado, atención) queda por fuera de la valorización. Pareciera de este modo que se solicita, se espera de estos actores y, a la vez, “tranquiliza” el ejercicio simultáneo de un doble estándar de acción: por un lado, la de estar en movimiento para dar cuenta del trabajo, y, por otro, un saber acerca de los estudiantes de la particularidad y de los grupos a cargo. Cabría preguntarse si existe en el imaginario institucional alguna representación compartida de las operaciones que se ponen en juego para adquirir ese saber de lo particular. Nos referimos al potencial que guarda un cargo institucional con estas características de presencia y visibilidad para los estudiantes dadas las horas de permanencia en la escuela y la proximidad física y, asimismo, al tiempo, la calma, la sensibilidad y la disponibilidad requeridos para entablar un vínculo real y de confianza necesarios para producir esa apertura que genera el acercamiento de las/os estudiantes.

El decir del hacer

Hasta aquí organizamos nuestro desarrollo orientados a iluminar lo relativo a aquello que *se dice* que hacen los preceptores y la consideración

valorativa que se expresa en relación con lo que hacen los preceptores para los actores institucionales, incluso para ellos mismos. Es decir, hicimos foco en *lo que dicen y se dicen*, aportando para esto ciertas categorizaciones que dada la amplitud valorativa dibujan un arco tan vasto como ambiguo y que habilita ciertas consideraciones.

“El preceptor es el que puede entrar mejor a los chicos. El que sabe: ‘No, hoy los chicos no están para ir a ver una película, están para que lean’. Es el termómetro de los chicos”. (Entrevista a Carina, vicerrectora. Turno tarde. Colegio N. ° 19 D. E. 17, Luis Pasteur. 18 de octubre 2013)

A partir de las variadas voces que ilustran las valoraciones sobre el preceptor y su relación con el resto de los actores institucionales, aparecen las que muestran cómo se ubican en la trama a sí mismos, cómo son ubicados y a la vez cómo es autopercebido y representado su rol. Las expresiones, tanto de los preceptores como de los otros agentes escolares, permiten considerar que discursivamente reconocen, dan por hecho, el cumplimiento de lo que indica la normativa; pero —según entendemos— no se alcanza a vislumbrar, ni en un caso ni en otro, el cúmulo de acciones que se realizan en simultáneo y que no contempla explícitamente la reglamentación. A esta cuestión, es decir, a las operaciones no conscientes que se despliegan para cumplir con los requerimientos la denominamos el *cómo del qué*, proceder dado por hecho, tácito, implícito, velado, necesario, y no escrito sustantivando estos desempeños.

De allí se desprende que trabajar como preceptor es intervenir. *Intervenir* y dar respuesta, cada vez, a lo que cada vez suceda. Es ubicarse en medio de una trama y desplegar un hacer a partir de cuestiones que se desencadenan mientras se “hace otra cosa”, cubriendo ambigüedades.

Parfraseando a Bernardo Blejmar, *intervenir* en este caso, es “hacer que las cosas sucedan”⁶⁴.

En las conclusiones, nos centraremos en la forma que adopta este hacer para que las cosas sucedan. Nos concentraremos en cartografiar aquello que encontramos con relación a las reglas no escritas que regulan intercambios a través de los preceptores. A su vez, estableceremos alguna relación entre este conjunto de procedimientos asentados por el uso devenidos jurisprudencia y el ejercicio de cierta Pedagogía de la Experiencia, producto de la invención o el tanteo.

⁶⁴ Blejmar, B. (2005). *Getionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.

Conclusiones o de las encrucijadas teóricas

“Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar (...) porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar”⁶⁵.

José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré

“No hay pensamiento anterior a la experiencia”⁶⁶.

Carlos Skliar

En este trabajo se asumió la necesidad de afirmar que en las escuelas la tarea deviene medio de aquello que, efectivamente, acontece en el devenir de la vida social y que no hubiera sido posible apreciar toda su complejidad y riqueza de haberlo mirado a través de moldes clásicos de lectura e interpretación en los que lo doméstico permaneció velado, en penumbras o cuanto menos en segundo plano. No se trató, entonces, de negar la especificidad y los condicionamientos de factores macropolíticos, de políticas de Estado —entre ellas las políticas educativas—, sino de ver lo indeterminado de la cotidianidad como potencia y posibilidad (Rolnik y Guattari 2005). Leer situacionalmente lo artesanal y micropolítico habilitó la inteligibilidad inherente al plano de la singularidad de las experiencias.

Sentir y pensar lo político de la política

“la política es la experiencia humana de comenzar algo nuevo, la exposición a los ojos de los demás, una relación íntima con la contingencia, la fragilidad y lo imprevisto”⁶⁷.

Carlos Skliar

⁶⁵ Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) *La experiencia y la investigación educativa*. Ediciones Morata: Madrid.

⁶⁶ Skliar, C. (2011) *Lo dicho. Lo escrito. Lo ignorado*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

⁶⁷ Skliar, C. (2011) *Lo dicho. Lo escrito. Lo ignorado*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Un preceptor, ¿de qué trabaja? ¿Qué de sus labores diarias desborda el listado de requerimientos formales para el desempeño de ese rol? ¿Con quiénes se relaciona cada día dentro de la trama institucional? ¿Cómo responden ante a la complejidad de cuestiones imprevistas con las que los chicos llegan a la escuela?

Las proposiciones que conforman la hipótesis de este trabajo afirman que las prácticas de los preceptores funcionan a modo de malla de sostén en un vínculo indiscernible entre lo esperado, lo contingente y lo naturalizado desbordando lo prescripto. Así, sus tareas cotidianas, a modo de interfaz poco visible y en cumplimiento de lo normativo, oscilan entre lo clásico y lo artesanal, atendiendo lo contingente que surja de la labor de acompañar y cuidar los grupos a cargo y de la trayectoria de cada uno de los estudiantes. Si aceptamos como premisa que la escuela es más que la clase, ¿qué y cuánto de lo que allí ocurre puede ser pensado como educativo? ¿Con qué claves de inteligibilidad conceptual contamos para afirmar o negar un proceder político de estos actores ante la política educativa?

Presentamos a continuación los pensamientos que decantan tras la experiencia que constituyó este estudio sobre la gestión de lo cotidiano desde la perspectiva de los preceptores con el propósito de realizar algún aporte para pensar la gestión de la vida cotidiana en las escuelas secundarias y alentar, en caso de considerarse pertinente, algún tipo de medidas a nivel del sistema en cuanto a la formación y jerarquización de este rol institucional.

En lo relativo a de la escuela secundaria y la decisión política de su universalización a partir de nuevas leyes y resoluciones complementarias, la experiencia nos indica que si bien estos marcos regulatorios son una condición necesaria, no resultan suficientes para materializar al interior del sistema las novedades que introducen. No es tarea sencilla y menos aún automática. ¿Será que los cambios solo serán tales si se logra instalar al interior de cada espacio del sistema — en la totalidad de los adultos que

trabajan en el mismo— la pregunta por los modos de hacer para recibir (y *bienvenir*) a cada adolescente a las escuelas y comprometer a cada quien en la voluntad de “estar allí”, sumando para que “algún juego se arme”?

