



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Prácticas docentes emancipadoras en escuelas primarias de la ciudad de Bahía
Blanca: sentidos y posibilidades desde la perspectiva de docentes

Autora: Mercedes Dutari

Directora: Ana Clara Yasbitzky

BAHÍA BLANCA

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por la estudiante Mercedes Dutari, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Esp. Ana Clara Yasbitzky.

Resumen

La presente investigación partió del interés por comprender las prácticas docentes emancipadoras en escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Bahía Blanca y las condiciones en las que es posible desarrollarlas.

Esta se abordó desde un enfoque cualitativo y con un alcance descriptivo, ya que se recuperaron las perspectivas y posicionamientos desde la voz de las maestras. El trabajo de campo se realizó en base a una muestra de 4 docentes que fueron seleccionadas de acuerdo a las características de sus prácticas en relación con los siguientes elementos de la situación educativa: el lugar ofrecido a las alumnas y alumnos, los saberes que abordan, las condiciones del espacio-tiempo y los sentidos político-pedagógicos que le asignan a su tarea docente. La recolección de datos se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas y de observaciones durante jornadas escolares.

Las condiciones que consideraron que dificultan en mayor medida el desarrollo de las prácticas docentes emancipadoras fueron las socioeconómicas, siendo el ausentismo la principal. Entre las características que comparten estas prácticas se encuentran: la construcción de una autoridad democrática que ofrece espacios de diálogo y sostiene una escucha atenta a las alumnas y alumnos, el lugar de las preguntas en las propuestas pedagógicas y el abordaje de saberes vinculados a la problematización de la realidad ambiental y social.

Por último, los sentidos asignados a las prácticas docentes son diversos, aunque confluyen en un propósito de transformación que por momentos se adjudica a los sujetos individuales y, en otros, guía propuestas que invitan a problematizar el orden social.

Palabras clave: prácticas docentes - emancipación - escuelas - gestión pública - nivel primario

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1: Estado de la cuestión.....	8
Capítulo 2: Marco conceptual.....	12
2.1. En búsqueda de una situación educativa emancipadora.....	12
2.2. La condicionalidad del espacio-tiempo.....	19
Capítulo 3: Decisiones metodológicas.....	23
Capítulo 4: Análisis y discusión.....	26
4.1. Condiciones de posibilidad.....	26
4.1.1. ¿Dónde se desenvuelven estas prácticas?.....	26
4.1.2. ¿Cómo son estas escuelas?.....	27
4.1.3. Ausentismo: ¿el principal obstaculizador?.....	29
4.1.4. El desafío que plantean las aulas heterogéneas.....	30
4.2. El lugar ofrecido a las alumnas y alumnos y la construcción de una autoridad pedagógica.....	33
4.2.1. Una invitación a despertar la curiosidad como punto de partida para la construcción de conocimientos.....	33
4.2.2. La escuela como un lugar donde perder el tiempo.....	36
4.2.3. Los espacios de diálogo como fundamento para construir comunidad.....	40
4.2.4. Hacia una autoridad pedagógica democrática.....	44
4.3. ¿Qué saberes se abordan en estas prácticas emancipadoras?.....	46
4.4. Posicionamiento docente.....	52
4.4.1. Reflexión constante sobre la práctica.....	52

4.4.2. Los sentidos que guían las prácticas: transformación, lucha y problematización de la realidad.....	53
4.4.3. El sentido de la escuela hoy: entre aguantadero y multifunción.....	56
Reflexiones finales.....	60
Referencias Bibliográficas.....	63
Documentos consultados.....	68
Anexos.....	69

Introducción

La pregunta acerca de cuál es el sentido de la escuela atraviesa un largo recorrido que se disputa entre dos posturas principales: la que sostiene que esta es una herramienta para el progreso y la que denuncia que es una institución reproductora del desigual orden social. Sin embargo, más allá de estas dos, se proponen perspectivas que reconocen otros sentidos y que se acercan, en mayor o menor medida, a alguno de estos polos. Asimismo, al interior de estas instituciones se encuentran un sinfín de prácticas docentes que responden a múltiples propósitos y de acuerdo a las posibilidades y demandas del contexto.

