

Escuela secundaria y preceptores. Representaciones sociales del rol y su relación con la función de amparo.

Álvarez, Blanca Estela.

Cita:

Álvarez, Blanca Estela (2016). *Escuela secundaria y preceptores. Representaciones sociales del rol y su relación con la función de amparo. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/378>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/6WB>

ESCUELA SECUNDARIA Y PRECEPTORES. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL Y SU RELACIÓN CON LA FUNCIÓN DE AMPARO

Álvarez, Blanca Estela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El escrito comunica resultados parciales de la investigación llevada a cabo en el marco de la Tesis de Maestría: La función del preceptor: Representaciones, legitimaciones y vínculos. Su protagonismo en el clima de las escuelas secundarias, bajo la dirección de la Dra. Paula Pogré. Identifica representaciones sociales del rol de preceptor en el discurso de los entrevistados y analiza su relación con la función de amparo, desde una perspectiva psicosocial institucional psicoanalítica. El preceptor participa en el proceso de subjetivación de los jóvenes mediante la expresión de vínculos subjetivos basados en actos de cuidado. Encuadramos la investigación en una lógica cualitativa de carácter exploratorio-descriptiva. Nos proponemos comprender los fenómenos y la conducta humana en contextos naturales, dentro de una realidad no generalizable, "sino múltiples, construidas por cada uno de los sujetos al intentar conocer" (Aliaga Abad, 2000: 35). Interesa "captar la realidad social [...] a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto" (Bonilla y Rodríguez, 1997:84, cit. Monje Álvarez, 2011:13). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a dieciocho preceptores, cuatro directivos y cuarenta y un alumnos, quienes participaron de manera voluntaria en entrevistas con modalidad de grupos focales. Recuperamos en parte el discurso de directivos, preceptores, alumnos.

Palabras clave

Escuela secundaria, Representaciones, Amparo, Subjetivación

ABSTRACT

HIGH SCHOOL AND PRECEPTORS. SOCIAL REPRESENTATIONS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ROLE ON PROTECTION

The paper communicate partial results of the research conducted within the framework of the Master's Thesis: La función del preceptor: Representaciones, legitimaciones y vínculos. Su protagonismo en el clima de las escuelas secundarias, under the direction of Dra. Paula Pogré. Identifies social representations of the preceptor role in the discourse of those interviewed and analyzes their relationship with the function of protection. It is assumed a psychoanalytic institutional psychosocial theoretic perspective. The preceptor of school is involved in the process of subjectivation of young people, through of subjective ties based on acts of care. We frame a qualitative research logic of exploratory and descriptive character. We intend to understand the phenomena and human behavior in natural contexts, within a non-generalizable reality, "but multiple, built by each subject to try to know" (Aliaga Abad, 2000: 35) and "capture the social reality [...] from the perception that the subject has its own context" (Bonilla and Rodríguez, 1997: 84, cit Monje Alvarez, 2011.: 13). Depth interviews were conducted to preceptors. They were applied to eighteen preceptors, four directors and forty-one students who offered as volunteered, to participate of the interviews in group. We present, partly, the discourse of managers, preceptors and students.

Key words

High school, Representations, Protection, Subjetivation

Introducción

Las instituciones son creaciones humanas, fenómenos sociales que acompañan el desarrollo de la vida cotidiana. La circulación de la palabra posibilita la generación de historias colectivas, definen posiciones subjetivas y vínculos afectivos.

La escuela es una estructura organizativa en la que participan individuos de distintas edades, determinadas condiciones socio-culturales y económicas. En este conjunto práctico (Lapassade y Lourau, 1973) se organizan actividades para alcanzar objetivos en común. Se designan lugares y funciones de acuerdo a las normativas que regulan la experiencia. Su estructura pedagógica enseña contenidos, valores, ideologías, al mismo tiempo que se tejen vínculos afectivos y construyen identificaciones. Ella es un lugar para la expresión y desarrollo de mecanismos de regulación de los montos de energía corporal y psíquica subjetivas que buscan vías de expresión, de identificaciones y modalidades de vínculos.