Reclutas de un interior en crisis

El recorrido de esta investigación que llega aquí a su fin, nos colocó frente algunos dilemas teóricos que, si bien no pretendemos resolver o agotar exhaustivamente, nos interesa al menos dejar planteados y, a la vez, arriesgar algunas apreciaciones nacidas tras haber estado imbuidos por cierto tiempo problematizando el comportamiento de las variables seleccionadas —gestión, vida cotidiana y preceptores— en el territorio que conformó nuestro campo.

Enmarcamos este estudio en un contexto en el que han sido sancionadas un conjunto de políticas públicas nacionales que, a través de decisiones muy concretas y eficaces, propician la inclusión de muchos más chicos y chicas en el nivel secundario extendiendo —por primera vez— la obligatoriedad de la escolaridad del nivel y disponen, a tal efecto, recursos de variada índole, tanto materiales como humanos, para acompañar administrativamente la gestión de estas decisiones.

Como anticipamos en el prólogo, partimos de “hacer hablar” a un campo de relaciones en proceso de mutación, planteando las tensiones y los vacíos que surgen ante un mandato de inclusión universal para la escuela secundaria a nueve años de la promulgación la ley nacional (2006) y trece años a nivel jurisdiccional (2002), lapso en el cual, según concluye Nóbile (2014) “no se han registrado grandes avances, lo que lleva a que la política educativa esté focalizada en la implementación de estrategias que tienden a alcanzar mayores niveles de retención e inclusión educativa” (Nóbile, 2014, p. 93).

Desde el inicio, nos sostuvimos en la afirmación de estar transitando los últimos tramos de una transformación profunda de las instituciones modernas y esbozamos algunos de los rasgos característicos de la

institucionalidad postdisciplinaria. Esta caracterización referida al agotamiento de un modelo y al pasaje de las sociedades disciplinarias a la sociedad de control nos permitió interpretar y explicar el contexto en el que se despliega el trabajo de los preceptores, sabiendo que el punto de vista seleccionado, si bien se sostuvo en ponderar y analizar el devenir escolar desde una perspectiva micro referida a la gestión de lo cotidiano en el trabajo de estos actores, no eludía la interrogación sobre una perspectiva de mayor alcance.

En línea con la hipótesis de la debilidad y el agotamiento del modelo de sociedades disciplinarias y la afirmación de Deleuze que “las sociedades de control acabarán por prescindir de los medios de reclusión”⁶⁸, encontramos un campo problemático —o cuanto menos paradójico— en el estado actual de la cuestión respecto al tema de incremento de matrícula. Esto es, en Argentina y países de la región, el aumento exponencial de matrícula ingresante al nivel en estos últimos años en los establecimientos del nivel secundario pareciera ir en línea inversa a lo afirmado. Según observamos, se podría reconocer el logro de una interesante y eficaz *performance* en las estrategias que se despliegan para incorporar a la población adolescente dentro de estos establecimientos. No solo se trata de poblar establecimientos, sino también de un gran esfuerzo por reforzarlos con decisiones políticas explícitas que amplían y refuerzan la permanencia física de los jóvenes dentro de las instituciones. Con esto último nos interesa dejar plasmado que, mientras de un lado sostenemos el declive de las instituciones de encierro, observamos en simultáneo la emergencia creciente de variados cuerpos normativos, expresiones de las políticas, operando en otra dirección. ¿Cómo explicaríamos entonces la cuestión del declive en el marco de este florecimiento y fertilización de las instituciones? ¿Se trata de un fortalecimiento de la institución disciplinaria o toda esta gran discusión, seguida de políticas y acciones concretas en escuelas y jurisdicciones

⁶⁸ Conferencia: *¿Qué es un acto de creación?*
<https://www.youtube.com/watch?t=155&v=JMTyWw3wKUw>

mediante planes, programas y proyectos con financiamiento *ad hoc*, constituye una muestra de su debilitamiento?

Presencias intensas

“En los verbos irregulares, conocer otros verbos no entraña casi ningún alivio: hay que estudiarlos uno por uno, se comportan de manera caprichosa y —pese a su arbitrariedad—terminan por constituir sus propias y sólidas leyes”⁶⁹

Rafael Spregelburd

Una gran cantidad de chicos pueblan las escuelas, cada vez más. Sin embargo, toda la maquinaria institucional, en medio de un dispositivo escolar cuyo origen fue la selección (Nóbile, 2014), no alcanza a convertir esas subjetividades en habitantes obedientes de una dinámica escolar evidenciando que la promulgación de la obligatoriedad del nivel, si bien necesaria resulta, de momento, insuficiente.

El gran problema que se le presenta a la escuela hoy día es que los chicos son subjetividades esquivas, poco predecibles, difíciles de moldear, de convertir en alumnos, esto es, en subjetividades “oyentes y videntes de jerarquías” (Duschatzky, 2014). Un signo de esta situación nos permite confirmar esta apreciación: la serie de epítetos que emergen ante la simple escucha capilar en cualquier instancia de la jerarquía del sistema escolar al calificar el déficit de homogeneidad que presenta la alumidad: repitente, indisciplinado, inquieto, desobediente, “faltador”, reincidente, marginal, con sobriedad, problemático. Es en la encrucijada de esta arena de intercambios donde los preceptores, juntos a otros adultos que trabajan en las escuelas ,

⁶⁹ “Presencias intensas” es la calificación que otorga Marcela Martínez al referirse a los chicos y chicas que pueblan actualmente las escuelas.
Martínez, M. (2015) *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Buenos Aires: Eduvin.

realizan su trabajo. Ante la necesidad frente a la natural urgencia cotidiana que deja poco margen para la consulta y el pensamiento, los preceptores — el punto más sensible de la relación entre estudiantes y escuela— desarrollan una adaptación destacable en sus desempeños realizando, como señalamos en trabajos anteriores, un cierto “atletismo” para hacer con lo que emerge y a partir de lo que hay (Niedzwiecki, 2010).

El propósito, en parte, sigue siendo el mismo: convertir a los chicos en alumnos, hacer que ellos transiten la institucionalidad por las vías que esta prevé. Pero observamos que la forma de lograrlo ha variado sustancialmente. Es en este punto donde, consideramos, se enlaza de algún modo el declive con que referenciamos en relación con la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Todo el esfuerzo, la energía y la inteligencia que, antiguamente, desplegaba el preceptor para mantener un orden previsto y homogéneo, ahora está puesta al servicio de ensayar, inventar, improvisar formas de mantener a los adolescentes dentro de las escuelas y garantizar, con mayor o menor éxito, una cierta convivencia⁷⁰. En las escuelas secundarias —espacios obligatorios por ley, cuyos interiores están en crisis— se encuentran estas figuras que, a fuerza de poner el cuerpo, desplazan del centro a los antiguos roles tradicionales de la escuela aportan algún orden al caos aparente. Mientras que los profesores van perdiendo la centralidad de la escena escolar por distintas razones (porque corren de un colegio a otro, porque se ausentan, porque se les dificulta sostener en soledad el trabajo en el aula, porque se angustian), un conjunto de actores, a fuerza de estar y permanecer tiempos prolongados dentro de las escuelas, de trabajar en proximidad, van adquiriendo preeminencia en el ejercicio de un cuerpo a cuerpo sutil e intenso. Claro que este ejercicio cotidiano no se debe a la puesta en marcha de un plan conscientemente elaborado y diseñado para afrontar las nuevas exigencias, sino más bien a una respuesta intuitiva. Curiosamente, este quehacer se practica en consonancia con las recomendaciones que el Consejo Federal de Educación —traduciendo el

⁷⁰ Para profundizar: Niedzwiecki, D. (2010) *Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*. (Tesis inédita de maestría). FLACSO. Buenos Aires.

espíritu de la Ley de Educación Nacional— explícita en relación con la necesidad de flexibilizar formatos escolares y acompañar la singularidad de trayectorias escolares extendiendo, según cada situación, los límites tradicionales de “lo escolar” y poblando con naturalidad ese aparente vacío que surge como efecto de “agrandar la casa”.