En Argentina, la Ley 26.206 de Educación Nacional establece, desde 2006, que todas las alumnas y alumnos tienen derecho a “una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades” (artículo 126°), lo que lo habilitaría para un desempeño social y laboral.

A nivel jurisdiccional, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) postula una concepción de educación común entendida como una práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, apoyado en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades. A su vez, este documento sostiene “una visión de los conocimientos de la cultura y de la ciencia en permanente transformación, resultado de distintos momentos históricos, sociales y culturales ocurridos a lo largo de los años” (p. 16), al mismo tiempo que considera que el trabajo en las aulas debe realizarse desde la interrogación y problematización del modo en que se construyen los conocimientos.

Por lo tanto, desde aspectos curriculares, se vislumbran ciertos márgenes de acción que ofrecen a las docentes espacios desde los cuales posicionarse políticamente y construir sus propuestas pedagógico-didácticas. Esto es definido de acuerdo a sus propósitos como educadoras y al sentido que le asignan a la escuela y a su profesión.

En Argentina, hoy, 67,1%¹ de las niñas y niños son pobres, mientras que el 27,3% de ese total son indigentes. Esto quiere decir que 7 de cada 10 se encuentran en situaciones de pobreza o de pobreza extrema, es decir, “nacieron y crecieron en hogares donde los ingresos no alcanzan para adquirir los bienes y servicios básicos para la existencia” (UNICEF, 2024, p. 4).

¹ Información recolectada del informe de la incidencia de la pobreza e indigencia del primer semestre de 2024 en 31 aglomerados urbanos, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. Más información en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf

A su vez, muchas y muchos de ellos “ven vulnerados otros derechos: no van a la escuela, tienen que salir tempranamente a trabajar, viven hacinados o en viviendas que no tienen baño o acceso al agua segura” (UNICEF, 2024, p. 4). Es posible comprender que esta situación es consecuencia de un orden social, económico y cultural capitalista —histórico y global— actualmente exacerbado por el gobierno nacional.

Desde la perspectiva de esta investigación, se concibe que la escuela no está ajena a esta situación, no solo porque la mayor parte del 67,1% constituye a la población que concurre a estas instituciones educativas, sino, en especial, porque el “sistema educativo cumple una función clave en la preservación del capitalismo” (Frisch, 2020, p. 57). Sin embargo, si se asume que las escuelas “sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social” (Giroux, 1990, p. 177), se reconoce, a su vez, que es allí donde se gestan resistencias que fortalecen su carácter democratizador. En este sentido, se entiende que las prácticas docentes emancipadoras desempeñan un papel fundamental, ya que “partiendo de una lectura crítica de los sistemas educativos denominados tradicionales . . . y de su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas . . . apuestan a la transformación del orden político, económico, social y cultural vigente desde el ámbito educativo” (Frisch, 2020, p. 22). Para lograrlo, quienes realizan este tipo de prácticas, asumen el compromiso de acompañar la “formación de ciudadanos críticos, reflexivos, lúcidos, informados, sensibles, empáticos y solidarios, capaces de construir una sociedad más justa, libre e igualitaria” (Frisch, 2020, p. 23). Por lo tanto, se comprende que es urgente ofrecer espacios para pensar, planificar y llevar adelante experiencias emancipadoras ya que pueden constituirse en una herramienta —a pesar de no ser ni la única ni suficiente— para construir sociedades más democráticas y menos desiguales. Sin embargo, resulta imperioso investigar el desafío que esto implica en las condiciones laborales, materiales, sociales, entre otras, que caracterizan al sistema educativo argentino.

