

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Especialización en Pedagogía de la Formación

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Las preceptorías en la escuela secundaria obligatoria: la construcción  
y los desafíos de su dimensión docente en el Sistema de Pregrado de la UNLP

Prof. Gerardo Ariel Pérez  
Directora Prof. Fabiana Menéndez  
Agosto/2021

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Resumen</b>                                                                                                                                                     | 2  |
| <b>Introducción</b>                                                                                                                                                | 2  |
| <b>La escuela secundaria obligatoria como política de inclusión</b>                                                                                                | 4  |
| <b>Las nuevas funciones y tareas de las preceptorías en la escuela secundaria</b>                                                                                  | 8  |
| ▪ El acompañamiento a las juventudes y sus trayectorias educativas diversas                                                                                        | 8  |
| - La dinámica del ingreso por sorteo y la construcción pedagógica de la igualdad en el Sistema de Pregrado de la UNLP                                              |    |
| ▪ Algunas definiciones en torno al proceso de cambio de la tarea de preceptoría: de función administrativa y disciplinadora a la centralidad de su trabajo docente | 16 |
| - Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia                                                                                                    |    |
| ▪ Políticas educativas a nivel central de la UNLP                                                                                                                  | 20 |
| - Revisión del Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP                                                                                   |    |
| - La atención a la formación docente continua                                                                                                                      |    |
| - Particularidades de la carrera docente en los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP                                                                        |    |
| - Herramientas informáticas para el trabajo con lo administrativo                                                                                                  |    |
| ▪ Políticas educativas de las escuelas de la UNLP                                                                                                                  | 28 |
| - Las Jornadas de Convivencia Escolar y el Departamento de Preceptoría del Liceo                                                                                   |    |
| - La Semana de la Primavera en el Bachillerato de Bellas Artes y el acompañamiento desde el Departamento de Preceptoría                                            |    |
| - Selección y evaluación de la planta docente para el Departamento de Preceptoría                                                                                  |    |
| ▪ El aporte de las políticas gremiales: avances en el nomenclador y el Convenio Colectivo de Trabajo                                                               | 35 |
| <b>Consideraciones finales y proyectivas</b>                                                                                                                       | 36 |
| <b>Bibliografía</b>                                                                                                                                                | 38 |

## Resumen

Desde hace quince años, la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina viene abriendo paso a nuevos discursos y prácticas necesarias para convertir los principios de inclusión en algo más que letra normativa. En este trabajo nos preguntamos concretamente por los cambios que ha transitado el colectivo de preceptoras/es a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, cuando las tareas administrativas y de disciplinamiento propias de las preceptorías chocaron con el paradigma de derechos que instalaba la nueva legislación. El campo de las políticas públicas a nivel central e institucional se vio interpelado a diseñar e implementar estrategias para repensar el cargo y profundizar su dimensión docente. Las políticas gremiales docentes también intervinieron en ese sentido.

**Palabras clave:** preceptoría, escuela secundaria, obligatoriedad, inclusión educativa, convivencia.

## Introducción

Desde hace quince años, la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina viene abriendo paso a nuevos discursos y prácticas necesarias para convertir los principios de inclusión en algo más que letra normativa. La batalla cultural por los nuevos sentidos en torno al nivel secundario, sus destinatarias/os<sup>1</sup> y las/os adultas/os escolares<sup>2</sup> no se da sin resistencias y debe hacer frente a la fuerza de lo instituido en la historia del sistema educativo argentino.

En este trabajo de indagación nos proponemos hacer foco en un colectivo presente en la escuela desde sus inicios, pero que ha sido considerado un grupo secundario, de “reparto” -en palabras de Dora Niedzwiecki-, en cuanto a su relevancia académica e institucional: las/os preceptoras/es. Sin embargo, sabemos que su presencia en el cotidiano escolar ha tomado protagonismo a partir de sus funciones docentes, sus tareas específicas y el compromiso con garantizar el derecho a la educación de las juventudes con y para quienes trabajan. Así como las/os preceptoras/es han sido relegados del protagonismo en el escenario de la escuela, también se evidencia su invisibilización en el ámbito académico, registrándose una vacancia en

---

<sup>1</sup> Si bien la redacción es binaria reproduciendo el sexismo del lenguaje, este escrito está atravesado por una perspectiva de género inclusiva y no binaria.

<sup>2</sup> Nazhira Editorial (2020): La escuela en pandemia. Reflexiones actuales sobre la educación. Gabriel Brener. Disponible en: <https://m.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=JpENocRhm1A> Último acceso: 12/08/2021 En esta entrevista, Gabriel Brener propone hacer uso del término “adultas/os escolares” porque supone no sólo la presencia de docentes en la escuela sino también reconoce a otros actores que también son referentes adultos clave, como las/os auxiliares, y portan responsabilidad pedagógica adulta y ética.

investigaciones y otras producciones escritas sobre ellas/os. Por esto, consideramos que este trabajo será un aporte relevante y pertinente para el campo de la investigación educativa.

Nos preguntamos concretamente por los cambios que ha transitado este colectivo a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, cuando las tareas administrativas y de disciplinamiento propias de las preceptorías chocaron contra el paradigma de derechos que instalaba la nueva legislación. El campo de las políticas públicas a nivel central e institucional se vio interpelado a diseñar e implementar estrategias para repensar el cargo de preceptor/a y profundizar su dimensión docente. Las políticas gremiales docentes también intervinieron en ese sentido.

En esta oportunidad, nos detendremos a analizar las experiencias en las escuelas secundarias del Sistema de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), destacando que la legislación nacional aporta un marco común con las instituciones educativas dependientes de la provincia de Buenos Aires, pero también reconociendo la especificidad en las regulaciones normativas y la conformación de la planta docente que otorga la autonomía universitaria.

En cuanto a lo metodológico, proponemos entamar sentidos en torno a la pregunta que nos motoriza en este proceso de indagación a partir de, principalmente, mi experiencia docente como preceptor del Liceo “Víctor Mercante” (en adelante LVM) desde hace más de diez años, complementando con testimonios de compañeras/os de otras escuelas secundarias que integran el Sistema de Pregrado de la UNLP. Asimismo, la normativa específica de la universidad y los proyectos académicos y de gestión de los equipos directivos de los colegios constituyen fuentes documentales apropiadas para el análisis de la problemática.

El recorrido en el terreno gremial de la docencia universitaria también ha hecho sus aportes en este trabajo final en tanto nos ha permitido problematizar los discursos y prácticas instalados en la función de preceptor, tanto en las instancias de repensar el cargo para proponer mejoras y avanzar en la conquista de derechos para este colectivo, como también al momento de ponerlo en diálogo con procesos gestados en otras universidades nacionales y que presentan grandes diferencias con la experiencia local. Éste último punto nos resulta clave para desnaturalizar sentidos instalados en nuestro cotidiano, pero no será objeto de análisis en este trabajo.

## La escuela secundaria obligatoria como política de inclusión

Las Leyes de Educación Nacional y Provincial (Ley N° 26.206 y Ley N° 13.688, respectivamente) definen a la educación secundaria como un nivel de escolaridad obligatoria para toda la población, enmarcada en un claro paradigma de inclusión, mandato democratizador y fuerte presencia estatal. Estas herramientas jurídicas constituyen un punto de inflexión en la historia de la escuela secundaria de nuestro país, puesto que ha sido creada y sostenida hasta nuestros días a partir de una matriz selectiva y meritocrática (Bracchi, 2014). Estas normativas forman parte de un entramado jurídico más amplio en el que las infancias y juventudes toman real protagonismo, ampliándose sus derechos, instalando nuevos sentidos y promoviendo nuevas prácticas en torno a estos colectivos. Podemos mencionar algunas que se consideran indispensables para complementar el marco regulatorio en el campo educativo: *Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes* (en adelante NNA), que jerarquiza el principio del interés superior de NNA e introduce la noción de sujetos de derecho frente al paradigma del Patronato que nominaba a las/os niñas/os y jóvenes como “menores” y objetos de tutela del Estado; *Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral*, que define a la ESI como un contenido transversal y obligatorio en todos los niveles de las instituciones educativas, de gestión estatal y privada; *Ley N° 26.743 de Identidad de Género*, que presenta que toda persona tiene derecho a identificarse con el género autopercebido; *Ley N° 26.877 de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes*, promotora de la participación estudiantil de las/os jóvenes en la escuela secundaria como una política de inclusión; *Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina*, que al reformarse otorga el derecho a voto en las elecciones ejecutivas y legislativas a jóvenes de entre dieciséis y dieciocho años.

A quince años de la sanción de estas leyes, continúa siendo necesario embarcarse en la batalla cultural que implica visibilizar otros modos de hacer escuela frente a un formato que fue pensado para unos pocos, y que aún se mantiene vigente en discursos y prácticas escolares. En nuestro país, “La extensión y democratización de la educación básica obligatoria trae aparejado nuevos desafíos vinculados a la necesidad de concretar el cambio de paradigma cultural que requiere la inclusión. Individuos y grupos que han estado históricamente excluidos de la escuela secundaria la avizoran ahora como una posibilidad simbólica.” (Kaplan, Silva, 2016c:29) Es así que “Los derechos que adquirimos y ejercemos no se resignan fácilmente: quienes los ‘tienen’, esperan poder seguir disfrutándolos siempre e ir conquistando más. Pero esto no quiere decir que los derechos alcanzados no puedan perderse y, por lo tanto, que no necesiten ser cuidados y defendidos. Por el contrario, la certeza de que existen intereses en pugna obliga a

los educadores y las educadoras a ejercer la responsabilidad ética de enseñar en la escuela lo necesario para llenar de razones y de sentido las prácticas. Esto es imprescindible para fortalecer la legitimidad que requiere toda ley para traducirse en acto.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015:26-27)

Se vuelve imprescindible “...reflexionar sobre el hecho de que esta distinción entre los establecidos y los forasteros le antecede a la escuela y es la primera violencia: es una práctica cultural que legitima la división social y la selectividad escolar.” (Kaplan, 2016b:113) Nuevamente sostenemos la importancia de que los cambios normativos deben acompañarse de un cambio cultural que habilite la construcción e instalación de nuevas y coherentes prácticas de acción y discursivas.

“Inclusión es una categoría política. Se piensa desde un enfoque de derecho y es desde este paradigma de interpretación de los actores sociales, que se concibe y se interpela a las/os adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos y responsabilidades y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía.” (Bracchi, 2014: 12) Por eso, pensar en la obligatoriedad de la escuela secundaria nos invita a reflexionar en torno al desafío de garantizar las condiciones no sólo materiales sino también simbólicas para acompañar el ingreso, la permanencia con aprendizaje significativo y el egreso de las/os jóvenes y adultas/os. Esto implica la concreción de políticas públicas, institucionales y áulicas que garanticen el cumplimiento de la educación como un derecho social y el conocimiento como bien público. Es así que el acompañamiento a las trayectorias reales de las/os estudiantes interpela al formato escolar con el que se ha gestado el nivel secundario –y el modo en que se lo piensa y actúa en él (Brener, 2014:158) -, que “...ha sido fuertemente selectivo, tanto en la elección de sus alumnos como de sus contenidos, reglas de juego y permanencias.” (Brener, 2014:158) En este sentido, se vuelve necesario repensar las condiciones pedagógicas y didácticas de las propuestas educativas, en lo que refiere a la enseñanza, a los sujetos que aprenden, al conocimiento, al vínculo pedagógico. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