¿Por qué nos referimos a los preceptores como el punto más sensible de la relación institucional? Porque son la primera línea de adultos que entran en contacto con los chicos y las chicas. Porque parecen ser los primeros en percibir la exigencia que les presenta el cambio en las condiciones del territorio en el que desarrollan su tarea. Y, también, porque son los primeros en responder, probando y ensayando intuitivamente, con su propia inventiva y su propio cuerpo, a este movimiento modulando estrategias. Recordemos la fuerte sentencia que enuncia uno de los entrevistados, justamente, el director de la escuela de nuestro campo de estudio: “Sin los preceptores, la nada”. La figura del preceptor se fortalece frente al debilitamiento de los profesores. De allí nuestra apreciación de “punto sensible”.

Claro está que, nada de cuanto referimos sucede, ni en los preceptores ni en otros grupos de actores escolares, enmarcado dentro de lo que podríamos denominar la definición de una política estratégica de intervención anticipatoria. ¿Acaso las instituciones en declive se apoyan sobre la sobreexigencia de trabajo y capacidad de mutación de algunos puntos de la trama para perpetuar su existencia física e incluso ampliarla? ¿Ese quehacer que prolifera subterráneo de la mano de los preceptores, ese conjunto de reglas no escritas (ya no serían normas) entre las que se mueven, no son acaso más eficaces que el guión institucional que cada vez se muestra más impotente?

“Switch on the Night” (Encender la Noche)⁷¹

⁷¹ Título del Libro de Ray Bradbury traducido al español como *La niña que iluminó la noche*.

*No estoy apagando la luz. ¡No, de ningún modo! Simplemente estoy encendiendo la Noche. Se la puede encender o apagar igual que una lámpara, con la misma llave de luz*⁷².

Ray Bradbury

Mucho hemos mostrado y comentado a propósito de la artesanalidad e improvisación observadas en el trabajo que realizan los preceptores. Describimos de manera pormenorizada la complejidad e intensidad de las maniobras que llevan a cabo para sostener y hacer posible el día a día de la rutina escolar. En esa artesanalidad, en la velocidad para componer lo que falta con improvisada eficacia, parece residir aquello que hoy en día sostiene y hace posible cierta institucionalidad. Últimamente, hemos observado que lo escrito —las normas, los códigos— ha requerido una renovación. A partir de la sanción de la Ley 223 de Convivencia Escolar, las situaciones problemáticas o los conflictos se zanja, cada vez más, “caso por caso”, desplazando así a los viejos códigos generales de disciplina. Asimismo, en lo referido a pautas del régimen de inasistencias (aún vigente) se ve continuamente alterado por las denominadas “disposiciones internas” —resoluciones de excepción, más flexibles— que se ensayan según cada situación particular. Buena parte del trabajo de los preceptores se despliega en esta zona más incierta, que se va abriendo paso al borde de la letra dura de la normativa escolar, desde su informalidad doméstica, dotando de contenido los espacios vacíos que se generan a partir de la extensión de los límites de las representaciones tradicionales. En ese sentido, lo que no está escrito parece tener mucha más potencia de organizar la vida en la escuela que aquello que lo está. Incluso lo escrito va tratando de capturar los movimientos de lo no escrito sin mucho éxito, ya que la fertilidad de lo no escrito está dada justamente por su capacidad de actuar en situación y no

⁷² Fragmento del libro *La niña que iluminó la noche* de Ray Bradbury de 1955 y traducido al castellano por Amelia Hannois e ilustrado por Juan Marchesi, publicado por Ediciones de la Flor, en 1972, Argentina.

quedar fijado en mandatos precisos y rígidos. Ciertamente, esta artesanía va dibujando algunas reglas de juego que, por su carácter mismo, es decir, por el equilibrio precario y la fugacidad que las sostiene, no pasan a convertirse en normas —y, tampoco estamos muy seguros si debieran—.

Encontramos una fuerte presencia de lo que llamamos reglas no escritas que regulan el intercambio entre los habitantes del establecimiento escolar. Los preceptores lo dicen en sus relatos de distintas maneras: es como si hablaran en voz baja o tal vez en borrador, y fueran permanentemente saltando protocolos oxidados en una suerte de carrera de vallas y trazando, del mismo modo que la araña teje la red para poder avanzar en su recorrido, senderos por los cuales hacer que el juego no se detenga.

Este conjunto de reglas que no están escritas en ninguna parte, adoptadas por el uso, son las que colaboran en que las cosas marchen, mejor o peor, pero que marchen. Estas reglas no escritas se van instalando a modo de riel o soporte en la contracara del guión institucional oficial y lo complementan en una suerte de intercambios semejantes al que supo suceder entre el cuaderno de clases y el cuaderno borrador de la vieja escuela primaria de los sesentas. Vale entonces retomar y reconsiderar algunas cuestiones relativas a la legalidad de las normas emanadas del guión institucional y la legitimidad de algunos actos, ensayos en borrador, que aquí denominaremos reglas de juego, que emergen con carácter instituyente.

Regla de juego. Improvisación. Jurisprudencia. Invención de lo cotidiano

Encontramos en la serie “regla de juego, improvisación, jurisprudencia, invención”, formas de nombrar un repertorio de prácticas atentas a lo que la ocasión requiere que, con respecto a los preceptores y a la cualidad relacional de su tarea atribuye a sus desempeños cierto “protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presentes, el gesto a

la mano, proximidad una y otra vez sin exceso de protocolo” (Niedzwiecki, 2010).

A propósito de las pautas consuetudinarias que se establecen al interior de la escuela y adquieren cierta regularidad con el objeto de sostener los intercambios, es que advertimos en la serie *regla de juego-improvisación-jurisprudencia-invencción* cierto encadenamiento de sinonimia conceptual en el que vale la pena detenerse a y resaltar su potencia para la cuestión que nos ocupa en relación al trabajo de los preceptores. Partimos de la distinción que realiza Baudrillard (1981) entre ley y regla de juego. Con esta diferenciación otorga a la regla cierta operatoria por encadenamiento inmanente de signos arbitrarios en la que lo más importante, afirma el autor, es que el juego no se detenga. En nuestro caso, que *el juego no se detenga*, significa que los chicos vengán a la escuela. Y de esto se ocupan los preceptores. Cuando los alumnos/as registran la mayor cantidad de inasistencias que las permitidas por el reglamento, cuando se encuentran en esa condición que el reglamento escolar denomina “libre por inasistencias”, en muchos casos, les corresponde a los preceptores el acercamiento por vía telefónica, el llamado para indagar las causas de su ausencia e incidir, por medio de una comunicación personalizada, para que como resultado arroje la presencia física del alumno/a en la escuela. En algunos casos, incluso, las escuelas despliegan la estrategia de visita a las viviendas de los chicos para convocarlos a que regresen a la escuela. Tal es el caso del proyecto Caminando el Barrio, que realizan conjuntamente preceptores y tutores de la EMEM N. ° 5 D. E. 15, Monseñor Angelleli.