La escuela se instituye como parte de la vida humana, en tanto lugar posible de vivir la experiencia educativa. Es a la vez espacio e instrumento del Estado para el desarrollo de un sujeto ético ciudadano. La escuela representa un lugar de recomposición subjetiva de los padres (Bleichmar, 2012 [2006]). En ella, se reconstruyen legalidades desde el respeto y el reconocimiento del otro, como actos de estructuración psíquica necesarios para la internalización de las normas que operan en dicho escenario.

Acerca de las escuelas bonaerense visitadas

Las escuelas que integran la muestra de esta investigación -el trabajo de campo se llevó a cabo en los años 2012 y 2013- pertenecen al Partido de General San Martín. Visitamos una Escuela Secundaria Básica (ESB) con una población de 130 alumnos y una Escuela de Educación Secundaria (EES[i]) con una población de 2500 estudiantes. Ambas instituciones poseen características singulares en cuanto a su historia, estructura edilicia, composición poblacional y problemáticas sociales que influyen en la convivencia escolar, razón de nuestra elección. El discurso de los entrevistados varía de acuerdo con la experiencia en el cargo, el lugar de trabajo y el perfil profesional.

La Escuela Secundaria Básica (ESB) es una escuela pequeña en relación a su composición poblacional y espacio físico. Además de los 130 alumnos, asisten 55 docentes y 2 preceptores. Las preceptoras son adultos mayores de 60 años: una asistente social, jubilada en el 2000, que toma el cargo en 1997 y una profesora de enseñanza elemental y de idioma, que asume como suplente en espera de su jubilación.

El cargo de preceptor en la ESB surge a fines de los '90 cuando se

crea la secundaria básica en base a la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. Una de las primeras tareas del preceptor en esta ESB fue definir su espacio de trabajo:

...se creó el octavo y después el noveno. No estaba edificado, esto llegaba hasta acá (señala la oficina)... esto no existía (señala comedor), no teníamos lugar como preceptoras. Yo tenía un mueblecito allá adelante. Dependía todo de primaria, no? Y el salón de maestros de primaria era nuestro lugarcito. Después yo me empecé a poner una mesita acá para estar cerca de los chicos... (TMESB-PF69a[iii]). Al momento de realizar las entrevistas, la escuela se encontraba en proceso de expansión para completar el ciclo secundario de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006. Las aulas fueron cedidas por la escuela primaria que funciona en dicha dirección desde 1954. La escasa dimensión espacial impide que se pueda ofertar el nivel secundario completo en cada turno. Los alumnos del secundario proceden de dicha escuela primaria y de familias que viven en la villa cercana:

Nosotros en esta escuela también tenemos una población de un 90% que proviene del asentamiento de la villa... [...] Acá no se puede exigirles mucho a los chicos, hay que entenderlos, ayudarlos mucho. Todo lo que fue en su momento la tarea para el hogar? La tarea se hace acá porque en muchísimos casos no tienen el lugar donde hacer la tarea. Y bueno hay que comprender todo eso. La falta de alimentación, la falta de ropa, de calzado. (D-ESB F53a) Estas particularidades poblacionales y la obligatoriedad de la escuela secundaria demandan un replanteo de los modos tradicionales de estar en la escuela. La permanencia y culminación de los estudios secundarios presentan desafíos institucionales. Y los preceptores no están ajenos a dichas demandas. La importancia del rol se ve reflejada en el discurso de la autoridad: *“...los preceptores... son pilares fundamentales de la institución... [...] ayudan en todo lo que uno necesita... [...]” (D-ESB F52a).*

La segunda institución visitada es la Escuela de Educación Secundaria (EES). Funciona en un barrio de clase media trabajadora del Partido General de San Martín. Es un edificio que se construyó sobre la base de la reforma de un colegio histórico barrial, que se destacaba por su calidad educativa reconocida en el perfil de sus graduados. La escuela histórica forma parte de la identidad vecinal: *El colegio, recuerdo, era totalmente distinto. Un gran chalet antiguo con aulas en el patio. Después se hizo toda esta obra en el año setenta y pico ochenta, y bueno, cambió totalmente el diseño pero, bueno el corazón es el mismo. El comercial de [nombró al barrio] es un hito aquí en la comunidad de acá. (TMEES-PM58a).*

Asisten aproximadamente 2500 adolescentes distribuidos en tres turnos. Posee 92 secciones con un promedio variable de 25 a 35 alumnos por curso y un preceptor cada dos o tres divisiones. Trabajan 30 preceptores, además de los 400 docentes vinculados a la institución. La circulación diaria en el edificio escolar es de alrededor de 3000 personas.