Específicamente, a partir del presente estudio se pretende comprender las prácticas docentes emancipadoras, y describir sus características más relevantes a la luz del contexto que atraviesa a las escuelas públicas y que delimita ciertas posibilidades, circunscribiendo el relevamiento a la ciudad de Bahía Blanca. De esta forma, se plantean los siguientes interrogantes: ¿cómo son las prácticas docentes que tienen un sentido emancipador?, ¿qué lugar se le otorga a las alumnas y alumnos en ellas?, ¿qué saberes abordan?, ¿cuáles son las posibilidades y los límites para su desarrollo?, ¿en qué condiciones es posible promoverlas?, ¿qué sentidos político-pedagógicos las sustentan?

Para responder a ellas, esta investigación propone como objetivo general: comprender prácticas docentes emancipadoras en escuelas primarias de gestión pública de Bahía Blanca, y como objetivos específicos:

- Interpretar los sentidos político-pedagógicos que le atribuyen las docentes a sus prácticas.
- Analizar el lugar que se le otorga a las alumnas y alumnos en las propuestas pedagógicas.
- Relevar los saberes que se abordan en estas prácticas.
- Describir las condiciones del espacio-tiempo en las que se desarrollan estas prácticas.

Por lo tanto, con el fin de compartir el recorrido realizado para alcanzar este cometido, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en el Capítulo 1 se abordan los antecedentes del tema de estudio, en el Capítulo 2 se presenta el marco conceptual sobre el que se sostiene la investigación, en el Capítulo 3 se exponen las decisiones metodológicas que acompañaron el trabajo de campo y el relevamiento de información, el Capítulo 4 comprende el análisis y la discusión en torno a la información recolectada. Para una mejor organización y lectura, este se divide en cuatro apartados, cada uno de los cuales responde a uno de los objetivos específicos. Por último, se enuncian las reflexiones finales, seguidas de las referencias bibliográficas, los documentos consultados y los anexos que se consideran relevantes para profundizar en el trabajo de campo.

Capítulo 1: Estado de la cuestión

La mayor producción de conocimiento en torno a las prácticas docentes emancipadoras se relevó en trabajos que describen experiencias promovidas en escuelas de gestión pública del nivel primario, al circunscribirse en Argentina. Algunos de estos son los de Iglesias (1957), Lichtenzveig y Marucco (2018), Samar (2014), Cárdenas (2013, 2018 y 2022), quienes conforman, entre otras y otros educadores, el Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini (CCC) (2014). A este tipo de producciones, también se suma la de Reyes y otros (2017), que describe el caso de la Escuela Isauro Arancibia, la experiencia de la Escuela N°506 de Redondo (2019) y la de Martelli (2021) en una institución de nivel primario en Bahía Blanca. Estos relatos describen prácticas pedagógicas en las que las alumnas y alumnos adquieren un lugar central. Desde sus inquietudes, las y los docentes proponen abordar temas que invitan a interrogar saberes previos y desafiar el sentido común. De esta forma, las y los estudiantes tienen un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes, de forma colectiva y a partir de distintas propuestas en las cuales el diálogo resulta una herramienta fundamental. Quienes llevan adelante este tipo de prácticas se posicionan desde un sentido político-pedagógico transformador y liberador, lo que implica una reflexión constante sobre ellas.

En relación con estos trabajos, resulta relevante detenerse en el estudio de Frisch (2020), el cual es abordado desde la estrategia metodológica del análisis documental. Allí, el autor realiza una revisión sistemática de experiencias educativas que le permiten describir el concepto de prácticas docentes emancipadoras desde cuatro ejes principales: el sentido ideológico y pedagógico asignado al trabajo docente, el lugar otorgado a la realidad y el mundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las formas de construcción de climas y vínculos en el aula y en la escuela, y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. A partir de estos, concluye en ciertas características que reconoce que distinguen a las maestras y maestros emancipadores. En primer lugar, tienen la intencionalidad de transformar el orden social vigente desde las propuestas pedagógicas, al comprenderlas como un puntapié para alcanzar cambios más profundos: “se trata, en definitiva, de reinventar la escuela para —algún día— cambiar el mundo” (p. 58). De esta manera, se proponen acompañar la formación de alumnas y alumnos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Para eso, consideran fundamental partir de sus experiencias y vivencias, de forma de vincular los contenidos con sus subjetividades y favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos. A su vez, construyen autoridades pedagógicas que permiten