Entendemos que toda política de inclusión implica entenderla como un proceso en permanente construcción (Brener, Galli, 2016), en tanto no se genera sólo por la existencia de una ley ni por acciones de imposición, y “...que debe ser permeable a modificaciones que atiendan las transformaciones económicas, sociales y culturales, así como aquellas que se expresan en las instituciones y los sujetos que le otorgan sentido cotidiano, en la medida que estos respondan a criterios de justicia social y curricular.” (Brener, Galli, 2016:10) Así, esta construcción demanda decisiones de política educativa y la revisión de las nociones

cristalizadas que se han perpetuado sobre “...el alumno inalterable en el tiempo...” (Sileoni, 2014:161), la/el deseada/o y esperada/o por la escuela secundaria y la Universidad. En relación a este último punto, Silvia Duschatzky y Elina Aguirre retoman a Peter Pál Pelbart cuando sostiene que “... el problema realmente importante que debemos enfrentar es de la modulación de las percepciones. Tenemos demasiado claro lo que esperamos de los demás. Portamos un sistema de expectativas que subestima lo que realmente sucede, a partir de un encuadre fijo en torno a lo que esperamos. (...) De allí que se trate de luchar de algún modo contra las expectativas. Saber menos qué es lo que estamos esperando para estar disponibles a lo que realmente pasa.” (Duschatzky, Aguirre, 2013:86-87)

Resulta pertinente agregar una categoría al análisis de las políticas de inclusión, y es la noción de *calidad*. Entendemos a la inclusión y la calidad como un par indisoluble (Brener, 2016:10), distanciándonos del discurso –aún extendido- que presenta una tensión entre ambas en tanto instalan que la expansión de la educación va de la mano del deterioro de su calidad. Desde una posición que sostiene la necesaria *redistribución de las oportunidades* y la justicia social, una política educativa inclusiva no puede pensarse, diseñarse e implementarse sin atender a garantizar experiencias educativas de calidad. Asimismo, toda política educativa inclusiva debiera regirse por dos principios: todos los sujetos pueden ser educados y todos los sujetos deben ser educados (Cruz, 2016:7). La Resolución N°84/09 del Consejo Federal de Educación, que aprueba los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, enuncia en sus considerandos “Que las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes.” (CFE, 2009:1) Aquí se hace presente el gran desafío de la escuela secundaria obligatoria, interpelando tanto al campo de las políticas públicas, como a las prácticas y cotidiano institucional, y a las estrategias áulicas en que se concreta el trabajo pedagógico. La batalla cultural a la que hacíamos referencia más arriba debe jugarse en esas tres dimensiones, trabajando para que la escuela no esté atravesada por un modelo cultural *fuera del mundo*, al decir de Francois Dubet (2004), y que se haga cargo “...que nunca es fácil jugar de visitante y que estaría bueno que pudiera jugar de local.” (Brener, 2014:160)

Carina Kaplan invita a reflexionar en torno al desafío de la escuela que implica “... encontrar modos de contribuir a que los alumnos puedan imaginar un futuro distinto al de su condición de origen, acrecentando el territorio de lo posible. Esto tensiona el vínculo anudado entre origen social y destino, entre las demarcaciones objetivas y las esperanzas subjetivas y

tornan posible lo improbable.” (Kaplan, 2016a:122) No podemos dejar de señalar la importancia y necesidad de reconocer la potencialidad de la escuela a la hora de crear y propiciar espacios formativos de oportunidad, repensando las condiciones pedagógicas y didácticas para que todas/os puedan aprender en sus aulas y patios, y también -si ampliamos el lente- en la ciudad educadora. Ese “todas/os” que nos incluye y *desanuda* las condiciones de origen y los horizontes educativos (Kaplan, 2017:27), soñando y creando otros destinos posibles, no prefijados ni inexorables.

La potencialidad de la escuela inclusiva y reparadora también toma protagonismo cuando se reconoce constructora de subjetividades y, en tanto tal, cuidadosa a la hora de nombrar a las/os estudiantes, conocer y describir sus historias y acompañar sus trayectorias singulares. Y, valga la redundancia, la potencialidad de la escuela crecerá cuando la institución y sus actores más confíen en la potencialidad de las/os estudiantes. “Es imperioso crear la expectativa de que todas y todos, sin distinción, pueden aprender.” (Kaplan, 2017:48). Esta misma idea sintetiza la importancia de las intervenciones docentes para propiciar y construir una escuela verdaderamente inclusiva. Y, agregamos, sin desconocer el condicionamiento de las decisiones en materia de política educativa a nivel central, elemento crucial que permite pensar la inclusión desde la integralidad, articulando cuestiones presupuestarias y de recursos materiales, con políticas de formación docente continua.

Se trata de ensayar nuevas respuestas al trabajo docente, tal como relata Octavio Falconi (2013), en un nuevo marco de regulación que es la obligatoriedad y el proceso de universalización de la escuela secundaria. Así, se vuelve necesario repensar las condiciones pedagógicas y didácticas de las propuestas educativas, ante la ampliación y diversificación de la población destinataria de este nivel escolar. El desafío, entonces, es analizar el modo en que la escuela se ha visto interpelada por la necesidad de propiciar experiencias que *construyan igualdad* en su propuesta pedagógica en un escenario bien distinto al de hace un tiempo atrás, donde son otros los sujetos, conflictos, preguntas y demandas las que nos interpelan. (Dussel, Southwell, 2010:26)

Frente a este escenario, un cambio que se impuso fue la redefinición de la tarea de las/os preceptoras/es, uno de los actores clave en el cotidiano escolar para acompañar las trayectorias estudiantiles en la escuela secundaria obligatoria. En los próximos apartados presentaremos cómo la nueva conceptualización y prácticas de las preceptorías dan cuenta que la escuela es un espacio de posibilidad (Brener, Galli, 2016) y, en este sentido, no la consideramos como un espacio social cristalizado sino “...un ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos.” (DGCyE, 2011:2)

## **Las nuevas funciones y tareas de las preceptorías en las escuelas secundarias**

### **El acompañamiento a las juventudes y sus trayectorias educativas diversas**

*“No es lo mismo estar y transitar la escuela  
que sentirse parte de ella y construirla  
cotidianamente entre todos los que la conforman.”*  
(Bracchi, 2016)

Antes de presentar algunas reflexiones en torno al objeto de indagación de este trabajo, consideramos pertinente dedicar algunas líneas a definir la perspectiva que adoptamos para pensar a las juventudes, en tanto justifica la demanda de reconfigurar el trabajo de preceptoras/es con una mirada atenta y sensible hacia las/os destinatarias/os de la escuela secundaria. Las concebimos y nombramos en plural, y las entendemos como construcciones históricas y sociales y que, por lo tanto, remiten a contextos diversos y cambiantes. El sociólogo Pierre Bourdieu lo ha planteado con claridad: “...sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común.” (Bourdieu: 165) En sintonía con este planteo, para Claudia Bracchi “No es deseable pensar la escuela sin tener en cuenta las trayectorias que por ella realizan sujetos cuyos comportamientos se alejan significativamente de los patrones canonizados de adolescencias y juventudes.” (2016:8) Asimismo, no implica sólo un cambio en términos enunciativos, ya que pensar en las/os jóvenes en plural “...produce un fuerte impacto en la constitución subjetiva de las juventudes dado que interpelar es asignar un nombre y una posición. Nuestros modos de nombrar tienen efecto subjetivante y es precisamente por ello que se hace necesario revisar los modos de representar e interpelar a los jóvenes.” (Bracchi, Seoane, 2010: 69)

En sintonía con esta perspectiva sociocultural, Mariana Chaves agrega que “...la juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, no es ‘algo’ en sí...” (Chaves, 2010: 35) sino que la antropóloga propone una concepción contextual (espacial e históricamente situada), relacional (con presencia de conflictos y consensos) y heterogénea (atendiendo a la diversidad y desigualdad) de las juventudes.

Convivimos con determinadas/os adultas/os que anulan la posibilidad de apertura al diálogo con las/os jóvenes, cristalizándose en los discursos que se operan desde los medios hegemónicos de comunicación que definen a “la” juventud como desinteresada, abúlica, despojada de proyectos e intereses, cuando no violenta y peligrosa. “Las imágenes históricas

que se han ido construyendo a lo largo del siglo XX sobre la juventud –en tanto sujeto pedagógico- tienen un correlato en la cultura escolar de este tiempo. Eran “indóciles”, “anormales”, “rebeldes”, “subversivos”, “guerrilleros” “revolucionarios”, “peligrosos” y “criminales” aquellos que la escuela secundaria debía educar y socializar en un patrón de normas y reglas de los cuales éstos no participaban en su configuración. Esto se relaciona con otro rasgo del paradigma disciplinar escolar, se trata de un gobierno construido a partir de una posición adultocéntrica y que bregaba por la incorporación pasiva de los estudiantes respecto a las normas escolares.” (Bracchi, 2016:3)

Estas maneras de entender a las/os jóvenes están muy alejadas de una visión positiva que deposite confianza en ellas/os, que las/os entienda como sujetos de derecho y con capacidad de pensar, hacer y transformar. En cambio, si trabajamos en sintonía con uno de los fines de la escuela secundaria, “... cuando hablamos de ciudadanía no es formar a los estudiantes hoy para cuando sean adultos, es formarlos en el presente. (...) No es tarea sencilla pero los adultos tenemos la responsabilidad de formar ciudadanos que participen, se interesen por los asuntos comunes, discutan, argumenten, busquen consensos, piensen colectivamente.” (Bracchi, 2016:10) Por su parte, Mariana Chaves (2010) nos alerta sobre el inconveniente de pensar a la juventud desde la metáfora que la entiende como portadora del cambio social que solucionará (sujeto revolucionario) o empeorará el futuro (sujeto sin valores). Las/os jóvenes son sujetos de derechos que *hoy* ejercen ciudadanía, porque no debemos pensarlas/os como futuro posible sino como presente, distanciándonos de la visión adultocéntrica en la que el sujeto ideal y completo es el adulto y “...los demás serán comparados con él: al joven le falta, el viejo va perdiendo.” (Chaves, 2010:36)

Nos distanciamos y cuestionamos el adultocentrismo que impone una *barrera social* (Rada, 2008:2) a la voz de las/os niñas/os y jóvenes, a su derecho de participar y expresar sus opiniones e intereses. “...‘dar la voz’ es en sí misma una iniciativa inclusiva prometedora, no sólo en la investigación, sino también como elemento de innovación en las instituciones (...) el aumento de la participación estudiantil reta a la seguridad que proporcionan las formas tradicionales de poder entre profesores y alumnos y nos obliga a redefinir las fronteras de lo posible. Los beneficios de una iniciativa como ésta sólo son posibles cuando el profesorado aprende a ‘mirar’ a los estudiantes con otros ojos, a admitir que hay ámbitos que ahora están vetados a los alumnos que sin embargo pueden ser objeto de consulta y a proponer consultas que sean verdaderamente inclusivas, esto es que representen las voces de todos los alumnos.” (Rada, 2008:7)

Es muy claro también cómo se presenta la diversidad en los discursos docentes en torno a las juventudes y la obligatoriedad de la educación secundaria. Tal como sostienen Inés Dussel y Myriam Southwell (2010:26), existen argumentos que reproducen la idea que las/os estudiantes portan marcas indelebles de origen que predicen su futuro, estableciendo destinos inexorables en los que la escuela no puede -ni debe- intervenir; pero también están quienes “...construyen un espacio para que la trayectoria de los estudiantes no esté definida en sus primeros pasos.” (Dussel, Southwell, 2010:26)

Retomando la noción de trayectorias educativas, podemos sumar algunas líneas para destacar su potencialidad como herramienta conceptual al pensar e intervenir en el escenario escolar de la secundaria obligatoria, en tanto nos permite reconocer la heterogeneidad que existe en los recorridos de las/os jóvenes por experiencias educativas. Claudia Bracchi y María Inés Gabbai (2013) presentan la distinción entre trayectorias escolares y educativas. En cuanto a las primeras, refieren a los recorridos por cualquier institución formadora, pero dentro de la educación formal. En cambio, las autoras optan posicionarse en la noción de trayectorias educativas porque permite “...considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y recorridos de los estudiantes...” (2013:33), ofreciendo una lectura más amplia y compleja frente a la noción de trayectoria escolar.