La EES tiene una oferta completa del nivel secundario con las siguientes orientaciones en sus tres turnos: sociales, economía y gestión, naturales, arte y teatro. El buen estado edilicio se debe, en un alto porcentaje, al acompañamiento de exalumnos y el trabajo sostenido en el tiempo de la cooperadora de la escuela, a cargo de un preceptor, exalumno del histórico colegio. La población estudiantil procede de la zona barrial aledaña a la escuela y de barrios humildes, conocidos popularmente como villas miserias, ubicados al costado de las vías del tren que tiene una estación a pocas cuadras de la escuela. En palabras de las autoridades:

...la mañana es una ciudad, la tarde es otra ciudad y la noche es otra cosa también. Son grupos muy diferentes” [...] los chicos de

la mañana tenemos de todo, calculamos un 40% de zonas periféricas, o sea, de las afueras de la escuela, y el resto sí pertenece a una radio de 15 cuadras de la escuela, más o menos. Con lo cual hay una mezcla importante, una hermosa diversidad. Muy provechosa, muy aprovechable para muchas cosas, sobre todo en lo que tiene que ver con la convivencia. Y una familia un poco más presente. (VDEES M50a).

En el turno tarde...casi toda la escuela es de zonas periféricas. Son chicos con un altísimo grado de vulnerabilidad en todos los sentidos y muchas veces vienen a la escuela porque están mejor que en otros lugares. (VDEES M50a).

Los preceptores de la EES entrevistados fueron seleccionados teniendo en cuenta sexo, edad, su disponibilidad para la entrevista, cursos a su cargo y por sugerencia de los directivos y compañeros. De acuerdo con la edad, los entrevistados representan tres generaciones. La primera lo integran preceptores que tienen entre 31 y 44 años: 6 mujeres (4 maestras, 2 profesoras); la segunda generación tiene entre 45 y 59 años: 3 mujeres y 3 varones (2 maestras, 1 profesor, 1 graduada de carrera corta universitaria y 2 con estudios secundarios. Del total, 3 se graduaron en el colegio en el que están trabajando). La tercera generación lo integran preceptores con una edad superior a los 60 años o más: 4 mujeres y 1 varón (3 maestras -1 con 53 años de servicio en la escuela-, 1 asistente social -jubilada- y 1 preceptor con estudios secundarios). Del total de preceptores varones, 3 poseen solo estudios secundarios y sus edades oscilan entre los 50 y 69 años. Del total de mujeres solo una posee título superior no docente (asistente social), las demás preceptoras poseen formación terciaria: maestras de nivel inicial o primario ó profesoras de alguna disciplina de nivel superior. Estas particularidades son tenidas en cuenta por la conducción en el momento de distribuir los grupos a cargo, lo que refleja la vigencia de ciertas representaciones acerca del rol y de sus alumnos.

La diversidad poblacional que ocupan los cargos y las particularidades de cada escuela, brindaron una riqueza de materiales que, en esta oportunidad, solo se presentan de modo incipiente. Haremos referencias que nos permitan desarrollar los objetivos propuestos en este escrito.