que la palabra circule democráticamente a través del diálogo y debate entre saberes, y que impulsan el trabajo cooperativo y colectivo. Favorecen un clima de confianza y cuidado en las aulas, y acompañan el entusiasmo. Por otra parte, el autor también menciona que las decisiones que toman en relación con los temas a enseñar expresan las concepciones que estas maestras y maestros tienen sobre el mundo, en donde se alienta la reflexión acerca de las desigualdades, injusticias y la vulneración de derechos. En este punto, la invitación a hacerse preguntas e interrogar la realidad se constituyen en herramientas para enseñar a pensar, en contraposición a propuestas educativas que parten de la imposición de saberes. Estas son algunas de las características que el autor reconoce que hacen a las educadoras y educadores emancipadores. En ese sentido, su trabajo constituye un aporte sustantivo en la construcción del objeto de esta investigación y en la definición del posicionamiento teórico.

A su vez, existe una línea de investigación que se vincula con la educación popular en escuelas públicas y que ha tenido un vasto abordaje en nuestro país (Langer, 2010; Michi, 2010; Chinigioli, 2012; Gluz, 2013; Brusilovsky y Cabrera, 2014; Cantero, 2018). Estos trabajos son de carácter exploratorio ya que se insertan en el mismo espacio-tiempo en el que se desarrollan las experiencias. Las mismas emergen en bachilleratos populares y en otras escuelas de jóvenes y adultas y adultos, en donde los movimientos sociales que las promueven les impregnan un fuerte sentido político contrahegemónico y emancipador. Al ser instituciones que forman parte del sistema educativo nacional, dictan sus prácticas a partir de los diseños curriculares oficiales, aunque adecuan los contenidos a las características del contexto social y cultural de quienes son parte de ellas. También proponen formas de organización democrática, que parten de la idea de que la alumna o el alumno “deja de ser un sujeto pasivo, una caja en la cual el docente inserta conocimientos, y se convierte así en un sujeto crítico-político” (Chinigioli, 2012, p. 135), capaz de pronunciarse, alzar su voz, compartir sus ideas y ser parte de la toma de decisiones. A su vez, las y los docentes comparten un fuerte posicionamiento político que guía su quehacer educativo. En definitiva, en todas estas experiencias se reconoce la búsqueda por “brindar una educación integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime” (Gluz, 2013, p. 79).

Entre las investigaciones recién mencionadas, resulta interesante profundizar en el análisis que realiza Langer (2010). Este autor parte de la concepción de los dispositivos pedagógicos emergentes para comprender cuáles son aquellos aspectos que complejizan el ideal de resistencia que se pretende alcanzar. Es decir, demuestra las discordancias que se dan

al interior de los mismos y que permiten comprender las dificultades que se atraviesan al poner en práctica una pedagogía diferente a la “tradicional”.

Por otro lado, la investigación de Cantero (2018) recupera experiencias de educación popular en escuelas de gestión pública del país, desde la perspectiva de las prácticas de gestión institucional. Allí profundiza en algunas características que comparten los distintos casos estudiados y que sostienen la lucha por una educación emancipadora, entre los que es posible mencionar: las experiencias de vida que abonan una perspectiva y un compromiso social en quienes llevan adelante este tipo de propuestas, la búsqueda por adaptar los currículos y las prácticas pedagógicas a las distintas situaciones que vivencian las y los alumnos, los aspectos organizacionales que consideran la cultura de estos sujetos y que buscan generar propuestas en pos de los derechos y los intentos por impulsar las prácticas políticas para reivindicarlos o recuperarlos.