Flavia Terigi también realiza un aporte interesante en torno a la noción de trayectorias, necesario para pensar la obligatoriedad de la escuela secundaria y su principio de inclusión: todas/os tienen que estar en la escuela. Pero ¿cómo son esos recorridos por la escuela? ¿Ese paso por la escuela es igual para todas/os? Si bien ella las nombra trayectorias *escolares*, introduce dos categorías que también son apropiadas para trabajar en sintonía con la perspectiva que entiende a las juventudes en plural, reconociendo su diversidad. Terigi introduce una distinción entre trayectorias escolares *teóricas* y trayectorias escolares *reales*. Las teóricas “... expresan itinerarios en el sistema [educativo] que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” (Terigi, 2007:2) y se estructuran a partir de tres rasgos relevantes del sistema educativo: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Desde esta lógica, los recorridos por el sistema escolar están pensados de manera “...homogénea, lineal y, por lo tanto, predecible. Sin embargo, un número importante de chicos, chicas y jóvenes transitan su escolaridad de modo diferente, heterogéneo y variable.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015:20) Para describir esto último, Flavia Terigi propone el término trayectorias escolares reales o no encauzadas.

Desde las preceptorías, esta diversidad presente en las trayectorias educativas puede visibilizarse, por ejemplo, al acompañar y sostener la escolaridad de una joven que está viviendo un embarazo, o de un estudiante que ha discontinuado su asistencia a la escuela por indicaciones médicas, o también en la orientación a egresadas/os no graduadas/os que participan en programas de revinculación con las materias que adeudan para poder obtener su título secundario, o bien una estudiante que mantiene una relación de baja intensidad con la escuela y requiere del diseño de estrategias docentes para intervenir en la falta de involucramiento o “desenganche” con las actividades escolares, en términos de Kessler. Flavia Terigi nos alerta y sostiene que, frente a esta diversidad de recorridos, no se trata de “normalizar las trayectorias” sino de “...diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables.” (Terigi, 2007:18)

En el mismo sentido, Bracchi, Gabbai y Causa afirman que el abordaje de las trayectorias educativas desde un enfoque sociocultural, “... nos aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los estudiantes con marcas ‘negativas’, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan.” (Bracchi, Gabbai, Causa:2010, 9) Retomando los ejemplos que presentamos más arriba sobre la diversidad en las trayectorias educativas, la dimensión docente del/la preceptor, su corresponsabilidad para garantizar el derecho a la educación de las juventudes y su necesario compromiso como agente del Estado, son suficientes motivos que involucran a las preceptorías en el acompañamiento -y también en el diseño y evaluación, según las políticas institucionales- de las estrategias desplegadas para favorecer mejores experiencias de aprendizaje y de vínculo con lo escolar. Dora Niedzwiecki describe que “... 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’.” (Niedzwiecki, 2015:138)

### ***La dinámica del ingreso por sorteo y la construcción pedagógica de la igualdad en el Sistema de Pregrado de la UNLP***

Cuando recorremos la historia de la escuela secundaria y las particularidades de su proyecto fundacional, distinguimos que el ingreso directo – el mecanismo de sorteo sin examen para el caso de los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP- genera igualdad de oportunidades, diferenciándose del principio de selección por exclusión que formó parte de la matriz fundacional de la escuela media, aquella que tenía por objetivo la formación de la elite dirigente y la preparación para los estudios universitarios. A lo largo de la historia de estas escuelas, los mecanismos de ingreso han ido variando en función de las políticas educativas de cada contexto socio-histórico, y también al considerar necesidades particulares de la institución. Por ejemplo, en la Memoria del Liceo “Víctor Mercante” de 1958 se analizaba “...considerar la urgencia de una prueba de selección. Un Colegio de la Universidad debe cuidar la calidad de su alumnado, no la cantidad. Y la selección, (...) no es para eliminar por falta de bancos sino para fijar un índice de capacidad.”<sup>3</sup>

Otra referencia que puede ilustrar las particularidades del ingreso fue lo sucedido durante 1973 hasta octubre de 1974, cuando en la UNLP se desarrolló un proyecto de universidad popular, inclusiva, vinculada con actores de la juventud universitaria peronista ocupando cargos significativos en el Rectorado. Ese proyecto tuvo una clave ideológica vinculada al campo de la izquierda, al campo progresista, y fue coartado por la iniciativa de un sector mucho más amplio que la Concentración Nacional Universitaria<sup>4</sup> (en adelante CNU). En el marco del Programa “Jóvenes y Memoria” en el LVM, en 2015 indagamos junto al grupo de estudiantes que participan del mismo, acerca del accionar de la CNU en nuestra escuela. Para esto entrevistamos a docentes del colegio que habían cursado en el LVM durante ese periodo. Compartimos un fragmento del relato de una profesora de Historia: “*En esa época había examen de ingreso en la escuela. Pero en el año '74 no hubo. Fue una excepción. Hubo un cambio en la política de la escuela, y en el momento se dijo que iba a haber sorteo, pero había un cupo. Pero finalmente entraron todos. (...) A fines del '75 pusieron pruebas finales. Y ya se corrían rumores, muchos decían que tenía que volver a ser el colegio que había sido antes, tenía que haber menos chicos, mejorar la calidad educativa. (...) Un recuerdo también*

---

<sup>3</sup> *Nuestro Liceo*. Liceo “Víctor Mercante”. UNLP. 2001. Pág. 357.

<sup>4</sup> La Concentración Nacional Universitaria fue una organización de ultraderecha peronista, autoritaria, antisemita, elitista, católica, machista, violenta que actuó principalmente en universidades de la provincia de Buenos Aires, en las ciudades de La Plata, Mar del Plata y Bahía Blanca.

*clarísimo fue ese año ('75) que nos despedimos dando las pruebas y al otro año, cuando entramos, un tercio de mis compañeros se habían ido, los habían echado.”*

Con la recuperación de la democracia argentina, a partir de 1983 se inició una revisión de “...los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las estudiantes como la supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales.” (Southwell, 2011:64) En sintonía con esto, en el año 1985, mediante la Resolución N° 672/85, el Sistema de Pregrado de la UNLP protagonizó un proceso de cambio a partir de la anulación del examen de ingreso y la implementación del sorteo<sup>5</sup> como mecanismo democratizador, en el caso que el número de aspirantes supere la cantidad de vacantes. En los considerandos de esta Resolución figura “...que esta nueva y definitiva etapa de consolidación democrática, exige definir un modelo de educación que, en lo que a esta universidad se refiere, atañe en buena medida a la democratización del ingreso. Nuestros Colegios deben ser accesibles a todos los que deseen incorporarse a ellos, para cumplir con la necesidad de que el mayor número de ciudadanos, sin distinción alguna, pueda recibir el mayor grado de capacitación.”

Esta modificación favoreció que se profundizara la heterogeneidad en el estudiantado, propiciando condiciones de igualdad en el ingreso. Por ejemplo, en el ciclo lectivo 2018, las/os estudiantes ingresantes al Liceo “Víctor Mercante” provienen de sesenta y nueve escuelas primarias diferentes. Esto da cuenta de una real diversidad de trayectorias educativas, y posibles diversos —e incluso desiguales— puntos de partida de las/os estudiantes que conforman 1° año.

Sumado a la herramienta del sorteo, las instituciones han sido gestoras de importantes avances referidos al acompañamiento a las diversas trayectorias escolares de las/os estudiantes. Por eso, entendemos que es necesario indagar en las políticas de inclusión que demandó la construcción pedagógica de la igualdad a partir de la obligatoriedad del nivel secundario y la llegada de jóvenes que no se pensaban como posibles destinatarias/os del mismo. Como hacíamos referencia en el apartado anterior, esta demanda es resultado de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006, en tanto ha favorecido el diseño de políticas públicas, institucionales y áulicas para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario. Somos conscientes que la mera existencia de la ley no garantiza que sus principios se traduzcan en acciones concretas, sino que éstas son resultado de decisiones que se toman en el marco de la normativa. Así, no hay que desconocer que estas decisiones están condicionadas por los apoyos y recursos desde las políticas educativas para llevar adelante la tarea, por condiciones y

---

<sup>5</sup> Desde 2014, “...el proceso del sorteo se lleva a cabo a través del módulo de código abierto SIPECU Bolillero para reemplazar el bolillero tradicional. Los resultados definitivos del sorteo se comunican a través del portal Web de la UNLP y de un chatbot implementado para Facebook y Telegram.” Disponible en: <https://www.cespi.unlp.edu.ar/kimkelen/kimkelen-18895>

compromisos laborales, y por la sensibilidad respecto a las/os jóvenes que van a la escuela. (Dussel, Southwell, 2010:26)

Como enunciábamos más arriba, la dinámica del sorteo ha propiciado la heterogeneidad en el estudiantado. Para esto, el LVM, por ejemplo, diseñó políticas institucionales para acompañar la diversidad de trayectorias educativas de las/os estudiantes. Es importante destacar que el Proyecto académico y de gestión de su actual equipo directivo viene sosteniendo su propuesta desde la noción de inclusión como *hospitalidad*, permitiendo que *el otro* irrumpa en el cotidiano escolar, “...en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas. (Skliar, 2008:120)” (Erbeta, 2017:8)

La matriz fundacional de la escuela secundaria y la supuesta tensión entre calidad e inclusión continúa reproduciéndose en el discurso de los medios hegemónicos de comunicación, la comunidad en su conjunto, e incluso de muchas/os docentes que hoy habitan las escuelas. En su artículo “Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva”, Emilia Di Piero presenta una serie de conclusiones de su investigación realizada entre 2012 y 2016 donde, entre otras cuestiones, indaga sobre los discursos docentes en relación a los métodos de admisión de estos colegios. Recupera entrevistas a docentes de dos escuelas platenses dependientes de la UNLP y allí presenta que entre el 46 y el 60% de las/os entrevistadas/os opta por el sorteo como el método más justo, mientras que en porcentajes menores –pero claramente alarmantes- otros discursos insisten en retomar el examen de ingreso eliminatorio como política de admisión más justa, haciéndose presente una clara postura meritocrática y nostálgica de la educación, reivindicando el mandato de selección que caracterizó al nivel. Destacamos estos porcentajes para visibilizar cuán difícil suele resultar la invitación a pensar otra escuela más inclusiva e implementar programas que “sacudan” el formato escolar tradicional.

Ante este escenario, no hay que desconocer que “...la innovación tiende al cambio, pero se instala en instituciones, en organizaciones, que ejercen presión hacia el statu quo. De manera que pensar en innovar implica afrontar una cuestión de carácter institucional: la fuerza de lo instituido.” (Coscarelli, 2013:77) Por esto, a pesar de la importante modificación en las condiciones de ingreso y en la heterogeneidad de las/os estudiantes, persiste por momentos en algunos sectores institucionales una negación de esta realidad, encarnando el paradigma de la meritocracia que disfraza desigualdades tras el discurso del mérito y el esfuerzo individual.

En la misma línea, Zabalza propone que “...de lo que se trata no es ya de cubrir los mínimos, de generalizar el sistema, de garantizar igualdad de acceso y de trato, sino de ofrecer una educación de calidad para todos. Es ahí, donde la innovación y sus conexiones con la

*mejora* empiezan a adquirir protagonismo.” (Zabalza, 2012:11) En este sentido, volvemos a hacer presente el planteo de Brener y Galli (2016) al entender a la inclusión como categoría política en permanente construcción. Esto permite leer en clave de procesos los avances en materia de acompañamiento a las trayectorias educativas reales. Los programas y estrategias que se diseñan para sostener el desafío de la inclusión están en permanente revisión de acuerdo a las transformaciones económicas, sociales, culturales, y a las institucionales y de los sujetos que las habitan.

Se trata de ir revisando el formato tradicional de la escuela secundaria, para poder dar lugar a nuevas experiencias escolares, donde será necesario repensar las condiciones didácticas y pedagógicas para garantizar prácticas inclusivas y de calidad. Es necesario reconocer la complejidad que encontramos cuando se apuesta a cambios en una matriz que ha cristalizado formas de entender el conocimiento, las relaciones pedagógicas, los sujetos de aprendizaje, el vínculo con la comunidad.