El preceptor en el discurso de los entrevistados

El policía y gestor de información: un pilar fundamental

Las autoridades entrevistadas valoran la tarea de los preceptores. Para ellos se constituyen en “*pilares fundamentales*” (D-ESB, 52^a), “*valen oro*” (VD-EES, 50^a). Su presencia diaria dentro la escuela y en los distintos espacios de circulación, lo definen como un personal estratégico para la convivencia escolar. Las tareas cotidianas tales como registrar la asistencia de alumnos, comunicar ausencias de profesores, citar a las familias, identificar comportamientos que perturban la convivencia escolar o que ponen en riesgo la seguridad de los habitantes de la escuela, son acciones que representan el poder de policía en la escuela. En palabras de Foucault se llama “policía” al conjunto de los medios por los cuales se puede hacer crecer las fuerzas del Estado manteniendo al mismo tiempo el buen orden de este Estado...” (Foucault, 1977-1978, cit. En Landau, 2006: 187).

En Argentina, desde el siglo XIX, la representación social del preceptor se liga al control, la disciplina y el castigo. En 1950 este cargo se regía por el Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial[iii] (1957). Los preceptores, de preferencia maestros normales y profesores, cumplían con la responsabilidad de “conservar el orden y la disciplina en lo que respecta a los alumnos” (artículo 73), vigilar la conducta, aconsejar a los alumnos para formar buenos hábitos. Estas prácticas

aún mantienen su vigencia en el imaginario social de las escuelas. Al preguntar por las tareas que realizan, varios preceptores enumeraron acciones en este sentido, mencionamos uno a modo de ejemplo:

... Mi jornada de es de 7.30 a 12hs, después los **libros de tema**, paso por las aulas y se **los reparto**, paso **lista**, hago el **parte diario**, cierro el **registro** con los **ausentes y presentes** de cada chico y las **notas**...pasar las notas a los **boletines** y **controlar** el que falta, no falta...después **llamamos a la casas**... (TMESB-PF69a).

Las tareas administrativas se realizan de acuerdo con las normativas vigentes y las representaciones sociales tradicionales del rol. Dichas responsabilidades se representan como una tarea 'fácil' y para descansar:

...empecé con preceptoría que **era lo más fácil**, en ese momento **nadie quería trabajar como preceptora**, así que enseguida tomabas cargo [...] trabajaba como maestra y... **me fue agotando el grado**... (TTEES-PF50a)

"...**me gusta lo administrativo** que tiene que ver con preceptoría, me gusta **relacionarme con los chicos sin la responsabilidad del aprendizaje**, entonces me puedo relacionar desde otro lado" (TTEES-PF46a).

...yo trabajaba como maestra y después elegí el cargo de **preceptora para no tener tanta carga de dos turnos de maestra** [...] **más livianito** digamos en el trabajo. Amén de **quela responsabilidad también es la misma**, no? (TMEES-PF43a)

Para quienes trabajan o han trabajado como docentes de nivel primario -en su mayoría- y/o inicial, asumir el rol de preceptor le significa "lo más fácil" de conseguir. Representa un modo de estar en la escuela "más livianito", una manera de vincularse con el alumno "sin la responsabilidad del aprendizaje", un cargo que se puede ocupar cuando el grado agota.

El supuesto alivio pedagógico que representa el rol, en los contextos actuales es difícil de alcanzar. El énfasis de las políticas actuales en relación a la permanencia y culminación de los estudios secundarios demandan favorecer una "inclusión con aprendizaje". Esto implica una reorganización de las responsabilidades y tareas del preceptor. En consecuencia, estas representaciones del rol entran en tensión con otras que se expresan en la praxis cotidiana:

...antes yo estaba mucho más en la parte administrativa focalizada y ahora la parte administrativa la hago por cumplir y **el trabajo que más me lleva es el trabajo en la hora libre**, el trabajo de estar con los chicos controlando cosas que capaz en lo administrativo no me corresponde, pero sí me corresponde en el **seguimiento pedagógico** en el rendimiento de ellos, en el día a día... (TMEES-PF32a)

Pasa que ahora tenemos mucha **inasistencia de profes**, entonces tenemos muchas horas libres... eso **perjudicó mucho la conducta**...-mucho el comportamiento (TMEES-PF31a; TMEES-PF32a)

...se pierde la continuidad y los chicos empiezan a faltar debido a eso. Hay tantas horas libres y dice: ¿para qué voy a ir? Y **baja el rendimiento** también...