La improvisación es una palabra que designa algo que no puede mantener un nombre, señala Steve Paxton (1987). Agrega que el diccionario indica que lo improvisado se corresponde con lo “extemporáneo” o “fuera del tiempo”. Para Paxton, “fuera del tiempo” significaría que, por fuera de la experiencia —consciente o no— hay material para hacer algo. En consonancia, para el actor y director de teatro Oski Guzman, la improvisación es un gesto de afirmación que trabaja sobre la aceptación:

hacer lugar a lo que sucede y comprometerse en un movimiento de construcción y encuentro. Justamente, en este *fuera de tiempo* encontramos el enlace con aquello que oportunamente denominamos “el cómo del qué”. Difícil anticipar en la rutina diaria del preceptor lo que puede acontecer. Imposible planificar con antelación y detalle cómo proceder cuando por ejemplo una alumna irrumpe en llanto en clase de matemática y la profesora solicita la presencia del preceptor “para entablar una conversación e indagar la causa de su conducta”⁷³; o decidir los modos de permanecer dentro de una clase cuando un docente lo solicita dado que percibe que la presencia del preceptor garantiza ese silencio que el profesor necesita para dar su clase y que los chicos le confirman explicando “cuando vos [en referencia al preceptor] estás ella [en referencia a la docente] se relaja”. A esto nos referíamos al señalar que los preceptores parecen estar de guardia en las Preceptorías, con cierta disponibilidad flotante, a la espera, para concurrir ante la emergencia y hacer, componer lo necesario o posible según aquello que acontece. Curiosamente, a propósito del tiempo, estos actores encarnan un modo de estar en el tiempo: disponen de un tiempo para lo *fuera del tiempo*, por fuera de cronologías y con disposición para la ocurrencia del instante adecuado y oportuno.

En cuanto a la jurisprudencia, lo problemático que en el ámbito educativo conlleva la conjugación entre derecho y política, Jódar (2007) afirma la necesidad de intervenir en el desplazamiento de la mirada habituada a “lo escolar” y ajustada al orden de lo normativizado hacia otro tipo de experiencia que cabe en lo escolar más próxima a la potencia de advertir que “la innovación jurídica pasa necesariamente por la institucionalización del movimiento real del ‘socius’, siempre cambiante y conflictivo” (Jódar, 2007, p. 132). Es decir, una redefinición de la política de la experiencia escolar que se desplaza del peso de la ley a la creación de jurisprudencia entendida como capacidad para leer los devenires de la vida social, esos momentos en que la lectura de lo social da lugar a nuevas

⁷³ Ruiz Justo, M. T. y Del Valle Gattas, G. (2007) “¿Sorpresa? Un embarazo en el colegio.” En MACHE-T. E. N. °2. Material de consulta para preceptores/ as de las escuelas medias de la Ciudad. CePA. Ministerio de Educación.

representaciones. Tal es el caso de la experiencia escolar que deriva en el surgimiento del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas y el papel protagónico de los preceptores en el mismo. Este devenir política educativa de un hallazgo escolar, este pasaje a “lo macro” tras leer el valor político de “lo micro”, tradujo efectos performativos en el comportamiento institucional de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Según refiere Mariana Vera, responsable jurisdiccional del Programa, el rol del preceptor es constitutivo en el formato de esta política de sostenimiento de las trayectorias que nace como iniciativa de una directora, Norma Colombato ante la inquietud de sus “chicas madres”. Como relataba: *“Cuando convocábamos, empezaron a aparecer los preceptores, que eran quienes invitaban a las chicas... Eran los primeros confidentes del embarazo, por esa presencia...”*⁷⁴. Así se abandona la informalidad y se legitima esta función escolar desempeñado, en su gran mayoría, por preceptores y va tomando forma la denominación de “referente institucional” que designa y financia el programa con la creación de un rol con características similares a las de un preceptor y un tutor. A su vez, la visibilización y legitimación de aquello que se daba de hecho inauguró una nueva denominación, la de “alumnas madres/ alumnos padres” con normativa escolar y programa de acompañamiento específico inclusive, para garantizar en algunas instituciones la instalación de salas de Jardín Maternal de modo tal que estas alumnas madres o alumnos padres pudieran gozar del derecho de su escolaridad y ejercer su “alumnidad” delegando en el Estado municipal la responsabilidad sobre sus hijas o hijos en horas de clase. Como las autoras y preceptoras Ruiz Justo y del Valle Gattás (2007): *“Hasta el año 2001, cuando un preceptor se encontraba con una noticia así, actuaba como podía”*⁷⁵.

“Maneras de hacer”, de este modo nomina De Certau (1980) a las operaciones de los usuarios con el propósito de elaborar una teoría de las

⁷⁴ Entrevista a Mariana Vera, 20 de febrero 2014. Disponible en el Anexo.

⁷⁵ Ruiz Justo, M. T. y Del Valle Gattás, G. (2007) “¿Sorpresa? Un embarazo en el colegio...”. En MACHE-TE N.º 2. Material de consulta para preceptores/ as de las escuelas medias de la Ciudad. CePA. Ministerio de Educación.

prácticas basada en lo no dicho de las argucias, decisiones y sentimientos que rigen silenciosamente las prácticas cotidianas. Encontramos cierta operatoria o “manera de hacer” de los preceptores en la que la implicación afectiva y el poder de convencimiento en relación con otros actores sientan precedente. El trato diario, la intimidad de ciertas conversaciones entre preceptores y alumnos, activan (seguramente, de modo reflejo, montado sobre el afecto recíproco) un motor de enlace entre estos chicos y la escuela. Retomando esta idea de ver/pensar/sentir/actuar que, oportunamente, citamos en capítulos anteriores es que podemos comprender el tejido que arma la preceptora con ese alumno que se ausenta frecuentemente, que repitió tercero y dos veces segundo y que, aún así, con sus 18 años sigue próximo, al menos físicamente a la escuela. Es esta trama la que empuja a la preceptora a proponerle a las autoridades y lograr una nueva oportunidad para este alumno en esta escuela y no derivarlo porque “*él siente una pertenencia, o sea, él está en su casa*”. El mandato político de inclusión se ve materializado aquí a partir de la ocurrencia de una oportuna estrategia, una decisión conveniente, pragmática, útil, situada y por fuera de estructuras y relaciones formales a priori.

Escuela de noche⁷⁶

¿Quién puede escuchar a los grillos con las luces encendidas? Nadie.

¿Quién puede escuchar a las ranas con las luces encendidas? Nadie.

¿Quién puede ver las estrellas con las luces encendidas? Nadie.

¿Quién puede ver la luna con las luces encendidas? Nadie⁷⁷.