La calidad de las propuestas de mejora depende “...de lo *valioso* que sea el cambio en sí mismo y de la *justificación* que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas).” (Zabalza,2012:28) Pensando en las propuestas institucionales que tienden a generar escenarios de mayor inclusión, su razón de innovación la constituye el propósito de garantizar la implementación de la Ley de Educación Nacional, y los criterios que estructuran las propuestas son los principios indisociables de inclusión y calidad. “No podemos pensar una educación para todos si no es de la más alta calidad, al mismo tiempo no podemos imaginar una educación de calidad si ésta no es para todos.” (Rinesi, 2016:30)

A pesar de que el ingreso directo por sorteo genera igualdad de oportunidades, consideramos que aún resta que se motoricen otras iniciativas que democraticen aún más esta acción. Una estrategia posible es instalar puntos de inscripción en barrios donde probablemente no se tenga conocimiento de la existencia de los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP y su condición de públicas y gratuitas.

## **Algunas definiciones en torno al proceso de cambio de la tarea de preceptoría: de función administrativa y disciplinadora a la centralidad de su trabajo docente**

Tradicionalmente, las tareas de las preceptorías han estado atadas a una dimensión netamente administrativa, burocrática y disciplinadora orientadas a garantizar cierta organización escolar: pasar lista, confeccionar boletines y administrar las medidas disciplinarias necesarias para garantizar el orden en la institución. El cuidado del orden y la disciplina era central en la tarea del cuerpo de preceptoras/es. Dora Niedzwiecki se refiere a esto afirmando que “La historia política argentina, la alternancia periódica en el gobierno de dictaduras y democracias breves y débiles, y la instalación posterior del neoliberalismo fueron dando un perfil para el rol de los preceptores centrado en tareas relativas al control, el orden, la disciplina, la asistencia, el cumplimiento y la observación de normas como objeto principal del trabajo de ellos.” (Niedzwiecki, 2018:33) Fueron tareas atravesadas por prácticas autoritarias y adultocéntricas, y en algunos períodos de la historia argentina esta dimensión tomó protagonismo en el cotidiano de la escuela, en virtud del proyecto político pedagógico del momento. Por ejemplo, a fines de 1974 la UNLP fue intervenida y los colegios secundarios de su Sistema de Pregrado fueron afectados por la presencia de preceptores que formaban parte de la CNU e implementaban diversos modos de garantizar el orden a través del miedo.

Lo cierto es que las/os preceptoras/es nunca, hasta ahora, habían sido consideradas/os actores clave en el devenir cotidiano de la escuela secundaria. Y si en algún caso lo fueron, no lograron la visibilización y atención de políticas educativas específicas como ha sucedido en estos últimos años. De todos modos, continúa siendo un colectivo al que se dedica poca producción académica para repensarlo, historizarlo y apostar a una mejor comprensión de sus acciones como trabajadoras/es docentes en la escuela secundaria obligatoria. La maestra y psicopedagoga Dora Niedzwiecki es una de las pocas personas en el campo de la investigación educativa argentina que ha tenido a las preceptorías como objeto de estudio de sus indagaciones. En sus producciones plantea que más allá de las prescripciones asociadas a cumplir con tareas administrativas, las/os preceptoras/es despliegan prácticas intuitivas, artesanales frente a los desafíos que impone la escuela secundaria; acciones más ligadas a la dimensión del afecto, el cuidado, el acompañamiento permanente.

Pero, como presentábamos más arriba, la escuela secundaria tiene sólo quince años como nivel obligatorio y casi ciento cincuenta como institución que no se pensaba un derecho para todas/os. Esta mención nos alerta sobre el gran desafío que implica desarmar tantos años de una dinámica instituida, con un formato escolar muy consolidado en las prácticas, en sus

discursos y en su organización estructural. En ese sentido, en la pelea por convertirla en un espacio inclusivo motorizado por las normativas actuales, han surgido nuevos actores en su cotidiano y se han redefinido otros. Entre los primeros, podemos encontrar a la figura de tutor/a; y entre los segundos, los equipos de preceptorías; todas/os a cargo de intervenciones clave para atender y acompañar las trayectorias educativas reales de las/os estudiantes, articulando con profesoras/es e integrantes de los Departamentos de Orientación Educativa (en adelante DOE).

Además, las/os preceptoras/es construyen información a partir del vínculo cotidiano que se genera con las/os estudiantes al ser las/os actores más cercanos en la escuela, a partir del registro de la asistencia, de las calificaciones y en las articulaciones con sus familias y docentes. Dora Niedzwiecki describe a las preceptorías como “...un colectivo de trabajo (...) 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.” (Niedzwiecki, 2015:21-22) Esa información es clave en el escenario de la escuela secundaria obligatoria, en tanto se convierte en insumo para diseñar intervenciones frente a situaciones de vulnerabilidad de derechos de las/os estudiantes. Las/os preceptoras/es, en tanto docentes y agentes del Estado, son corresponsables en garantizar la permanencia de las/os jóvenes en la escuela secundaria, con formación de calidad y su egreso.

### ***Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia***

Es esperable, aunque no deseable, que los cambios que estamos presentando encuentren trabas en el quehacer de la escuela, que algunos de sus integrantes se aferren a la tradición, a lo conocido, a la escuela de antes, muchas veces en clave nostálgica, en medio de la dinámica propia de las instituciones que juega entre lo instituido y lo instituyente. La cuestión de la autoridad es una cuestión que suele ponerse en tensión. En la reconfiguración de la tarea del/de la preceptor/a, se espera que estos actores construyan su autoridad “...a partir del reconocimiento de los otros que le otorgan legitimidad, con una participación activa y coherente que debe sustentarse en el desempeño de su tarea otorgándole sentido a la misma y posibilitando construir el rol pedagógico.”<sup>6</sup> Brener presenta la idea de que “... la autoridad docente se puede sostener en muchas cuestiones, pero cada vez menos en esa tradición de que las cosas son así porque siempre se hicieron así. (...) Los docentes que nos animamos a construir autoridad

---

<sup>6</sup> Acuerdo Paritario N° 4. Fecha de aprobación 14 de agosto de 2007. Entidades Gremiales Signatarias: SUTEBa, FEB, UDA y AMET.

tenemos que construirla autorizándonos en el conocimiento que tenemos que transmitir. La autoridad se autoriza en el vínculo que un profesor construye a con un alumno que es un sujeto adolescente, no un número de la lista y que además puede ser, en el caso de la escuela secundaria, una piba que esté embarazada.” (Brenner, 2009:7)

Claudia Bracchi afirma que “La escuela ha ido elaborando a lo largo de su historia, distintos mecanismos –materiales y simbólicos– para controlar el comportamiento de los sujetos, la vinculación entre ellos y las formas de relación con la autoridad. Así tuvo que hacer, entre sus mandatos fundacionales, que los infantes y los jóvenes se volvieran sujetos de autogobierno, capaces de controlar sus propios impulsos y pasiones para mantener cierto orden escolar.” (Bracchi, 2015: 60) Esto fue delineando el paradigma de la disciplina, donde los conflictos en el ámbito escolar eran reconocidos como una amenaza al orden por el que bregaban y, por ende, debían eliminarse. Así, se fueron construyendo herramientas de control y sanción con una importante carga punitiva. Por ejemplo, la expulsión era (y es) considerada la sanción más severa y, amparada por la lógica selectiva de la escuela, habilitaba a separar de la matrícula de las instituciones a aquellas/os estudiantes “problema”. En el caso de los colegios de la UNLP, aún persiste la categoría “expulsión” en el *Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP*; sin embargo, en la práctica ya no se aplica.

Podemos sostener que las tareas de las preceptorías han sido clave en este ejercicio, destacándose su dimensión disciplinadora y adultocéntrica. En el marco del paradigma de la disciplina, las/os jóvenes ocupan un lugar pasivo en la construcción de las normas porque se las/os concibe desde una mirada del déficit: “...son pensados como incapaces de autocontrolar sus propios impulsos y sus propios comportamientos si no es a través de la direccionalidad y la mirada del adulto.” (Bracchi, 2015:62)

El actual escenario del nivel secundario, interpelado por la legislación que amplía derechos con principios de inclusión, demanda trabajar por otras formas de pensar y vivir la escuela. De este modo, una nueva estructura conceptual está conformando otras lógicas escolares en las prácticas y lo discursivo que ponen en cuestión el paradigma de la disciplina. Así, las juventudes ya no deben entenderse como objetos pasivos sino como sujetos de derecho; el conflicto ya no tendrá que vivirse como una amenaza sino como un elemento constitutivo de todo vínculo social; el adultocentrismo debe dar espacio al encuentro y diálogo intergeneracional; y en lugar de anhelar la homogeneización de ideas, se debe apostar a la posibilidad del disenso en el diálogo (Bracchi, 2015). Este nuevo entramado conceptual da lugar al paradigma de la convivencia, pero bien sabemos que las fuerzas de lo instituido son aliadas de las miradas nostálgicas de la escuela, esas que sueñan con que “vuelva la escuela de antes”,

esa escuela que no hacía lugar a todas/os. Por eso, como docentes y agentes del Estado tenemos la responsabilidad de conocer las normativas nacionales que nos ofrecen el marco legal para intervenir, en tanto somos corresponsables de garantizar derechos: que las juventudes porten su voz, que construyan y ejerzan su ciudadanía, “... que los adolescentes y jóvenes tengan la posibilidad de intervenir en el diseño de las pautas y normas que rigen y dan forma al mundo en que viven. De esta forma, participando activamente construyen su subjetividad y se estructuran frente a su entorno.” (DGCyE, 2009:13)

Ya hemos desarrollado que la escuela secundaria argentina es escenario de cambios profundos si tenemos en cuenta a sus nuevas/os destinatarias/os y las decisiones docentes que necesitan ser repensadas en un contexto que requiere propiciar experiencias educativas de igualdad y hospitalidad, de encuentro con la/el otra/o. La revisión de las condiciones pedagógicas y didácticas en el marco de políticas inclusivas, también debe sumar la reflexión de la dimensión socio-histórica de las emociones de las/os estudiantes (Kaplan, 2016a), y en cómo las/os docentes nominan a las/os jóvenes con quienes trabajan, para evitar instancias de violencia simbólica que arrastren etiquetamientos y cristalicen trayectorias educativas: “Los sentimientos personales y grupales de inclusión o exclusión atraviesan el tipo de experiencias que fabrican los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. El temor y peligro de ser rechazados y hasta eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños.” (Kaplan, 2016a:122) Los equipos de preceptoría, como primeros referentes cotidianos de las/os estudiantes, suelen ser quienes reciben estos sentimientos y, en el marco de las políticas de cuidado, deben desplegarse diversas intervenciones, tanto con las/os estudiantes afectados, como con sus docentes y el curso, y articulando con otros actores institucionales.

En este sentido, y retomando lo planteado anteriormente, las buenas prácticas de convivencia son condición para que se propicien y desplieguen experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje, y a la vez debieran ser contenido de enseñanza.<sup>7</sup> El abordaje de la convivencia desde esta doble dimensión tendría que profundizarse en el marco de las políticas educativas de inclusión, tanto a nivel central, como institucional y áulico. Creemos oportuno aclarar que en las escuelas suele estar instalada la idea de que el trabajo con y por la convivencia es terreno “exclusivo” de las preceptorías, y ocasionalmente del Departamento de Orientación

---

<sup>7</sup> Esta perspectiva forma parte de la Resolución 1709/09 de la DGCyE que regula la creación y sostenimiento de los Consejos Institucionales de Convivencia y los Acuerdos, que son productos del trabajo en ese espacio. Entendemos que esta Resolución es un claro ejemplo de política educativa para propiciar instancias de participación y gobierno estudiantil en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, constituyendo una herramienta fundamental para construir una escuela inclusiva y de calidad.