...en estos últimos 7 u 8 años ocurrió esto, justo con también con el cambio de ley. (TMEES-PF31a)

El problema es que el chico si no tiene profesor dice que tiene hora libre. Entonces **cuesta controlarlos**... (TTEESB-PF63a)

Para varios preceptores con más antigüedad en el cargo, esta reestructuración de la tarea significó asumir aquellas pedagógicas poco solicitadas hasta entonces, mientras otros la cumplían sin estar explicitadas. El ausentismo de los profesores y la permanencia de los estudiantes en la escuela, aún en hora libre, generan demandas a la función que apelan al propio compromiso con el trabajo. La hora libre significa habilitar al alumno a diseñar sus tiempos:

"por ahí piden" "charlan entre ellos, hacen cosas". Desarrollan un sentido de pertenencia del espacio escolar que podría traducirse en un bien-estar:

El otro día también había un grupo... son un desastre...tiene razón prece, somos un desastre... pero viste con cariño... no quiere decir que no sean chicos difíciles, son difíciles... mirá los de 3ro tienen las últimas dos horas libres y les dije: si alguno tiene celular y quiere llamar para que lo vengán a buscar puede hacerlo. Ninguno lo hizo. ... **ninguno se quiere ir**, algo haremos... (TMESB-PF69a)

...ellos tienen hora libre, los cuidamos, juegos, si alguno tiene que terminar una carpeta, copiar algo que faltó, doy una firma para retirar de la biblioteca para que puedan sacar libros... pero **dar clases no doy... es lo que ellos quieren**, más que nada **consensuamos** a ver si todos queremos bajar, todos bajamos, si alguno se quiere quedar, nos quedamos todos, busco eso, al menos... (TTEES-PF50a)

El Reglamento General de Instituciones Educativas N° 2299/2011, si bien ratifica el trabajo de policía, incluye además tareas pedagógicas, acciones que implican un posicionamiento de liderazgo para la vida cotidiana institucional. Según el artículo 74, el preceptor es un **promotor** de la educación. En relación a la actividad con los alumnos: interviene en la construcción colectiva de los **acuerdos de convivencia** y el respeto hacia ellos; **cuida** de los alumnos; **implementa actividades de mejoras** para la **integración** y el **fortalecimiento de los vínculos** grupales e institucionales; favorece con sus **acciones la reflexión** y la toma de decisiones conjunta ante una **situación de conflicto**.

Estas tareas y otras no enumeradas en este apartado, resignifican el sentido de la expresión "**pilar fundamental**" hacia una nueva modalidad de compromiso con el trabajo. Algo difícil de modificar, cuando los roles están naturalizados -y en algunos casos reificados- en su práctica: "...**algunas personas, quizá con muchos años en la escuela cuesta un poco hacer ver que hay un cambio de roles, que tenemos una comunidad que va cambiando todo el tiempo, que no es la escuela de hace 30 años**..." (VDEES M50a).

En consecuencia, el modo de asumir este compromiso hace distinguible el ejercicio de un rol en base a representaciones naturalizadas, de asumir una función simbólica que apela a la experiencia de subjetivación y que se apoya en las tareas cotidianas.

La escuela secundaria representa en la vida del adolescente un lugar de pasaje fundamental, un espacio instituido donde tramitar las inseguridades, fortalecer el narcisismo y los vínculos extra familiares, enfrentar diferencias inter-generacionales, desafiar la autoridad, experimentar la cultura. Es un espacio transicional de aprendizaje y orientación de las pulsiones para la vida. El modo en que los adultos desempeñen su función favorecerá o no el desarrollo de proposiciones contraculturales de cambio, creatividad e innovación (Fiasché, 2003). La ausencia de adultos referentes propicia vivencias de desamparo.

La función adulta, de acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, se vincula con el Otro de los cuidados, el otro que aloja, ampara e introduce al sujeto de la indefensión en una relación estructurante de la subjetividad. La vivencia del desamparo subjetivo es aquella que deja al cachorro humano librado a sus pulsiones agresivas, en consecuencia, favorece la irrupción de las violencias desde el mundo externo o "malestar sobrante" (Zelmanovich, 2011:99).