Bradbury, R. (Fragmento)

⁷⁶ “Escuela de noche” fue el título del seminario intensivo dictado por Estanislao Antelo, trayecto de estudio del miedo escolar, recorrido relacionado con “lo que todos conocemos que sucede en las escuelas, pero deliberadamente ignoramos o fingimos ignorar... La escuela de noche es aquella regulada por reglas secretas o solo accesibles a los miembros de una comunidad. Reglas no escritas pero absolutamente eficaces” (Antelo, 2006, p. 183)

⁷⁷ Bradbury, R. *La niña que iluminó la noche*. (Fragmento)

En la experiencia de formación, de cuyo título tomamos el nombre de este apartado, Estanislao Antelo se propone dirigir la mirada hacia *la escuela de noche* en tanto metáfora de un repertorio de cuestiones escolares, prácticas establecidas y naturalizadas por el uso, que no son las habitualmente seleccionadas como campo de interrogación y consiguiente objeto de investigación. En todo caso, posa la mirada en la cuestión de esas relaciones de las que no se habla pero, paradójicamente, se dice. Se dice, aventuramos, que desconocemos, que no contamos con un libreto habilitante a trabajar con lo que no se sabe: ¿cómo sostenerse en la ignorancia sin morir en el intento? ¿Cómo se trabaja sin un guión preestablecido? ¿Qué necesitamos aprender para poder enseñar?

Cercanos a una teoría de la situación, en este estudio nos vemos casi forzados a preguntarnos por el modo de crear las condiciones necesarias que habilitan en las instituciones el estado de “estamos probando” para aprehender ese tipo de intervención sobre lo que no se sabe, para prepararnos a intervenir confiados sobre lo que aún no ha sucedido o sobre lo que sucede pero no se sabe cómo leer e interpretar y, entonces, o se niega o, por decantación, cae en algunas de las categorías que nominan lo que hay por lo que no es.

Apoyados en la poesía del relato de Ray Bradbury, podríamos decir que lo que se despliega con relación al trabajo del preceptor es el mundo que ocurre a partir de *encender la noche*. Si el guión institucional es aquello que gobierna a plena luz del día, esta especie de trabajo sin guión es lo que se abre paso de noche, al “apagar el día para encender la noche”. De noche no impera la misma ley que de día. Metafóricamente, *de noche*, es donde mejor parece moverse el preceptor, “como pez en el agua”, circulando por el envés de la trama, tomado senderos disponibles o desplazándose por esos atajos que *desde lejos no se ven*, esos que sin estar explícitamente prohibidos tampoco están cartografiados en el “GPS” oficial. De noche, del mismo modo que debajo del nivel del mar, existe más vida que la tiranía de nuestros ojos nos permite registrar, habituados a ver sin mirar.

A propósito de las reglas no escritas, de las nocturnidades que motorizan el día a día de las instituciones, Mariana Nóbile (2013)⁷⁸ en su tesis doctoral, desarrolla el concepto de “intervenciones personalizadas” para hacer referencia al vínculo como manera de concretar el proceso de enseñanza. La autora se refiere a las intervenciones personalizadas que realizan los adultos en su trabajo con los jóvenes en las escuelas de Reingreso (iniciativa escolar flexible que promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios) y señala que éstas se sostienen en el diálogo y la construcción de vínculos recíprocos mas no simétricos. Se pregunta, a partir de esta constatación, y de modo más general para todo tipo de institucionalidad escolar, por la operatoria requerida contemporáneamente ante la problemática de garantizar la transmisión cultural: “¿Por qué la inclusión de esta población no parece ser posible por medio de relaciones de carácter impersonal como las que han prevalecido históricamente en las escuelas?” (Nóbile, 2013, p. 337). Al respecto, y con relación a la estrategia de vinculación cara a cara y de confianza para reforzar el vínculo de los jóvenes con la sociedad, concluye afirmando que “la impersonalidad que durante mucho tiempo ha caracterizado la vida de las instituciones parece haber dejado de generar integración social, debiendo recurrir a otras estrategias que generen una intensidad emocional tal que permita la movilización del otro” (Nóbile, 2013, p. 337).

Según la autora entonces, declarada la defunción de la impersonalidad como modo de registro e intercambio con el otro, no queda otra opción que legitimar el pasaje de la preocupación a la ocupación. Ocuparse. *Estar ahí*. Más allá de los protocolos la cuestión pasa por estar o no estar ahí, ocupando un territorio de intercambio con otros habilitando esa disponibilidad que permite que las cosas funcionen. Esto es, sostener una operatoria fundada en hablar y escuchar, en conversar y estar disponible al ser buscado... Claro que para esto habrá que, cada vez, experimentar,

⁷⁸ Nóbile, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO. Argentina

tantear el punto de equilibrio que facilite esa distancia justa, apropiada, resultado de esa proximidad que habilita el registro del otro, sin ser intrusivo pero sorteando la indiferencia. Difícil tarea la del preceptor.

Más allá de vigilar... ¿cuidar o controlar?

Uno de los dilemas que hemos enfrentado en nuestro recorrido es el que se plantea al intentar situar las prácticas de los preceptores más allá de las tareas de vigilancia que realizaron históricamente, como parte del engranaje propio de las instituciones disciplinarias. Tanto en las observaciones como en las entrevistas, es evidente el desplazamiento de esas antiguas prácticas hacia otras mucho más cercanas al cuidado y seguimiento personalizados, la escucha atenta, la construcción de vínculos de confianza, el “estar a la mano”, el “tener llegada” a los chicos. La tesis en su conjunto versa sobre la cualidad del quehacer del preceptor. Se dibuja en el transcurso de estas páginas, una figura mucho más amorosa, con mayor posibilidad de alojar material y simbólicamente a los chicos y chicas que van a la escuela, en relación a la vieja imagen del preceptor que le correspondía garantizar el cumplimiento del reglamento y el estricto cumplimiento del orden disciplinario.

En principio, lo que observamos es un desplazamiento que va — sintéticamente— desde la vigilancia hacia el cuidado. Este desplazamiento se ve con claridad en el juego de palabras que se produce entre las distintas imágenes que circulan de la figura del preceptor: “el preceptor es como un guardia” a “el preceptor está de guardia, como un enfermero”.

Sin embargo, al acercar la lente sobre los innumerables gestos y acciones que realizan los preceptores, “ser un guardia” y “estar de guardia”, el cuidar y el custodiar, se vuelven partes indiscernibles. Podríamos situar este sutil acercamiento entre los términos que describen el trabajo de los preceptores en el pasaje del disciplinamiento al control, ya que las formas de vigilancia en este pasaje han sufrido una considerable mutación. Lo que nos lleva a analizar las cualidades de las nuevas intervenciones que realizan los

preceptores con los elementos que describen los mecanismos de control contemporáneos. Dicho de otro modo, el pasaje del modelo de gobierno a partir del disciplinamiento al de control, que no implica —según entendemos— de ninguna manera que la vigilancia haya desaparecido, sino que, por el contrario, ésta se ha vuelto más excesiva y sutil. Digamos que se trata de una vigilancia que se pregunta cómo gobernar sin reprimir ni prohibir. Tanto lo excesivo y lo sutil como el carácter no punitivo del control, son rasgos que hemos encontrados en las prácticas de los preceptores.