Educativa. Es así como, frecuentemente, ante algún conflicto áulico, el/la profesor/a que está a cargo del curso no interviene en el mismo, sino que demanda la presencia del/la preceptor/a para que actúe, derivando el “problema” y sin comprometerse en la construcción de los vínculos de las/os estudiantes. En palabras de Carina Kaplan, “Convivir en la vida escolar representa un proceso de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana que iguala a las personas y bajo la pluralidad que los caracteriza.” (Kaplan, 2016a:126), apostando a la construcción de relaciones más democráticas, que no estén signadas por atributos de inferioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos por sobre otros. Es en esa construcción donde consideramos necesario que toda la comunidad educativa debe comprometerse, tanto en el día a día en las aulas y patios de la escuela como en espacios concretos de trabajo en torno a la convivencia, como los Consejos Institucionales de Convivencia.

## **Políticas educativas a nivel central de la UNLP**

### **Revisión del Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP**

En el año 2010 se realizó la revisión de algunos capítulos del *Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP*, en sintonía con las últimas legislaciones en materia educativa en tanto la versión anterior había sido escrita durante la última dictadura cívico militar y permanecido intacta durante veintiséis años de democracia. Sin embargo, aún persiste una deuda con la actualización de su letra para que se encuadre en los principios del paradigma de derechos e inclusión que instalan las leyes que hemos mencionado en este trabajo.

Previo a su revisión, en el articulado destinado a las preceptorías se presentaban sus responsabilidades desde un paradigma del orden y la disciplina, y una fuerte carga administrativa:

#### Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP

##### *DE LOS PRECEPTORES.*

*ARTICULO 95°.- Son Obligaciones de los Preceptores:*

- a) Conservar el orden de los alumnos dentro y fuera del aula. En la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti" deberán cumplir estas obligaciones también en los dormitorios.*
- b) Anotar los alumnos ausentes en los partes de asistencia y de lecciones.*

- c) Cuidar que no falten los útiles necesarios para el desarrollo de las clases y que el material y moblaje del Establecimiento en general, y de las aulas en particular no sufra deterioro alguno.*
- d) Permanecer en las aulas todo el tiempo que no esté el profesor.*
- e) Comunicar novedades ocurridas.*
- f) Verificar que al entregar el curso al Profesor, Éste registre su firma y consigne el tema del día.*
- g) Estar al frente del curso a su cargo cinco (5) minutos antes de la iniciación de la primera hora de clase y controlar el comportamiento de los alumnos en el recreo.*
- h) Hacer cumplir las obligaciones que señala el Reglamento.*
- i) Asistir a todos los actos para los que sean designados.*
- j) Asistir a las reuniones de concepto de su curso.*
- k) Observar corrección en su indumentaria (guardapolvo blanco las mujeres y saco y corbata los varones). En la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti", guardapolvo celeste. No está permitido el uso de vaqueros.*

*ARTICULO 96°.- Los Preceptores tendrán a su cargo:*

- a) Registro de asistencia de alumnos.*
- b) Registro de firma de los responsables de los alumnos.*
- c) Registro de datos personales de alumnos y de sus responsables.*
- d) Confección de los boletines de calificaciones, asistencia y sanciones.*
- e) Parte diario de asistencia y lecciones.*

Nótese que en todo este articulado no se hace referencia al concepto “convivencia”. En las modificaciones que se propusieron en los años 2010-2011, las funciones propias de preceptoría hacen visibles otras tareas y compromisos con lo convivencial, el trabajo colectivo, el acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes, y un mayor involucramiento en lo institucional:

Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP – año 2010

*DE LOS PRECEPTORES.*

*Artículo 98°:*

*Corresponde a los preceptores:*

- 1. Cumplir y desempeñar todas las funciones y o tareas que le sean asignadas por el Director, y todo aquel miembro de la comunidad educativa jerárquicamente superior.*

2. *Realizar el acompañamiento pedagógico /administrativo de los alumnos articulando estrategias tendientes a facilitar, orientar y propiciar el adecuado desenvolvimiento de los mismos en la vida escolar.*
3. *Intervenir en situaciones conflictivas/problemáticas en los planos convivencial /curricular y elevar información a sus superiores.*
4. *Colaborar en la realización de las propuestas institucionales, sean estas de índole educativa o convivencial, que requieran de la intervención de otros actores institucionales.*
5. *Estar al frente del curso a su cargo antes de la iniciación de cada hora de clase.*
6. *Entregar el curso al Profesor en condiciones apropiadas para el desarrollo de la clase.*
7. *Responsabilizarse de los alumnos durante los recreos y las ausencias de los profesores.*
8. *Recibir y comunicar la información brindada acerca de los alumnos por padres, docentes, miembros del equipo orientador.*
9. *Asistir a las reuniones de Departamento, Sección y de toda otra actividad institucional convocada por el Equipo de Gestión dentro del horario de trabajo.*
10. *Articular sus intervenciones pedagógicas con el proyecto institucional.*
11. *Colaborar con sus pares en tareas comunes.*
12. *Registrar la asistencia y puntualidad de los alumnos.*
13. *Confeccionar planillas y boletines de los alumnos.*
14. *Registrar firmas de docentes y tomar el registro de firmas de padres o tutores.*
15. *Comunicación en tiempo y forma de la información institucional a alumnos, docentes y padres.*
16. *Seguir el orden jerárquico institucional para toda presentación que necesite realizar.*

Más adelante presentaremos el modo en que estas funciones se retoman en los proyectos académicos y de gestión de los equipos directivos de algunos colegios de la UNLP.

El *Reglamento* también introduce un cambio en el modo de entender y aplicar las sanciones. Por ejemplo, el inciso 1) del artículo 68° enuncia:

*Artículo 68°: Procedimiento para la aplicación de sanciones: Frente a la solicitud de sanción, la Autoridad procederá a:* 1) *Dar lugar a que el alumno exprese sus argumentos en relación al incumplimiento observado y su disposición para reparar los daños morales y/o materiales que ha causado.*

Retomando lo desarrollado en anteriores apartados respecto a los paradigmas de la disciplina y la convivencia, en las escuelas secundarias de la UNLP se ha avanzado en superar las medidas netamente punitivas y promover acciones reparatorias. Este proceso de revisión y reflexión que deben asumir las/os estudiantes sancionadas/os es acompañado principalmente

por su preceptor/a, no sólo porque es quien acerca la documentación para el “descargo” sino también quien suele propiciar un espacio de diálogo que apela a la construcción colectiva de la convivencia, a reflexionar sobre el desafío de vivir en la diversidad, al respeto por el trabajo de todos los actores institucionales, al ejercicio de la autonomía. En palabras de Dora Niedzwieki, en estas acciones “...viaja un acto de enseñanza necesario y propio del saber moverse en un territorio específico...” (Niedzwieki, 2015:127), y a partir de su trabajo de campo en escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires, analiza que este acto “...no parece quedar 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.” (Niedzwieki, 2015:128)

### **La atención a la formación docente continua**

Desde hace algunos años, tanto desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP como desde los equipos de gestión de cada colegio se han dispuesto sostenidamente espacios de formación para docentes y Nodocentes<sup>8</sup> a cargo de especialistas que trabajan en el marco de perspectivas de derechos, abordando distintas temáticas según sus campos de desarrollo profesional: género, didáctica, política de la educación, abogacía, sociología, psicología. Estas propuestas las entendemos como instancias necesarias para propiciar reales prácticas de inclusión, en el sentido en que nos permiten repensarnos como educadoras/es y trabajadoras/es de una escuela secundaria, que hace quince años se ha vuelto obligatoria.

Hay que tener en cuenta que, tal como advierte Alejandra Birgin (2006), las políticas de formación docente macro o microinstitucionales que proponen otros modos de mirar la escuela y la docencia, no se implementan sobre un vacío sino que tienen lugar en una compleja trama discursiva y prácticas sociales sobre la que se configura la docencia.

En relación a las/os preceptoras/es, en el año 2011 se ofreció una propuesta gestada desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos que llamaron “Preparación específica para preceptores del Sistema de Pregrado Universitario”<sup>9</sup>. Esta iniciativa se motorizó para dar respuesta a los resultados del análisis de la Autoevaluación institucional de la UNLP realizada

---

<sup>8</sup> El término Nodocente se escribe todo junto y con mayúscula porque respeta la construcción identitaria del colectivo trabajador que supo convertir el estigma de “no ser” en una percepción aglutinante.

<sup>9</sup> En 2015, el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Programa Nuestra Escuela, ofreció el curso “La función pedagógica del preceptor”. Entre sus principales propósitos, sostenía reflexionar en torno a la diversidad de trayectorias educativas de las juventudes, y a la función pedagógica específica de las/os preceptoras/es, a los fines de seguir trabajando para que las/os estudiantes puedan acceder a una educación de calidad independientemente de sus condiciones de clase y género. A nivel provincial, entre los años 2012 y 2017 la DGCyE propuso el curso “El rol del preceptor en la Escuela Secundaria Obligatoria de 6 años”, con objetivos similares a la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, pero sumando contenidos vinculados a las normativas específicas de la provincia.

en 2009, y también para aportar al sistema de regularización docente con evaluación. Desarrollaremos unas líneas sobre esto último en el próximo apartado “Particularidades de la carrera docente en los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP”. Se desarrollaron dos cohortes, con una duración de tres semestres y presentó como uno de sus objetivos principales “Ofrecer una preparación específica en diferentes paradigmas que en la actualidad constituyen el basamento teórico de la práctica educativa en el nivel medio, (...) [y] promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de ciudadanía, de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social, y la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas para atender a la inclusión con calidad.”<sup>10</sup> Cada seminario abordó tres diferentes campos formativos: “Procesos de subjetivación en el mundo contemporáneo”, “Obligatoriedad, inclusividad y vulnerabilidad en la escuela secundaria”, “Los Grupos en las instituciones de enseñanza”.

También, en algunos colegios, se han ofrecido espacios de reflexión entre los departamentos docentes de preceptoría y DOE, en torno a ciertas problemáticas que implican intervenciones conjuntas. Esas instancias han estado coordinadas por especialistas en diversas temáticas, como por ejemplo el paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as y Adolescentes o el consumo problemático de sustancias psicoactivas.

En varias propuestas de formación docente ha surgido la necesidad de que vuelvan a generarse espacios específicos para miembros de preceptoría, en tanto su función necesita ser repensada, conceptualizada en otros marcos referenciales que trasciendan la tradición administrativa y disciplinadora; en fin, poner en palabras y complejizar con nuevas lecturas la tarea cotidiana que demanda el nuevo escenario de acompañamiento de trayectorias estudiantiles tan diversas.

Otra política educativa muy interesante han sido los acuerdos de articulación entre la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para que las/os docentes de las escuelas del Sistema de Pregrado Universitario puedan cursar especializaciones, eximiéndolas/os del pago de matrícula y cuotas. Entre ellas, se ofrece la cursada de Pedagogía de la Formación -desde la cohorte 2017- y Nuevas Infancias y Juventudes -desde la cohorte 2018. Esta propuesta ha sido muy bien recepcionada y han participado de la misma tanto profesoras/es como preceptoras/es.

---

<sup>10</sup> Programa “Preparación Específica para Preceptores del Sistema de Pregrado Universitario”. Prosecretaría de Asuntos Académicos. UNLP. 2011. Pág. 3.

## **Particularidades de la carrera docente en los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP**

La Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP cuenta con dos Direcciones encargadas de viabilizar los procesos de evaluación que forman parte de la carrera docente en los colegios: la Dirección de Concursos y la Dirección de Regularización Docente. A continuación, compartiremos algunos rasgos de la participación de las/os preceptoras/es en estas instancias

### ***Concursos Públicos de títulos, antecedentes y oposición:***

La Ordenanza N°279/09 da marco a los procesos de Concursos Públicos de títulos, antecedentes y oposición para acceder a cargos y horas cátedra en el Sistema de Pregrado de la UNLP. Esta normativa incluye a las/os preceptoras/es otorgando la posibilidad de concursar y, por ende, regularizar su cargo, accediendo a la estabilidad laboral. Los criterios para la evaluación son iguales a los utilizados para Ayudantes de Departamentos docentes y muy similares a los de las/os profesoras/es. Deben presentar antecedentes y títulos junto a una propuesta pedagógica; esto último lo diferencia de los requisitos de las/os profesoras/es ya que, al no dictar clases, en lugar de una clase de oposición, deben realizar una defensa de la propuesta pedagógica. De todos modos, esa actividad está fijada en la grilla con el mismo tiempo y ponderación que la clase de oposición.