Con el mismo objetivo de describir y analizar prácticas de educación popular en escuelas públicas, se considera central el trabajo de Giordano (2015) ya que profundiza en el caso de una institución del nivel primario radicada en Rosario. Esta, a pesar de que se encuentra totalmente subvencionada por el estado nacional y provincial, al ser de gestión privada, presenta principios autónomos que guían la propuesta pedagógica en la que se asientan las prácticas institucionales y docentes. Uno de los principales es la transformación del trabajo desde un sistema educativo tradicional hacia uno que sostiene los lineamientos pedagógicos desde la perspectiva freireana. En este sentido, la institución se propone que las y los alumnos se involucren en la construcción de sus aprendizajes, para lo que se acercan los temas a sus intereses y vivencias cotidianas y se busca que el diálogo sea protagonista en ese proceso. Esto también es coherente con otros aspectos como la distribución de los bancos que responde a la importancia de que puedan mirarse entre todas y todos. Resulta relevante mencionar que algunas de las condiciones institucionales presentadas abonan el terreno para realizar este tipo de propuestas, como, por ejemplo, la cantidad de alumnas y alumnos por curso y por año.

A su vez, en el último tiempo han emergido relatos o análisis de experiencias emancipadoras en escuelas del nivel primario y secundario desde perspectivas decoloniales (Sarmiento Lozano, 2016; Samar, 2020), interculturales (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2015; Alcázar, 2018), feministas y con perspectiva de género (flores, 2018). Lo relevante de estas radica en los temas que abordan, cuya característica común es el trabajo con saberes que, en clave de derechos humanos, problematizan los conocimientos hegemónicos que tradicionalmente se han transmitido en las escuelas. Algunas de esas temáticas refieren al

conocimiento y respeto de los pueblos originarios, las identidades y estereotipos de género y las prácticas de explotación ambiental y su impacto social. A su vez, el trabajo de Hillert (2015) también recupera experiencias emancipadoras en las que emergen esos mismos temas, y que son desarrollados en distintas instituciones del sistema educativo.

Este recorrido demuestra que los estudios en torno a la exploración, descripción y análisis de prácticas docentes que pretenden ser emancipadoras en escuelas primarias de gestión pública han sido escasamente abordados y es en ese ámbito en donde esta investigación pretende realizar un aporte.

Capítulo 2: Marco conceptual

2.1. En búsqueda de una situación educativa emancipadora

De acuerdo con Achilli (1996), las prácticas docentes se sustentan en las prácticas pedagógicas, las cuales define como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno” (p. 10). Sin embargo, no se limitan a estas últimas, sino que las trascienden alcanzando un sentido más amplio que describe como “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2008, p. 23). De esta manera, el concepto de práctica docente extiende la tarea a lo que ocurre por fuera del aula y que es constitutivo de ella, lo que evidencia su complejidad inherente (Edelstein y Coria, 1995).

Esta investigación se centra en las prácticas docentes emancipadoras, es decir, aquellas que están guiadas por una “profunda sensibilidad social frente a las problemáticas e injusticias que sufren sus estudiantes” (Imen, 2023, p. 230) y que tienen la intencionalidad de “formar personas libres, solidarias, curiosas, empáticas, comprometidas con un proyecto compartido y con la construcción de formas radicalmente democráticas de la vida colectiva” (Imen, 2023, p. 230).