Decíamos que bien podíamos situar las transformaciones del quehacer del preceptor en el pasaje del disciplinamiento al control y leer los cambios en esta figura al calor de las teorías que describen las nuevas formas de dominio, también nos es lícito sostener el carácter ambiguo de las prácticas de los preceptores, ya que en este territorio en crisis, no podemos determinar con claridad qué efectos tendrán ciertas acciones o gestos: si reforzarán los mecanismos de vigilancia dentro de las instituciones o, por el contrario, abrirán hacia otras formas de intercambio entre los que transitan por las escuelas. De allí que durante toda la investigación se nos hizo evidente el potencial que anida en las figuras de los preceptores, ya que en su ambigüedad, abren paso a novedosas formas de relación social dentro de las escuelas, tangenciales a los mecanismos de vigilancia y domesticación de los cuerpos. Entonces, a la par de advertir al lector sobre este potencial, invitamos a darle visibilidad y valor. También, es necesario señalar — o, al menos, dejar plasmado— el interrogante con relación a que una mayor institucionalización de este rol, posiblemente derive en la clausura de su ambigüedad y consecuente inclinación hacia su faz más ligada con la vigilancia.

Repeticiones y diferencias

Difícil anticipar hace treinta años, las mutaciones en el trabajo de los preceptores. El repertorio de temas que emerge rara vez involucra enfoques más detallados y menos extraordinarios sobre los procesos *micro*

que atraviesan las instituciones, en este caso, las variaciones producidas durante el período en la tarea de estos actores. Como vimos, el registro retrospectivo dibuja un tránsito que va desde ser los guardianes del orden y la disciplina mediante la sanción y el castigo, a convertirse, por medio del cuidado personalizado y el tejido de lazos, en acompañantes, orientadores y mediadores en el proceso de escolarización y el tratamiento de conflictos. Desde hace tres décadas, en el marco de los procesos de globalización que alteraron de manera radical el entramado de las instituciones y el poder simbólico del Estado, las escuelas enfrentan realidades diversas e imprevistas que requieren otra cosa que respuestas homogéneas propias del sistema disciplinario. ¿Cómo convive el lento pero continuo declive de las instituciones de encierro con el carácter obligatorio de la escolaridad secundaria que incorpora cada vez más jóvenes en los establecimientos escolares?

La masificación de la escuela media en los últimos años trajo consigo también nuevas preocupaciones. El dispositivo escolar tradicional no logra captar ni hacer lugar a la multiplicidad de formas de vida joven que habita cada escuela. El cambio en el quehacer del preceptor es tan grande pero a la vez tan sutil, silencioso, montado casi a contrapelo de un quehacer más pautado y previsto para el cargo, que resulta difícil de percibir y poner en valor para el resto de los actores —e incluso para ellos mismos— en un contexto en el que predominan los profundos cambios sociales en relación con la mutación constante de la organización del trabajo. Así, y ante la necesidad de materializar la decisión política de universalización de cobertura educativa, tal vez —sólo tal vez—, estar en la *Preceptoría tomando mate y conversando* pueda ser pensado desde una lógica productora de oportunidades, y no desde una perspectiva crítica o deficitaria, para aprovechar como condición o estrategia esa *disponibilidad flotante* productora de encuentros y armado de lo común.

Bibliografía

- Aberasturi, A. y Knobel, M. (2005) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Abramovay, M. (2002) *Escola e violencia*. Brasilia: UNESCO.
- Abramovay, M. (2006) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Observatorio da Violências nas Escolas. Río de Janeiro: UNESCO.
- Achilli, E. (2000) “Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada”. En *Cuadernos de Antropología Social*, 12, pp.11-30.
- Achilli, E. (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En Elichiry (*et al.*), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- Acosta, F. (2006) “Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura”. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 16-29. España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Acosta, F. (2008) *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.
- Aguerrondo, I. (1996) *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Aguilar, C. (1991) *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, IPN.
- Aguilar, C. (1995) “El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela”. En Rockwell Elsie (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alterman, N. (2000) “Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media”. En *Cuadernos de Educación*, Año 1, N. ° 1
- Alvarado Oyarce, O. (1990) *Administración de la Educación. Enfoque Gerencial*. Lima, Perú: Editorial Supergráfica.

- Alvarado Oyarce, O. (1998) *Gestión Educativa Enfoques y Procesos*. Perú: Editorial de la Universidad de Lima.
- Alvarado Oyarce, O. (1999) *Política Educativa. Conceptos, Reflexiones y Propuestas*. Trujillo, Perú: Editorial Vallejana, Universidad César Vallejo.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. “La elección del estudio de caso en investigación educativa”. En *Gazeta de Antropología*. <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf> . Consultado el 21 de julio 2015-07-21
- Álvarez García, I., Topete Barrera, C. y Abundes Pérez, A. (2011) “El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión”. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Amak, J.; del Rincon, D.; Latorre, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor: Barcelona.
- Arroyo, M. (2012) “La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario”. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*.
- Augé, M. (2004) *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Ediciones Paidós.
- Ball, S. (2002) “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En Narodowsky, M. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Baquero, R., Terigi F., Toscano, A. G., Briscioli B., Sburlatti S. (2009) “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un Estudio de caso en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 292-319. España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Bárcena, F. (2006) *Una diferencia inquietante: diario de un aprendiz*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

- Baudrillard, J. (1981) *De la seducción*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Baudrillard, J. (1994) *De la seducción*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Bell, J. (2002) *Como hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en Educación y Ciencias Sociales*. GEDISA: Barcelona.
- Bellome, G. y Merodo, A. (2011) “Los sujetos de la educación secundaria: caleidoscopio de su (de)formación”, en *VII Jornadas de investigación en educación: encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 29 y 30 de junio y 1 de julio.
- Bergson, H. (2008) *La evolución creador.*, Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Bergson, H. (2013) *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Cactus.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2005) *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Blanchot, M. (1999) *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Blejmar, B. (2012) Clase virtual. Posgrado Gestión Educativa. FLACSO. Argentina.
- Blejmar, B. (2012) *La gestión como palabra*. Clase publicada en el Posgrado virtual de Gestión educativa. Consultado el 17 de septiembre 2012
- Bohoslavsky, R. (1971) *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La Reproducción*. Buenos Aires: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bradbury, Ray (1955) *La niña que iluminó la noche*. Ediciones de la Flor, 1972, Argentina.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.