### ***Regularización docente:***

Una vez que la/el docente ya está regularizado es evaluado en el marco de la carrera docente cada cuatro años, ya sea que haya accedido a su cargo u horas cátedra por concurso o por acuerdo paritario<sup>11</sup> en virtud de la antigüedad en el cargo. Para el caso de las preceptorías, la evaluación consiste en la presentación de una propuesta pedagógica escrita que debe incluir:

“- El reconocimiento/detección de una problemática que se le ha presentado o se le podría presentar en cualquiera de los aspectos del proceso educativo: áulico, departamental o institucional. (ya sea situaciones grupales o individuales)

- La descripción y /o desarrollo de la situación/escena detectada que dio/daría origen a su preocupación.

---

<sup>11</sup> En el año 2006, a partir del bajo número de concursos sustanciados, la mayoría de la planta docente se encontraba en la condición de interino. Por esto, a partir de un acuerdo paritario local se creó la Ordenanza N°197/06 donde se estipulaba que las/os docentes con tres años de antigüedad en el cargo pudieran acceder a la condición de regular, con el compromiso de ser evaluadas/os regularmente cada cuatro años.

- La estrategia de intervención que utilizó/ utilizaría para enfrentar y resolver la situación y su fundamentación en relación al proyecto institucional del establecimiento educativo.”<sup>12</sup>

La propuesta debe acompañar la presentación de antecedentes que den cuenta de la participación en espacios de formación docente durante el período de cuatro años existente entre cada regularización.

Tanto la instancia de concursos como las regularizaciones son elementos que nos permiten afirmar el avance en el reconocimiento, jerarquización y profesionalización de las funciones docentes de las preceptorías. Las propuestas pedagógicas que se presentan en cada caso deben dar cuenta de la puesta en práctica de estrategias docentes fundamentadas en un determinado marco conceptual, para lo cual resulta imprescindible el dominio de una lectura pedagógica de las problemáticas que se presentan en el cotidiano escolar. Más adelante, relataremos algunas características de la conformación de las plantas de preceptoría en relación a su formación de base, que nos permitirá continuar analizando el proceso de cambio de las tareas y funciones de este colectivo. Pero podemos afirmar que cada propuesta de formación y actualización docente gestionada tanto por la Prosecretaría de Asuntos Académicos como por cada institución son espacios que encuentran mucha aceptación de las/os docentes porque invitan a reflexionar sobre el trabajo cotidiano en las escuelas.

Una compañera preceptora del Bachillerato de Bellas Artes que había participado de los primeros concursos para preceptoras/es en el año 2011, relató que esa instancia fue vivida como una posibilidad de jerarquizar su rol de preceptora. Además, destacó que fue convocada a compartir la experiencia con sus compañeras/os en el marco de una jornada de formación institucional. Esto da cuenta de cómo se ha ido perfilando la profesionalización de estos cargos, a partir de construir y socializar el saber sobre la práctica.

---

<sup>12</sup> “Documento para la evaluación docente del sistema de pregrado UNLP. Julio 2014”. Pág. 26. Prosecretaría de Asuntos Académicos. UNLP. Esta normativa se enmarca en la Resolución N°197/06, y retoma los criterios de la versión del documento de octubre de 2007 sobre la evaluación de preceptoras/es.

## **Herramientas informáticas para el trabajo con lo administrativo**

Otra política institucional de la UNLP a nivel central que podemos vincular con el cambio de tareas de las preceptorías fue el diseño e implementación del Sistema Kimkelen para las escuelas del Sistema de Pregrado. Éste es un sistema desarrollado por el CeSPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información - UNLP) con software libre<sup>13</sup>, que permite integrar, administrar y centralizar la información y registros de las/os estudiantes de cada institución. Es importante destacar que en el diseño de este programa se ha convocado a personal docente de los departamentos de preceptoría para la creación de una herramienta pertinente y apropiada a las tareas de este colectivo. Así, regularmente, se realizan ajustes en la configuración y diseño del sistema para mejorarlo a partir de sugerencias que parten de las necesidades de sus usuarias/os.

Entre algunos de sus usos se encuentran la historia académica de las/os estudiantes, la carga de calificaciones bimestrales, trimestrales y cuatrimestrales a cargo de las/os profesoras/es de cada materia, tarea que tradicionalmente era competencia de las preceptorías en el armado de los boletines de calificaciones, y demandaba largas horas de trabajo detenido y concentrado, no pudiendo detenerse en el abordaje de situaciones que implica el acompañamiento de las trayectorias de cada estudiante. El trabajo con esta información facilita la creación de estrategias docentes y la toma de decisiones de varios actores institucionales, porque está disponible tanto para preceptorías como para los Departamentos de Orientación Educativa y las Secretarías Académicas.

Como tareas precisas de las preceptorías se encuentran el registro de la asistencia estudiantil y las medidas disciplinarias, la creación de comisiones de estudiantes, la configuración de las materias (docente a cargo y horario). Si bien uno de los objetivos del sistema es que las/os estudiantes y sus familias puedan acceder a la información que allí se encuentra, aún no se ha logrado concretar. Por eso, por ejemplo, la asistencia continúa registrándose en formato papel para consulta diaria de cada estudiante. De todos modos, aunque esto último demanda tiempo en la jornada laboral de cada preceptor/a, el sistema ha permitido que se capitalicen las horas de trabajo docente quitándole algunas responsabilidades que formaban parte de la dimensión administrativa, como la confección de los boletines de calificaciones.

---

<sup>13</sup> Esto habilita a que se lo pueda utilizar sin tener que pagar ninguna patente o derecho, como ha ocurrido con su implementación en las instituciones escolares de la Escuela Agrotécnica “El Dorado” UNM (Universidad Nacional de Misiones) y Escuela Regional de Agricultura y Ganadería Industrial UNNE (Universidad Nacional del Nordeste).

## Políticas educativas de las escuelas secundarias de la UNLP

Como hemos ido mencionando a lo largo de este trabajo, las políticas institucionales de cada escuela deben intervenir en el cambio de paradigma de las tareas de las preceptorías, generando nuevas prácticas y discursos en sintonía con una ley de educación nacional que nos interpela a construir una escuela para todas/os. Los proyectos académicos y de gestión que presentan los equipos directivos en cada instancia de elección<sup>14</sup> son documentos interesantes para conocer los modos en que definen al colectivo de las preceptorías, qué lugar le otorgan en el entramado institucional, al menos en la letra y lo discursivo. A continuación, compartiremos algunos ejemplos de proyectos vigentes para el período 2018-2022, que nos permiten profundizar en el análisis de nuestro problema de indagación:

- El Liceo “Víctor Mercante” otorga un lugar relevante a las/os preceptoras/es en el acompañamiento y cuidado de las trayectorias reales de las/os estudiantes, y el abordaje e intervención en los conflictos en el escenario escolar desde el paradigma de promoción y protección de derechos. La escucha y la dimensión afectiva como herramientas en la construcción de los vínculos también forman parte de la descripción específica que se realiza sobre las preceptorías.
- El Bachillerato de Bellas Artes considera a los miembros de las preceptorías como docentes con una función de transversalidad en relación a sus tareas de articulación entre estudiantes y el resto de la comunidad educativa. También se destaca su función de acompañar las diversas trayectorias educativas.
- El Colegio Nacional presenta a las/os preceptoras/es como actores centrales en el funcionamiento de las escuelas secundarias, destacando su trabajo con lo vincular, el acompañamiento, la escucha y las estrategias de integración. Aunque probablemente no haya sido en forma intencional, en el Proyecto Académico y de Gestión del Colegio Nacional para el período 2018-2022 aparece sólo cinco veces el término “preceptores” y en dos oportunidades se lo excluye de la categoría “docentes”. Esto último pudo haberse resuelto modificando el enunciado y reemplazando “docentes” por “profesoras/es”. Parte de la batalla cultural que embarcan las/os preceptoras/es -algunas/os con más fuerza que otras/os- tiene que ver con instalar, destacar y argumentar la importancia de considerar el cargo docente de preceptoría.

---

<sup>14</sup> En el marco de la Ordenanza N° 270/04, las/os directoras/es de los colegios de la UNLP son elegidas/os por las/os docentes regulares de la institución cada cuatro años.

- La Escuela Inchausti no destina en su propuesta un apartado especial para el Departamento de Preceptoría, pero incluye una referencia muy interesante que tiene que ver con la incorporación de cuatro preceptoras a partir del crecimiento sostenido de estudiantes mujeres en el sistema de residencia de la escuela, que comenzó en 2017. Destacan que, a partir de este cambio, fue necesario revisar las propuestas de formación docente, los dispositivos de selección del personal, y también resaltan la potencialidad del trabajo en torno a la ESI.

Todos los proyectos analizados tienen en común que mencionan la importancia de propiciar y garantizar espacios de formación docente continua destinada para este colectivo. Esto da cuenta del proceso de profesionalización y jerarquización del cargo de preceptor que venimos dando cuenta en este trabajo.

Pero sumado al análisis de documentos escritos, también podemos detenernos en las prácticas. La redefinición de las tareas de las preceptorías y su protagonismo en determinados eventos escolares demuestran cómo se está haciendo lugar a estos actores institucionales clave para garantizar la inclusión educativa. Para ilustrar estas afirmaciones, compartiremos algunas experiencias, estrategias y dispositivos que se llevan a cabo en las escuelas del Sistema de Pregrado de la UNLP.

### **Las Jornadas de Convivencia Escolar y el Departamento de Preceptoría del Liceo**

Un aporte que observamos en el acompañamiento a las trayectorias educativas reales de las/os jóvenes es la creación de las *Jornadas de Convivencia Escolar* destinada a las/os ingresantes a 1° año en el LVM. La consideramos una experiencia que se enmarca en la noción de entender a la inclusión como hospitalidad, un discurso que también se vuelve práctica. El objetivo de esta jornada es ofrecer a las/os estudiantes ingresantes la posibilidad de habitar la escuela durante una semana previa a que comience el ciclo lectivo, propiciando encuentros de socialización y estar con otras/os. Las actividades pensadas para estos encuentros con las/os jóvenes de 1° año se fundamentan en que la convivencia es un proceso de construcción colectiva para la resolución de conflictos y que involucra a la totalidad de los actores escolares a través del diálogo permanente. Se organizan actividades especiales para que conozcan y exploren diversos espacios curriculares y proyectos de participación de la escuela. Allí participan los Departamentos de Educación Física, Artes, Preceptoría, Ciencias Sociales, Orientación Educativa, y el Centro de Estudiantes, pero en esta oportunidad nos detendremos en la participación y tarea específica de la Preceptoría, y principalmente del cuerpo de preceptoras/es de 1° año.

Los últimos días de febrero, se conforman las plantas de preceptoría para cada nivel. Es allí cuando quienes trabajarán con 1° año comienzan a planificar las actividades para las Jornadas.

Durante el primer día del encuentro de las Jornadas, la actividad inicial está a cargo del equipo directivo que les da la bienvenida, y luego las/os preceptoras/es de 1° convocan a las/os chicas/os leyendo las listas que conformarán cada curso. Es en ese momento cuando las/os ingresantes conocen quiénes serán sus compañeras/os. Al confeccionar los listados, se trabaja para que todas/os las/os chicas/os, en la medida de lo posible, estén con algún/a compañero/a de su escuela primaria, e incluso se intenta que en cada curso haya coincidencia de cercanía de domicilio para facilitar algunas cuestiones de la organización escolar y familiar.