La ley simbólica que el adulto instala desde el discurso, designa lugares diferentes, recibe las postas parentales de la autoridad, y propone formas de tramitar dicha autoridad. Se instala, no se discute. Ella prohíbe la confusión de lugares entre el adulto y el otro. Al mismo tiempo, abre el espacio de lo común entre "seres parlantes" (Greco, 2011:16) para la experiencia de enseñanza y el aprendizaje.

Ella es ajena a las jerarquías, a la homogeneización, a los totalitarismos. Su operación está lejos de las oposiciones binarias.

La función de amparo en el rol de preceptor

El adulto de los cuidados institucional asume la posta de una autoridad delegada, en tanto terceridad colectiva que interviene en el proceso de la exogamia. Su acto habilita la construcción democrática de una manera de vivir en la escuela. Señala uno de los directivos entrevistados: "...uno los trata bien generalmente pero hay límites, esto no lo puedes hacer... saben que si bien uno es libre y democrático hay cosas que no, y entonces lo entienden, sí, lo entienden, no es tan difícil..." (DESB F52a)

Las experiencias cotidianas compartidas por los entrevistados, dan cuenta de la necesidad que tienen los adolescentes de amparo:

...y a veces los chicos piden hablar en forma particular, quiero hablar con usted, y te comentan sus cosas, muchas veces sus cosas que les pasan, no?

-cosas de la escuela, cosas familiares...

-familiares, familiares. Más que de la escuela, familiares. Hablas a las casas o vienen las madres y dicen hay quiero hablar con usted G..., será porque me conocen desde hace muchos años y viste, te confían determinadas cosas. Saben que no las vas a ir diciendo por cualquier lado, aparte. También debe depender de uno, no? Porque si yo veo algo tampoco se los digo delante de todos. (TMESB-PF 69a)

...mucho [preceptores] lo toman, como te dije antes, como administrativo. Van, pasan lista, no miran a los chicos,... porque hay que mirar... vos tenés una mirada amplia, no es esto de pasar lista y nada más... (TMEES-PF43a).

La escucha, la mirada, la habilitación para tomar la palabra, son acciones singulares que necesitan ser fomentadas desde una práctica colectiva, se aprende en el 'mientras vamos' institucional. El registro del acto del otro, las acciones e intervenciones de cada agente educativo como parte de un colectivo, estructura una función de amparo desde la institución escolar:

...vos fijate cómo me tienen... la figura, que a veces entro y está el profesor y me dicen, "preceptora puedo ir a tomar agua"... "y no, es la hora del profesor"... "puedo ir a hablar con la directora, puedo ir a buscar un mapa o no sé qué"... "no, pedile al profesor, no es mi hora"... "ah...bueno"... (TMESB-PF69a)

El respeto por el lugar del otro miembro de la comunidad, el reconocimiento de su presencia, ofrece al joven la posibilidad de construir formas de lazo social. La escuela es formadora de subjetividad y produce legalidades. Las palabras de la preceptora: "no, pedile al profesor, no es mi hora" posibilita construir respeto y reconocimiento hacia el otro y definir el universo del semejante (Bleichmar, 2012[2006]).

La escuela es un lugar para la postergación del pasaje al acto, producto de la ley y las reglas. Estas últimas son pasibles de discusión y revisión, dado que posibilitan "proyectos colectivos" (Meirieu, 2008:97), mientras que la ley es necesaria para que algo de lo mencionado acontezca.

En el discurso de los jóvenes entrevistados se podría identificar dos tipos de vínculos establecidos con su preceptor: el que se relaciona con el rol y el que se juegan desde la función de amparo. Reconocemos que esta referencia es acotada y que merece un desarrollado profundo, el cual constituye parte de la tesis. No obstante, nos parece pertinente citar algunos de sus comentarios porque expresan el registro que el adolescente tiene de los actos de su preceptor. De ellos señalan, "a veces no saben ni buscan la información" ó "informan con dilate" a los alumnos (5TMEES); G [preceptora]... se interioriza mucho"... por ahí no estamos de acuerdo [...] hay

profesores que deberían jubilarse... (5TMEES).