- Caballero, P. (1999) “Evolución de la gestión educativa en Colombia: antes y después de la reforma”. En: Cassasus, J. *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Camilloni, Alicia (1991) “Alternativas para el régimen académico”. En *Revista Iglú*, N°1. Buenos Aires.
- Candela, A. (1995) “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En Rockwell Elsie (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Díaz, S. (2002) “Gestión educativa y calidad de formación profesional en la facultad de educación de la UNSACA”, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Cassasus, J. (1999) *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004) “Estudio de casos”. En *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe: Málaga.
- Cervini Iturre, R. A. (2005) “Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina”. En *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, N. ° 1. Mayo, p. 0. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Chaparro, M. (1999) “La gestión municipal en educación: La educación como gasto versus la educación como inversión”. En: Cassasus, J. *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Charlot, B. (2002) “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. En *Sociologías* N ° 8, Porto Alegre.
- Charlot, B. y Emin, J. (1997) (comps.) *Violences à l'école. Etat des savoirs*. París: Masson & Armand Collins.
- Coller, X. (2000) *Estudio de casos*. Cuadernos metodológicos N. ° 30. Madrid: CIS.
- Contreras Caballol, D. (2007) “Temas educacionales: Una aproximación a la deserción en la educación media”. En *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*. N. ° 6, primer semestre, pp. 103-119. Chile: Universidad Central de Chile.
- Contreras, J. (2014) *Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía* (mimeo).
- Contreras, J. (2014, en prensa) “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) *La experiencia y la investigación educativa*. Ediciones Morata: Madrid.
- Coria, A., Alterman, N. y Sosa, M. (2007) “La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba, Argentina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, N. ° 32, enero-marzo, pp. 183-205. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Creciendo Junto/Colectivos Situaciones (2008) *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- De Certau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Debarbieux, E. (1996) *La violence en milieu scolaire: état de lieux*. París: ESF.
- Deleuze, G. (1990) “Control y Devenir”. Entrevista publicada inicialmente en francés en la revista *Futur Antérieur*. N. ° 1.
- Deleuze, G. (1992) “L’ épuisé” (El Agotado) En *Quad*. París: Minuit.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2004) “El agotado”. En *Revista Confines*, N. ° 3. Buenos Aires
- Deleuze, G. (2008) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Editorial Cactus. Serie Clases
- Deleuze, G. (2009) *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1982) *Mil mesetas*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Di Leo, P. (2009) “Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires”. En *Revista Observatorio de Juventud*. Año 6, N. ° 23.
- Di Leo, P. (2011) “Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos”. En *Educação e Pesquisa*, Vol. 37, N. ° 3, septiembre-diciembre, pp. 599-612. Brasil: Universidade de São Paulo.

- Di Piero, M. E. (2012) “Diferentes y desiguales: un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata”, *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, 5 al 7 de diciembre. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011) “La formación para el trabajo en la educación media en Colombia”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 9, N. ° 1, enero-junio, pp. 371-380. Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Diseño Curricular 2014-2020. Ministerio de Educación. Buenos Aires Ciudad. Nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. CABA. p. 545.
- Dubet, F. (2002) *Le declin de l'institution*. París: Seuil.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Duschatsky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós. 
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2009) “Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar al escuela contemporánea”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Duschatzky, S. (2011) “Imágenes de lo no escolar”. En *Tramas sociales* N. ° 66, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2011) *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2012) *Habitar la escuela en la de-mora. Merodeando un pensar “filosófico”*. Mimeo.
- Duschatzky, S. (2013) Clase Introductoria y Módulo 3 del Posgrado Virtual en Gestión Educativa, FLACSO Argentina. Consultado el 17 de septiembre 2013.

- Duschatzky, S. y Stulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Aguirre, E. (2013) *Des- Armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós. Colección Voces de la Educación.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Colección Voces de la Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Martorell, E., Antelo, E. y Zerbino, M. (2002) “Reflexiones en torno al debate sobre la violencia”, Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires-FLACSO, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2008) *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2009) “La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I.; Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO/ Fundación OSDE.
- Edwards, V. (1995) “Las formas del conocimiento en el aula”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N. et al (2013) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- Escolano, B. A. (2000) “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”. En *Revista de Educación: La educación en España en el siglo XX*. Número extraordinario N.º 1, pp. 201-218.
- Falconi, O. (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis Año 8, N° 14.
- Farrán, G. (2010) “Otros modos de pensar la gestión educativa”. En *Novedades educativas*.

- Feijóo, M. C. (2002) *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPEUNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2010) “El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento”. En: Almandoz, M. R. et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-UNESCO.
- Filmus, D. (2003) “La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina”, ponencia presentada al *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2009), *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1997) *The Politics of Truth*. Los Angeles: Ed. Sylvère Lotringer.
- Foucault, M. (1983) *¿Qué es un autor?* París: LITTORAL N°9
- Foucault, M. (1983) “El juego de Michel Foucault”. En *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- Foucault, M. (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca.
- Foucault, M. (2004) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Biblioteca de la mirada. Selección Gregorio Kamnisky. Buenos Aires: La marca.
- Frigerio, G. (2004) “De la gestión al gobierno de lo escolar”. En *Novedades Educativas*, N. ° 159.
- Gallart, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía/ Stella.
- Gallego Álvarez, J. (2004) *Gestión educativa en el proceso de descentralización*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Gessaghi, V. (2005) “Proceso de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar: diferenciaciones entre y dentro de las escuela articuladas”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. III, N. ° 3.
- Gómez, V. M. (2010) “La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia”. En Almandoz, M. R. et al. *Educación y trabajo: articulaciones y*

políticas. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.

Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. E. (2011) “Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad. Un estudio en escuelas de EGB de la provincia de Santa Cruz”. En *Párrafos Geográficos*, Vol. 10, N.º 1.

Guattari F., Rolnik S. (2005) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2007) *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.

Guimaraes E. y Paiva E. (org.) (1997) “Violencia e vida escolar. Contemporaneidades e educação”. En *Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Río de Janeiro, Año II, N° 2.

Heller, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Heras Montoya, L. (1997) *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe: Málaga.

<http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=286>

Jacinto, C. (2010) “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”. En Almandoz, M. R. et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Janesick, V. (2002). "La danza del diseño de investigación". En Denman, C. y Haro, J. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.

Jódar, F. (2007) “*Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*” Barcelona: Leartes Educación.

Jullien, F. (1999) *Tratado de la eficacia*. Buenos Aires, Perfil.

Kantor, D. (2000) *La Escuela media desde la perspectiva de los alumnos, Relevamiento e informe final de investigación*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.

- Kantor, D. (2015) *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Paraná: Editorial fundación la hendija. Colección "Del estante".
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kaplan, K. (2006) "Destinos escolares en sociedades miserables". En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Kaplan, K. (2009) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En simposio *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- Kaplan, K. (Dir.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – Unesco.
- Krichesky, G. y Duque, J. (2011) "Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar", VII *Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación, saberes, diversidad y desigualdad*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Labarca, G. (2010) "La escuela media técnica y el entorno: en busca de soluciones realistas". En Almandoz, M. R. et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.
- Langer, E. (2008) "Prácticas de resistencias de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias. Un análisis de los dispositivos pedagógicos en Santa Cruz". Disponible en: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/79%20-langer.pdf>
- Lapassade, G. (1998) "Capítulo I: Situaciones". En *Microsociologie de la vie scolaire*. París: Économica.
- Larrosa, J. (2012) *Cómo entrar en el cuarto de Vanda. Algunas notas sobre la investigación como experiencia (con el pretexto de tres películas y algunos textos de Pedro Costa), con algunas consideraciones sobre la investigación como verificación de la igualdad (con el*