Luego de leer los listados, cada preceptor/a acompaña a su curso a conocer el aula que utilizarán durante el año. El objetivo de esto es comenzar a propiciar desde el inicio la construcción del sentido de pertenencia, a generar una apropiación del espacio escolar. En ese momento, se vuelve a leer cada lista con dos objetivos: en primer lugar, garantizar que estén todas/os y que no se hayan confundido de curso; y en segundo lugar, pero no menos importante, se pregunta a cada una/o cómo prefieren que la/o llamen, por su primer o segundo nombre, por otro nombre, o un apodo. Durante ese mismo día, se realiza una actividad presentación grupal, que permite seguir conociéndose entre todas/os y dar importancia a la identidad de cada integrante del curso.

Además, se explica qué es un/a preceptor/a, ya que este cargo no existe en las escuelas primarias, salvo en algunas excepciones, y es una figura poco conocida en la trayectoria de las/os chicos/as. Por eso, se destina un momento a comentar la tarea específica, y se distingue que no sólo tiene que ver con lo administrativo, sino con una importante tarea pedagógica. En este sentido, se garantiza la disposición a la escucha permanente, al acompañamiento diario en su tránsito por la escuela secundaria. Algunas/os chicas/os realizan sus aportes a partir de la experiencia de algún familiar que transita la escuela secundaria y conoce cuál es la tarea del/a preceptor/a.

Otra actividad que se diseña desde Preceptoría para este encuentro es la recorrida por la escuela. No es casual que sean las/os preceptoras/es quienes primero estén en contacto con las/os ingresantes, ya que son quienes durante todo el año las/os acompañan en el cotidiano escolar. La recorrida y guía por la escuela persigue el propósito de enseñarle los lugares de uso común, las aulas de cada nivel, los Departamentos en donde encontrarán a las/os docentes de cada asignatura, el patio, la cancha de fútbol tenis, el buffet, la sala de lectura, la biblioteca. Del mismo modo en que cuando ingresamos a una casa por primera vez, quienes la habitan nos

ofrecen una recorrida que nos permite *alojarnos*, sentirnos cómodas/os e incluso parte de ese espacio, así se intenta que sea durante ese primer andar por la escuela. Parte de la hospitalidad tiene que ver con esto: *hacerle lugar* a quienes están conociendo y ya son parte de la institución que transitarán los próximos años de su escolaridad.

En relación con la pregunta sobre qué puede hacer la escuela frente al desafío de la inclusión educativa, se presenta el ejercicio de repensar lo que ofrece la escuela, como en la experiencia que estamos describiendo, “Porque muchas veces el problema no está en el afuera, sino en los límites de la invitación que estamos haciendo para albergar, proveer y proyectar otros vínculos con el conocimiento y con la sociedad.” (Dussel, Southwell, 2010:27) En este relato, destacamos que la acción de las preceptorías no sólo se hace carne en la implementación de las actividades, sino que su voz también está presente en el diseño y balance del desarrollo de las Jornadas.

### **La Semana de la Primavera en el Bachillerato de Bellas Artes y el acompañamiento desde el Departamento de Preceptoría**

La Semana de la Primavera es un tradicional festejo de la institución que sólo se interrumpió durante la última dictadura cívico militar. Durante toda una semana las/os estudiantes del Bachillerato intervienen y transforman las aulas, y gestionan actividades para festejar la llegada de la primavera, a partir de un trabajo colectivo entre los grupos que comparten las aulas en ambos turnos.

Testimonios de compañeras/os preceptoras/es del BBA, destacan que en el marco de esta actividad, su función pedagógica cobra relevancia en el diseño de estrategias de articulación, diálogo y convivencia entre estudiantes de ambos turnos, apostando al trabajo equitativo y colaborativo. Asimismo, propician la participación y apuestan a la apropiación de esta tradición recuperando los orígenes de este festejo, como forma de construir memoria colectiva y dando sentido al encuentro intergeneracional.

Podemos complejizar el análisis de esta experiencia con el aporte de Dora Niedzwiecki cuando sostiene que “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.” (Niedzwiecki, 2015:8) No existe documentación escrita que involucre a las preceptorías en acciones concretas durante el desarrollo de esta actividad; sin embargo,

algunas/os integrantes de este colectivo, “desbordan lo prescriptivo” e intervienen con un claro propósito que convierte a la actividad en un verdadero acto educativo.

### **Selección y evaluación de la planta docente para el Departamento de Preceptoría**

Años atrás, el cuerpo docente de las preceptorías en los colegios del Sistema de Pregrado de la UNLP estaba integrado mayormente por egresadas/os con mejores promedios de estas escuelas, que cursaban estudios universitarios. La Resolución N°2975/76 de la UNLP da cuenta de esto cuando sostiene en su artículo 1°: *“Las designaciones de preceptores en los institutos de enseñanza media de la Universidad recaerán en los egresados de los mismos que reúnan mayor promedio general.”*, evidenciando una decisión de carácter meritocrático.

También es interesante retomar la Resolución N°173/77 para historizar la conformación de la planta docente de preceptoría en la UNLP, que en su artículo 2° establece la duración de las designaciones de las/os preceptoras/es de acuerdo a la extensión de las carreras universitarias que estuvieran cursando. Por ejemplo, egresadas/os que cursaban carreras con plan de estudios de 6 años tenían una designación por nueve años, y con plan de estudios de cinco años la designación era por siete años. En el artículo 3° explicita el requisito de la presentación anual del certificado de alumno regular, y en el artículo 4° aclara que al año de haber finalizado la carrera, la relación laboral caducaría.

En el marco de estas resoluciones, hubo quienes proyectaban este trabajo como una experiencia laboral que duraría los años de extensión de sus estudios, y la posterior incorporación a la planta de profesoras/es de la escuela, contando con la antigüedad docente acumulada.

En la Fundamentación del Programa “Preparación Específica para Preceptores del Sistema de Pregrado Universitario” al que hicimos referencia anteriormente, se registra que en 2011, los colegios contaban con noventa preceptoras/es regularizadas/os que correspondía al 69% del total de la planta, “...una población muy heterogénea desde su formación, como así también desde su condición etaria. El 54,4% tiene título secundario, el 30,5% tienen título universitario y el 15% título terciario. Del total que poseen sólo título secundario, el 72% está estudiando una carrera universitaria.”<sup>15</sup>

Hoy podemos observar que contamos con un porcentaje mayor de preceptoras/es egresadas/os del nivel superior, mayoritariamente con carreras docentes. Así, en los últimos

---

<sup>15</sup> Programa “Preparación Específica para Preceptores del Sistema de Pregrado Universitario”. Prosecretaría de Asuntos Académicos. UNLP. 2011. Pág. 2.

años, junto a los cambios que venimos relatando de las tareas que lleva adelante el/la preceptor/a, se produjo una mayor profesionalización de estos actores a partir de la tendencia a convocar docentes ya recibidos/as, y priorizando carreras vinculadas a las Ciencias Sociales. Aclaramos que sólo constituye un cambio en las prácticas, en tanto aún no se modificaron los requisitos básicos para la inscripción al listado de preceptoría regulado por la Resolución N° 237/84, que establece las condiciones de ser mayor de edad, con más de dos años de egreso de la escuela secundaria, con un promedio mayor o igual a siete, y edad menor a 35 años.

En la instancia de evaluación de la selección docente para preceptoría, en el LVM proponen dos instrumentos: una prueba escrita y una entrevista. En la primera, se presenta una situación problemática a partir de la cual las/os aspirantes deben esbozar una posible intervención, pero no se espera que se resuelva desde el sentido común, sino dando cuenta de estrategias convivenciales, de diálogo y articulación institucional que requieren de un marco de formación docente que dé sentido y consistencia conceptual al abordaje de tal conflicto. Nuevamente, encontramos otro elemento en dirección a instalar una jerarquización y profesionalización de la función de las/os preceptoras/es.

Este cargo tiene una cantidad importante de horas permitidas para ir a cursar (alrededor de un 20% de la carga horaria semanal). Así lo establece la Ordenanza N°129 del año 1979 en su artículo 31°: *“Los preceptores de Colegios Secundarios tendrán derecho a permisos para concurrir a clase y demás exigencias de la carrera que cursen en el caso comprobado de que dichos agentes no tengan opción a otro horario en las asignaturas que cursan. Se podrá exigir compensación de horario cuando los permisos acordados exceden las cinco (5) horas semanales y siempre que las necesidades de servicio lo requieran.”* Es el único permiso que se aplica exclusivamente para el cargo de preceptor, y de alguna manera supone que todo/a preceptor/a está cursando estudios superiores. Esto puede leerse como una huella que se hereda de la anterior conformación de la planta de preceptoría. Hoy, ese permiso especial se utiliza mayormente para las cursadas de seminarios de carreras de posgrado.

En cuanto a las evaluaciones anuales docentes a nivel institucional, se implementa un instrumento -el *concepto docente*- que está a cargo del/de la Jefe/a de Departamento y/o Sección, y debe presentarse en cada instancia de regularización. Consisten en planillas diferenciadas para profesoras/es, preceptoras/es y ayudantes de clases prácticas, pero incluyen varios aspectos comunes que se detienen en valorar el desempeño departamental considerando la articulación con sus colegas y la participación en proyectos y reuniones; la evaluación de las acciones pedagógico-administrativas relevadas a partir de la tarea de miembros de la Oficina de Personal; y, por último, la evaluación de los aportes institucionales que registra la

participación en reuniones y jornadas, y otra serie de aportes al proyecto institucional. Los elementos particulares que distinguen la evaluación de profesoras/es son las observaciones áulicas que permiten relevar información sobre el desempeño docente teniendo en cuenta la dinámica de la clase, los contenidos, los objetivos y las propuestas enmarcadas en el proyecto institucional. A partir de esto, podemos señalar que las tareas de las/os preceptoras/es que la institución considera importante para evaluar -que implica reflexionar sobre ellas y realizar los ajustes necesarios- son prácticamente las mismas que las de las/os profesoras/es, explicitándose que ambos actores -preceptoras/es y profesoras/es- portan determinadas responsabilidades por formar parte de la categoría “docente”.

La incorporación de preceptoras/es con formación docente da cuenta de la necesidad de consolidar un colectivo de actores que aporten una mirada pedagógica sobre su tarea, que participen en el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en conjunto con otros integrantes de la escuela, que pueda sumar herramientas conceptuales y de análisis para pensar los conflictos intrínsecos a lo vincular; en fin, dimensiones que dan protagonismo a un hacer docente y ponen en un segundo plano a las tareas administrativas y burocráticas que tradicionalmente se asocian a las/os preceptoras/es.

## **El aporte de las políticas gremiales: avances en el nomenclador y el Convenio Colectivo de Trabajo**

La profesionalización del cargo de preceptor que hemos relatado anteriormente exigió una ardua tarea de los sindicatos docentes y las federaciones que las nuclean. En el año 2010, en el marco de una posible firma del Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia Universitaria (en adelante CCT), comenzó la discusión sobre la relación salarial entre el cargo de profesor y el de preceptor, pero también las tareas de cada cargo docente en el sistema de pregrado. En el documento “El Cuatro capítulo del Convenio Colectivo” elaborado en 2013 por el IEC/CONADU, Verónica Bethencourt relata que la Comisión Técnica de Nivel Preuniversitario abordó la redefinición de dicha relación salarial, generándose “...un debate profundo que por momentos se tornó álgido, en virtud de las múltiples variables que se ponen en juego a la hora de establecer el valor del trabajo docente: la ponderación de las diferentes tareas desarrolladas, el valor de las titulaciones requeridas, así como los imaginarios sobre las tareas a ser realizadas en un establecimiento perteneciente a estos niveles, etc.. Cuando comenzamos este proceso, el valor de la hora de trabajo de una maestra o maestro equivalía a la mitad del valor de la hora de trabajo del profesor, mientras que la del preceptor sólo

representaba el 0,36.” (Bethencourt, 2013:4-5). Agrega que esta situación injusta se ha ido sosteniendo a lo largo de los años, y ha sido naturalizada hasta para los propios actores, argumentada tácitamente sobre un supuesto plus de valor del trabajo de las/os profesoras/es. En el documento también se destaca “...que resultaba necesario ponderar de otro modo las tareas que realizan tanto los preceptores como las maestras que además, y en función del desarrollo del propio sistema, van teniendo más exigencias y desarrollando mayores especificidades en sus cargos. En este punto vale recordar que cada vez son más las universidades que otorgan -y por tanto, exigen- títulos universitario para el magisterio y que la mayor parte de los preceptores del sistema debe cumplimentar con una formación específica y que en general se encuentran concursados o en vías de hacerlo.” (Bethencourt, 2013:5)

En relación a la situación de las/os preceptoras/es, a continuación, compartimos el progreso de los avances que se han conquistado en materia de salario:

- En el año 2010, la relación entre la hora de clase y la hora de tareas de preceptor era de 0,36.
- En el 2012 se elevó a 0,40.
- En 2015, año en que se firma formalmente el Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia Universitaria, se eleva a 0,48.
- En el año 2021 se firmó en el acta paritaria un ítem que lo eleva a 0,50 para el año en curso y a 0,52 en el 2022.