Las horas libres se viven como un acontecimiento habitual que lo transitan con intereses distintos. Para un grupo de 3er año, la preceptora actual "no está, no se preocupa, no va a ver" "no sirve" es muy tonta". [risas]. Para otros alumnos, esas horas representan un tiempo de compartir con el preceptor: "nos cuenta la historia del colegio" "nos orienta" "es muy observador" (5TMEES). Para otros, representa una situación injusta respecto de las decisiones que toma la escuela. El preceptor es el portador de "la llave" para la salida.

La representación del adulto de los cuidados, si bien es registrado por algunos alumnos de 5to año, aparece mayormente en la vida cotidiana de los alumnos de primer año y en el recuerdo de otros tiempos:

...nuestra preceptora siempre nos está cuidando... siempre está ahí para que no hagamos travesuras, para que no nos lastimemos... [...] hay preceptores que ni miran... (1TMEES) [...] mirá N...la prece retándonos... atrás los profes... (1y 2TTEESB). ...los preceptores de primer año eran buenos, más estrictos, [...] no se, se interiorizaban con los demás por las faltas, preguntaban por nuestros compañeros enfermos, eran más amigos... había otra contención, más control, límites" (5TMEES).

La mirada, la prohibición que limita y habilita, el interés por el otro, la contención, son actos de cuidado se viven como expresión de un adulto que los aloja en su deseo.

Conclusión

En la escuela estamos juntos, cada uno ocupa un lugar diferente y lo complicado es dar forma a una ley simbólica que no está escrita y que necesita de sostenes, gestos y palabras. Necesita de mediaciones para materializarse en lo cotidiano.

La función de amparo del adulto se expresa en los modos de hacer lazo social, en cómo conciba y aloje en su deseo a ese otro de los cuidados que tiene a su cargo. Las modalidades de vínculos con el adolescente son fundamentales, si se desea transitar una experiencia educativa democrática, solidaria y afectiva.

NOTAS

[i] Esta escuela se crea durante septiembre de 2013, mientras realizábamos el trabajo de campo, planificado inicialmente con las dos escuelas secundarias básicas (ESB) -turno matutino y tarde- y una escuela media (EM) turno vespertino. Si bien, en la actualidad conforman una sola escuela, cada turno mantiene las condiciones poblacionales y de funcionamiento anterior bajo una única dirección.

[ii] Se utilizan los siguientes códigos para identificar a los entrevistados en relación a la escuela, cargo, edad, género. EES: Escuela de Educación Secundaria, ESB: Escuela Secundaria Básica; Autoridades D: Directivo VD: Vice-director; cargo: PM50: preceptor masculino, edad. PF32a: preceptora, femenino, edad; turnos, TM: Turno Mañana; TT: Turno Tarde. Ej. TMEES-PF32a, refiere a preceptora de 32 años que pertenece a la Escuela de Educación Secundaria, turno mañana.

[iii] El reglamento fue elaborado por el Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga Abad, F. (2000). Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa [versión electrónica]. España: Universidad de Valencia.
- Bleichmar, S. (2012). Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Fiasché, A. (2003). Introducción. Hacia una psicopatología de la pobreza (pp. 21-29). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- Greco, B. (2011). Acerca de una ley estructurante y el 'vivir juntos' en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias (pp. 9-32). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Landau, M. (2006). Laclau, Foucault, Ranciere: Enre la política y la policía. Nueva Época, año 19, N° 52, pp.179-197, septiembre-diciembre, 2006.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1973). Claves de sociología. Barcelona: Laia.
- Meireiu, P. (2008). Quinto encuentro: Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias (pp. 93-108). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación social y periodismo. Nieva, 2011.
- Ramallo, J. (1999). Etapas históricas de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia. http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87 Recuperado el 3 de marzo, 2013.
- Reglamento General de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, creado por Decreto del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, N° 2299, año 2011.
- Zelmanovich, P. (2011). "Violencia y desamparo". En Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de conferencias (pp. 95-120). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.