pretexto de algunos textos de Jacques Rancière). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Larrosa, J. “Palavras desde o limbo. Notas para outra investigação educativa ou, quiçá, para outra coisa que investigação”. En Revista Teias, Vol. 13, N°. 27 (2012) <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1138>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2008) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Leartes.
- Larrosa, J., Skliar, C. *et al.* (2000) *Habitantes de Babel*. Barcelona: Leartes.
- Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Lewkowicz, I. (2004) “Frágil el niño, frágil el adulto”. Página/ 12. Publicada el 4 de noviembre de 2004.
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M. y Grupo Doce (2001) *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires: Altamira.
- Litichiver, L. y Nuñez, P. (2009) “Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Llinás, P. (2009) “Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas”. En *Páginas de Educación*, Año 2. N. ° 2.
- Maaschelein, J. y Simons, M. (2006) *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona. España: Leartes Educación
- MACHE-T N°2 (2007) Material de consulta para las escuelas medias de la Ciudad. Ministerio de Educación. CePA. Buenos Aires. Gobierno de la ciudad
- Martínez Bonafe, J. (1987) *La relación teoría práctica en el conocimiento profesional del profesor ante el principio pedagógico de conexión escuela-entorno*. Tesis de doctorado. Universidad de Valencia.
- Martínez, M. (2014) *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: Eduvim.
- Mayer, L. (2009) “Escuela y violencia: aproximaciones para comprender la conflictividad de los alumnos en instituciones educativas”. En *Revista Observatorio de Juventud*, Año 6, N. ° 23.

- Mercado, R. (1986) “El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria”. En *La escuela, lugar de trabajo docente*. Cuadernos de Educación, DIE, México.
- Mercado, R. (1995) “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moen, T. (2006) “Reflections on the narrative research approach”. En *International journal of Qualitative Methodology*, 5 (4).
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate. Documentos de la Director Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
- Nancy, J. L. (2008) *A la escucha*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Narodowski, M. (1993) “Especulación y Castigo en la escuela secundaria”. En *Espacio en blanco*. Serie investigaciones. Ciencias de la Educación N. ° 1, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Nicastro, S. (2005) “La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educación: ese acto político*. Serie seminarios del CEM. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Niedzwiecki, D. (2010) “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos”. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Niedzwiecki, D. (2015) *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires: FLACSO
- Nisbet, J. y Watt, J. (1984) *Case study*. En Bell, J.
- Nóbile, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO. Argentina
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015) “Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela”. En *Las juventudes argentinas hoy: tendencias perspectivas. Debates*. Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.
- Osorio, D. (2011) *Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006*, Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.
- Pàl Perbart, P. (2008) Conferencia dictada en FLACSO- Argentina.

- Pàl Perbart, P. (2009) *Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón.
- Pallma, S, y Sinisi, L. (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. En *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 121-138.
- Peirone, F. (2012) *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Peirone, F. (2014) *Saber secundario*. Página/12, 20 de junio.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pineau, P. (2010) Post scriptum a la Clase “Escolarización y subjetividad moderna”, publicación interna del *Campus virtual del Diploma en Gestión Educativa de FLACSO*, Argentina.
- Poggi, M. (2009) *Abandono escolar y políticas públicas de inclusión en la educación secundaria*. Prólogo. Buenos Aires: PNUD/ UNESCO/ OEI.
- Pozner, P. (1997) “La professionnalisation des fonctions des personnels d’encadrement des systèmes éducatifs en Amérique Latine”. En *Colloque International Piloter les Systemes Educatives en Evolution*, France: Poitiers.
- Pozner, P. (2000a) *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Pozner, P. (2000b) “Gestión educativa estratégica”. En *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. N. ° 2. IIPE-Buenos Aires, UNESCO.
- Reguillo, R. (2006) “En América latina hay un agotamiento institucional”. En *Página/12*, 4 de septiembre, Buenos Aires.
- Revista Novedades Educativas* N. ° 237. Septiembre 2010. Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rockwell, E. (1995a) “Introducción”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rockwell, E. (1995b) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995c) “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en el Seminario CLACSO sobre Educación. Sao Paulo, Brasil.
- Rodríguez Colantonio, P. (2009) *Preceptor*. Córdoba: Nueve Ediciones.
- Rojas, A. (1999) “Las tecnologías de la información: nuevas posibilidades para modelos emergentes de gestión de la educación en América Latina”. En Cassasus, J. *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Noveduc.
- Romero, C. (Comp.) (2008) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. (2009) “Escuela, melancolía y transición”. En Romero, C. (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rycik, J. (2007) “Rethinking the Reform agenda for secondary schools”. En *American Secondary Education*, Vol. 35, N. °. 2.
- Sandoval, E. (1995) “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”. En Rockwell, E. (Comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serra, C. (2003) “Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá de los jóvenes violentos”. En *Revista de Estudios sobre Juventud*, 7, 19, pp. 48-61, México
- Skliar, C. (2005) *La intimidad y la alteridad*. Madrid: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011) “*Lo dicho. Lo escrito. Lo ignorado. Ensayos mínimos entre Educación, Filosofía y Literatura*”. España: Miño y Dávila.
- Stake, R. E. (1994) *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steinberg, C. (2013) “Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de la Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa”. En *Revista de política educativa*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

- Tarde, G. (2006) *Monadología y sociología*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Tarde, G. (2011) *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Tatián, D. (2009) *Spinoza, una introducción*. Buenos Aires: Quadrata.
- Tedesco, J. C. (Comp.) (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (1991) *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Proyecto Universidad de Stanford/BID.
- Tenti Fanfani, E. (2000) “Pedagogía y cotidianidad”. En: *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef.
- Tenti Fanfani, E. (2001) *Educación media para todos*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE- Altamira- Fundación OSDE.
- Tenti Fanfani, E. (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2003) *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- Terigi, F. (2007) “La escuela secundaria en el mundo de hoy”. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes*. Fundación Santillana, 28, 29 y 30 de mayo.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.”. En *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N. ° 29, Junio 2008, pp. 63-71. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Terrén, E. (1999) *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Universidade da Coruña/ ANTHROPOS
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas.
- Tiramonti, G. (2009) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO/ Biblioteca del docente.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2010) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/ Homo Sapiens Ediciones. Colección Pensar la educación.
- Tiramonti, G. *La escuela de la modernidad a la globalización*. Material del Posgrado en Gestión Educativa disponible en el campus virtual FLACSO. Argentina
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas frente a la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasi, D. (2014) *El caño más bello del mundo*. Buenos Aires: Hojas del Sur/ Planeta.
- Valdés Cifuentes, T. (2010) “Educación, trabajo y producción. Lógica del laberinto, parábola del cambio”. En Almandoz, M. R. *et al. Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.
- Van Zanten, A. (2008) “¿El fin de la meritocracia?”. En Tenti Fanfani, E. (Comp) *Nuevos Temas en la Agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.
- Vasen, J. (2011) *Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vasilachis de Giardino, I. (2006) “La investigación cualitativa”. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa. http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf
- Vasilachis de Giardino, I. (2009) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Virno, P. (2006). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.

- Walker, R. (1982) “La realización de estudios de casos en educación. Ética, teorías y procedimientos”. En Dockrell, W. B y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, pp. 42- 82. Madrid: Narcea.
- Wilkerson, Kevin (2010): “School counsel reform and principals' priorities”, *Journal Education*.
- Yin “Case study Research. Design and Methods” 1989 London, SAGE.
- Ziegler, S. (2009) “Variaciones en los territorios de excepción: retratando las experiencias escolares de las elites”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.
- Zourabichvili, D. (2004) *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