Es importante compartir que en el CCT homologado en el 2015, el cargo de preceptor se definió de la siguiente manera:

*“Preceptor: Atiende a los distintos aspectos que hacen a la vida escolar del estudiante en lo concerniente a la formación de los hábitos de convivencia y comportamiento social, procurando la integración de los alumnos al grupo y a la escuela; confecciona y actualiza el registro general de asistencia; evalúa la responsabilidad y convivencia de los estudiantes; verifica las comunicaciones entre la institución y los padres; atiende las necesidades de material y útiles del aula y actividades correlativas de registro y planillas de calificación y exámenes y de toda documentación relativa a su función (partes diarios, libros de tema, legajos, etc.); supervisa la ejecución de las tareas programadas para las horas libres. Hace cumplir las normas de convivencia.”<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup> CCT de Docentes de las Universidades Nacionales. Anexo del Nivel Preuniversitario, Artículo 2 Categorías, niveles y funciones del personal docente de nivel preuniversitario.

Sobre estas funciones hay que aclarar que a partir de las definiciones nacionales se generaron adecuaciones a nivel de cada universidad en tanto las funciones detalladas en el CCT debían servir para definir las tareas de todos los niveles: Inicial (Maternal y Jardín), Primario y Secundario y sus diferentes modalidades (Bachillerato con orientación y Escuelas Técnicas.) Nótese que en la definición aparece en tres oportunidades la palabra “convivencia”, un término que, como ya hemos afirmado en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria es inescindible de la tarea de las/os preceptoras/es.

## **Consideraciones finales y proyectivas**

Con este trabajo hemos propuesto dar cuenta de la existencia de dispositivos, normativas, experiencias, prácticas y discursos en torno a la dimensión docente de las funciones de las preceptorías que a lo largo de estos últimos años han comenzado a instalarse en las escuelas secundarias del Sistema de Pregrado de la UNLP. Como hemos señalado, estas revisiones encuentran algunas resistencias y particularidades institucionales, en tanto no se han dado de la misma manera en todas las escuelas. Pero, en términos generales podemos afirmar que está habiendo un importante avance en la jerarquización y profesionalización de las/os preceptores en las políticas educativas a nivel central, institucional y gremial.

Restará para un próximo trabajo de indagación, analizar este proceso de cambio a nivel nacional, poniendo eje en las escuelas secundarias universitarias. Entendemos que cada universidad porta una idiosincrasia determinada que condiciona la apropiación de los principios de inclusión en el marco del paradigma de derechos. Así existen prácticas muy arraigadas y difíciles de desandar en las escuelas más tradicionales y conservadoras, mientras que en las instituciones secundarias de las universidades del conurbano bonaerense creadas en los últimos años se han gestado procesos muy interesantes en los que, por ejemplo, se han permitido revisar la propia noción de “preceptoría”.

La escritura de este trabajo se desarrolló en el contexto de la pandemia de Covid-19. Por esto, en estas últimas líneas no podemos dejar de hacer referencia al papel que han cumplido las/os preceptoras/es en el contexto de aislamiento, un escenario inédito en el que han trabajado colectivamente en el diseño, implementación y evaluación de diversas estrategias para acompañar las trayectorias educativas de las/os jóvenes, garantizar la continuidad pedagógica y sostener el vínculo con lo escolar. Desde la experiencia concreta en la preceptoría del Liceo “Víctor Mercante” hemos replicado nuestra tradicional tarea de articulación, pero, sobre todo en 2020, esta función tomó más protagonismo, articulando y garantizando la comunicación

entre estudiantes, profesoras/es, familias y Departamento de Orientación Educativa. En la “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica” publicada por el Ministerio de Educación de Nación en julio 2020, se destaca el papel de los equipos de preceptoría en propiciar y coordinar el envío de las actividades a las/os estudiantes: “...4 de cada 10 docentes indican que las/os preceptoras/es intervinieron en ese proceso.” (Ministerio de Educación de Nación, 2020:32)

A nivel local, en septiembre de 2020, el Liceo “Víctor Mercante” también elaboró informes a partir de cuestionarios aplicados a todas/os las/os estudiantes y profesoras/es con el objeto de conocer su experiencia en el marco del “Plan de continuidad educativa en entornos digitales” durante el primer semestre de la pandemia, y también registrar los aportes y sugerencias para mejorar las propuestas. En el documento que releva la voz de las/os jóvenes, se registra que “... la mayoría de las/os estudiantes que respondieron la encuesta manifiesta mantenerse informada por distintos medios y/o referentes institucionales. En primer término, un 60% lo hace a través de la página web de la escuela y un 40% a través de las/os preceptoras/es.” (LVM, 2020:6) En cuanto a las palabras de las/os profesoras/es, el 44% afirma que ante dificultades de comunicación con las/os estudiantes, se han contactado con el/la preceptor/a del curso.

Para finalizar, esperamos que este escrito resulte un aporte frente a la vacancia de producción académica sobre la historización y procesos de cambios de las funciones de las preceptorías. Así también anhelamos que las experiencias y políticas educativas que aquí se registraron sean sólo un primer avance en el reconocimiento de su trabajo docente en el escenario de las escuelas del Sistema de Pregrado de la UNLP.

## Bibliografía

- BETHENCOURT, V. “Recomposición del Nomenclador Único Universitario: la continuidad de un largo proceso”, en: *El Cuarto capítulo del Convenio Colectivo. Nomenclador preuniversitario: categorías, funciones, salarios*. IEC/CONADU. 2013.
- BOURDIEU, P. (1990) “La Juventud no es más que una palabra”, en: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BRACCHI, C. (2014) “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad”, en: *Revista Novedades Educativas* N° 283. ISSN: 0328-3534. Buenos Aires: Noveduc.
- BRACCHI, C. “Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria”, en: *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.
- BRACCHI, C. (2016) “Construyendo la convivencia en las escuelas secundarias. Participación estudiantil y gobierno escolar en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires”. En prensa. Ministerio de Educación de la Nación.
- BRACCHI, C.; GABBAI, M.I. “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”, en: *Revista Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRACCHI, C.; GABBAI, M.I.; CAUSA, M. “Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia.” Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”. Diciembre/2010.
- BRACCHI, C.; SEOANE, V. “Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social.” *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 4-N° 4. FaHCE. UNLP. 2010.
- BRENER, G. “La convivencia debe ponerse en juego a partir de una propuesta de enseñanza y no a la inversa”. *Revista Trirreme*. 2009.
- BRENER, G. (2014) *Periodismo pedagógico. Violencia, medios y vínculos entre generaciones*. CABA: Estación Mandioca.
- BRENER, G; GALLI, G. (2016) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina. Editorial Stella.

BIRGIN, A. “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en: TERIGI, F. (comp.) (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

CHAVES, Mariana (2010) “¿Juventud?”, en: *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

COSCARELLI, M.R. (2013) “Perspectivas de las innovaciones educativas”, en: DUMRAUF, A.; CORDERO, S.; MENGASCINI, A. (comp.) *De docentes para docentes: experiencias innovadoras en ciencias naturales en la escuela pública*. Buenos Aires: El Colectivo.

CRUZ, V.; VICENTE, M.E.; ASPRELLA, G.; CAUSA, M.; ALAMADA, G.; DREIZZEN, A.; URRUTIA, L. “Sociedad y escuela: apuntes desde el estudio de las comunidades educativas en clave de inclusión”. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano. FTS, UNLP. Agosto 2016.

DI PIERO, E. (2017) “Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva”, en: Revista *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° XX. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

DUBBET, F. (2004) “Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo”, en: TENTI FANFANI, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2004.

DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013) *Des-armando escuelas*. CABA: Editorial Paidós.

DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. “¿Qué y cuánto puede una escuela?”. Dossier “Limites y posibilidades de la acción escolar” en: Revista *El Monitor de la Educación* N° 27. Ministerio de Educación de la Nación.

FALCONI, O. (2013) “El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Estatal: dispositivos didácticos y singularidad de alumnos y alumnas”. XII Simposio Interamericano de Etnografía y Educación”, UCLA.

KAPLAN, C. (2016a) “Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión”, en: *Pensamiento Psicológico*, Vol. 14, N° 1.

KAPLAN, C. (2016b) “El racismo de la violencia”, en: KAPLAN, C.; SARAT, M. (comps.) *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

KAPLAN, C.; Silva, V. (2016c) “Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones.”, en: *Praxis educativa*, Vol. 20, N° 1, 2016.

KAPLAN, C. (2017) *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

- NIEDZWIECKI, D. (2015) Tesis de Doctorado: “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).” FLACSO. Argentina.
- NIEDZWIECKI, D. “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos”. Revista *Propuesta educativa*.
- NIEDZWIECKI, D. (2019) *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. CABA: Noveduc.
- Nuestro Liceo*. Liceo “Víctor Mercante”. UNLP. 2001. Pág. 357.
- RADA, T.S.; PARRILLA LATAS, M.A. “Dar la voz en la investigación inclusiva: debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.”, en: *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 2008.
- RINESI, E. (2016) “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”, en: BRENER, G.; GALLI, G. (2016) *Inclusión y calidad como políticas de Estado*. Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina, Editorial Stella.
- SILEONI, A. (2014) “Comentario autorizado”, en: BRENER, G. (2014) *Periodismo pedagógico. Violencia, medios y vínculos entre generaciones*. Estación Mandioca. CABA.
- SOUTHWELL, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en: TIRAMONTI, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y alcances de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- TERIGI, F. “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.” Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.” Mayo/2007.
- ZABALZA BERAZA, M.; ZABALZA CERDEIRIÑA, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

### **Documentos y normativas**

- “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral” Documento de Trabajo 6/11. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía social. DGCyE. Buenos Aires. 2011.
- Convenio Colectivo de Trabajo de Docentes de las Universidades Nacionales. CONADU. 2015.
- “Documento para la evaluación docente del sistema de pregrado UNLP. Julio 2014”. Prosecretaría de Asuntos Académicos. UNLP.

- “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19.” Ministerio de Educación de la Nación. 2020.
- Informe de la Encuesta a estudiantes del Liceo “Víctor Mercante” en el marco del Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales. LVM. UNLP. 2020.
- Informe de la Encuesta a docentes del Liceo “Víctor Mercante” en el marco del Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales. LVM. UNLP. 2020.
- “La centralidad de la enseñanza y el conocimiento en la configuración de las trayectorias escolares”. Cuadernos de Trabajo. Serie Política Educativa. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Ministerio de Educación de la Nación.
- “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015).” Ministerio de Educación de la Nación. 2015 BRACCHI
- Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes
- Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional
- Ley N° 26.743 de Identidad de Género
- Ley N° 26.877 de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes
- Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina
- Ordenanza N°129/79. Universidad Nacional de La Plata.
- Ordenanza N° 270/04. Universidad Nacional de La Plata.
- Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP. 2010.
- Resolución N°1709/09. Dirección General de Cultura y Educación.
- Resolución N°2975/76. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°173/77. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°1343/81. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°736/82. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°237/84. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°672/85. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°197/06. Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución N°84/09. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N°93/09. Consejo Federal de Educación.