Con el objetivo de profundizar en la conceptualización de este objeto de análisis, se toma como punto de partida la descripción que realiza Freire (2003) acerca de la situación educativa y que permite desarrollar cada uno de los aspectos relevantes al estudio. La misma está constituida por cuatro elementos principales: la educadora, las y los educandos², un espacio-tiempo pedagógico y un objeto cognoscible, a la vez que por una cualidad esencial que la sostiene de forma transversal y direcciona su sentido: la politicidad de la educación. Esta ofrece una coherencia y propone una vinculación entre los elementos que configuran determinadas propuestas educativas. Aquí el foco está puesto en aquellas que tienen un sentido emancipador. A continuación, se definen cada uno de estos componentes desde la

² No obstante, la autora de esta investigación se posiciona desde una perspectiva no binaria del género, se decidió asignarle a quienes cumplen la profesión de la docencia el femenino, ya que se considera importante sostener una coherencia con lo que sucede en las escuelas: en su mayoría son trabajadoras mujeres. Resultaría enriquecedor problematizar las causas y consecuencias de la feminización de esta profesión para enriquecer el análisis. Sin embargo, excede al objetivo de esta investigación.

Por otra parte, a pesar de que en un primer momento se había decidido utilizar la terminación e/es para referirse al sujeto no binario (exceptuando el caso recién mencionado), se decidió emplear el femenino y masculino en cada una de los sustantivos y adjetivos. Esto es con el fin de ser coherentes con los términos utilizados durante la recolección de datos.

perspectiva docente y el vínculo con la politicidad de la educación, ya que es en esta mirada donde reside el valor fundamental de esta investigación.

Freire (2003) sostiene que las situaciones educativas siempre tienen algún objetivo que trasciende lo que sucede en el aula, y que refiere a formas de comprender el mundo. La politicidad de la educación emerge en los propósitos, objetivos y sentidos que guían las prácticas docentes. Previamente se mencionó que, en el caso de este estudio, el foco está puesto en aquellas que pretenden ser emancipadoras, sustentadas por una intencionalidad de justicia social. En palabras de Frisch (2020), esta se expresa no sólo en lo discursivo, sino especialmente en sus decisiones cotidianas. Es decir, las maestras emancipadoras asientan su quehacer educativo en una coherencia signada por un posicionamiento ideológico que guía sus prácticas pedagógicas y docentes, y que, de forma concomitante, define sus propuestas didácticas.

Para enriquecer este análisis resulta relevante considerar la perspectiva que Southwell y Vassiliades (2014) sostienen desde la categoría de “posición docente”. Esta autora y autor la definen como una configuración compleja que cada educadora construye de acuerdo a la lectura que realiza de las situaciones educativas y los problemas de la escuela y que resulta en

la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea . . . la apropiación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores. (p. 4)

Por lo tanto, a través de este concepto se refieren a “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (p. 4). Esto advierte la complejidad del trabajo docente resultado de las limitadas posibilidades y las contradicciones inevitables que presenta su quehacer en un contexto escolar caracterizado por la desigualdad social y la precarización laboral.

El término de posición docente implica comprender que

[las] docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son definatorias y que las prescripciones estatales sobre ellas explican

suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 20)

Esto refiere a que, frente a la obligatoriedad de la escolarización —en el caso de este trabajo, del nivel primario— acompañada por objetivos nacionales, provinciales e institucionales, las educadoras tienen un margen de posibilidad en el que construyen y sostienen su posicionamiento político-pedagógico. Sin embargo, tal como describen la y el autor, esto no supone un ejercicio lineal en la práctica docente, sino que se configura cotidianamente de acuerdo con las decisiones que pueden ir tomando en función de múltiples factores. Se profundiza sobre este punto en el próximo apartado.

Desde una perspectiva similar, Giroux (1990) permite desarrollar la vinculación entre estos dos elementos de la situación educativa: la educadora y su politicidad, a partir de la consideración de las y los docentes como “intelectuales transformativos”, es decir, “profesionales reflexivos de la enseñanza” (p. 176), cuyos posicionamientos ideológicos y pedagógicos contrahegemónicos son fundamentales para desarrollar su trabajo. A su vez, este concepto ofrece luz para recuperar un aspecto fundamental en las maestras emancipadoras: el pensar sobre el hacer (Freire, 2008), es decir, sostener una perspectiva crítica y de constante investigación sobre los temas a enseñar y de evaluación sobre la propia práctica desde la cual pueda reconocer los aspectos a mejorar para alcanzar el objetivo educativo que, como fue mencionado, está definido por el posicionamiento político-pedagógico de la educación.

Estos principios se manifiestan en la forma en la que se trabaja en la escuela y en los temas que se abordan. En este sentido,

la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (Giroux, 1990, p. 178)

Esto es imposible de lograr desde la imposición. Por el contrario, el trabajo con las alumnas y alumnos es desde la invitación a problematizar, interpretar y comprender el mundo desde sus propios pensamientos, al ofrecerles un espacio en el cual reflexionar y dialogar con otras y otros. Por lo tanto, para alcanzar estos objetivos, es fundamental profundizar en torno a cuál es el lugar que las maestras les ofrecen en esta relación pedagógica. De esta forma, se

retoma otro de los elementos de la situación educativa: las y los educandos y su consideración desde la perspectiva de las docentes.

En este punto resulta valioso retomar la definición que propone Nassif (1958) sobre la educación, al entenderla como “un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración” (p. 7). Es decir, para que el sujeto pueda formarse, pueda desarrollar *su forma propia*, es necesario ofrecerle herramientas y acompañarlo. En este sentido, Frisch (2020), permite profundizar esta perspectiva al afirmar que “enseñar —esto es, ayudar a otros/as a aprender— es algo muy distinto a simplemente “dar contenidos”, aunque estos puedan ser considerados como adecuados” (p. 30). Esta perspectiva de la educación, y del proceso de enseñanza, permite anclarse en uno de los principios centrales de una práctica emancipadora: el reconocer a los sujetos como constructores de sus aprendizajes³.

Al hablar de educación “emancipadora” se considera fundamental mencionar a una figura determinante en el desarrollo e impulso de este concepto: Simón Rodríguez, el “primer pedagogo de la emancipación americana” (Imen, 2023, p. 226). A fines del siglo XVIII plantea, desde sus ideales de gobierno y república, que la liberación del pueblo se logra a partir de su propio fortalecimiento, en donde la escuela cumple un rol fundamental. En sus palabras:

obedecer ciegamente, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos esclavos, y por eso es amo el primero que quiere serlo. ¡Enseñen a los niños a ser preguntones! para que, pidiendo el por qué, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer...¡a la razón! No a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos.
(Rodríguez, 1975, p. 624)

Es decir, advierte que es posible alcanzar la liberación de los pueblos, no desde la aceptación y repetición de ciertos saberes, ya que esto abona la ignorancia, sino con el impulso de la razón y del pensamiento propio. Un pensamiento propio americano, diferente al propuesto por los colonizadores⁴, construido desde la misma América.

³ Resulta importante detenerse en este punto para realizar una aclaración: aquí se comprende que el proceso de aprendizaje no resulta de una adquisición espontánea e individual por parte de las y los educandos en función de la libre experimentación, tal como proponen varias de las teorías de la Escuela Nueva (Decroly, 2002; Montessori, 2018); por el contrario, el rol de la educadora y educador es indispensable para la formación de cada alumno y alumna en relación con otras y otros.

⁴ Se utiliza el artículo y sustantivo plural masculino ya que eran, en su mayoría, hombres. Se realiza esta aclaración ya que, además, se encuentra vinculado a la dominancia del género masculino en esferas del sector público y vinculadas a la violencia.

En la misma línea, aunque dos siglos posteriores, Freire (2008) invita a pensar a la escuela con un sentido de liberación, en donde las y los educadores tienen la responsabilidad de desarrollar propuestas pedagógico-didácticas que acompañen a las y los educandos a reconocer y asumir su autonomía. Deben acercarlos el objeto cognoscente de forma que logren “reconocerse como [arquitectos] de su propia práctica cognoscitiva” (p. 116). De esta manera, es posible que “[vayan] asumiendo el papel de [sujetos] de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de [recibidores] de lo que el profesor [les] transfiera” (p. 116).

Para alcanzar este objetivo, el pedagogo considera necesario, tal como Simón Rodríguez al mencionar la importancia de preguntar y desarrollar la razón, promover la curiosidad epistemológica de las alumnas y alumnos, es decir, despertar en ellas y ellos la búsqueda constante y rigurosa de respuestas, pero sobre todo de más preguntas. Esa curiosidad, parte del sentido común, de las preguntas cotidianas que estas y estos tienen de acuerdo a sus propios contextos. A través de la rigurosidad que la docente motiva, se vuelven epistemológicas y los alumnos y alumnas adquieren herramientas para fortalecer la indagación crítica. Esta se diferencia de la “curiosidad domesticada” que limita el alcance a una memorización mecánica de los diferentes objetos, pero no al conocimiento profundo del objeto. Es, por lo tanto, fundamental “estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta. . . en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor” (p. 83). A pesar de que los momentos explicativos o expositivos son necesarios, la posibilidad de diálogo es fundamental. La posición dialógica en el aula permite la apertura, curiosidad indagadora y no pasiva o domesticada, y, por lo tanto, impulsa a las alumnas y alumnos a movilizar sus pensamientos.

Este movimiento se conjuga con la búsqueda por

propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse . . . asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. (p. 42)

En el caso de las prácticas emancipadoras es fundamental asumirse y reconocer la capacidad transformadora que cada uno y una puede ejercer. De acuerdo con Freire (2008), las prácticas educativas no deberían tener por objetivo la presentación del orden social vigente y las formas de adaptarse a él. Por el contrario, deberían acompañar a las alumnas y alumnos a

problematizarlo y comprenderlo desde una perspectiva crítica para insertarse en él de modo de transformarlo. Este pedagogo afirma:

el mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. (p. 73)

Aquí, invita a comprender que el mundo, y lo que sucede en él, no es algo que esté definido, sino que es, en gran parte, el resultado de las decisiones humanas —individuales y, sobre todo, colectivas—. Ellas van delineando la “Historia”, nuestra historia y cultura. Es necesario intentar entender, junto con las y los alumnos, cómo se ha construido lo que se conoce hasta el momento y lo que sucede actualmente. Esto permite iluminar la posibilidad transformadora que existe y, por lo tanto, la responsabilidad al asumirla, aunque reconociendo la complejidad de las relaciones de poder que las constituyen. Es decir, “comprender el mundo” permite comprometerse con lo que sucede y accionar para mejorarlo, siempre de forma organizada con otras y otros.

En este sentido, el acompañamiento en la construcción de esta posición en el mundo se desenvuelve desde la dinámica que las docentes establecen entre la libertad y la autonomía. Para construir una autoridad democrática las propuestas deben “estar centradas en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad . . . en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 2008, p. 103). Es decir, que inviten a las alumnas y alumnos a asumirse como sujetos libres y, por lo tanto, con una gran responsabilidad en sus decisiones y acciones, sobre las que es necesario reflexionar para que “asuman éticamente y responsablemente la decisión fundadora de su autonomía” (Freire, 2008, p. 103) y sean respetuosas con las libertades de sus compañeras y compañeros. Para lograr esto, las docentes ofrecen espacios de diálogo que se constituyen en una herramienta central para la construcción de vínculos de solidaridad entre educadora y educandos.

A su vez, la construcción de los aprendizajes vinculados a la autonomía y la libertad en un contexto educativo democrático, requiere detenerse en otro de los elementos que identifica Freire (2003) como parte de la situación educativa: el objeto cognoscente, es decir, los saberes abordados en las prácticas, enmarcados en los Diseños Curriculares de cada provincia y en los contenidos mínimos establecidos por la Nación.

En el caso de las prácticas emancipadoras, se pretende favorecer una construcción del aprendizaje que parta de los intereses, deseos y experiencias de los sujetos, de escucharlas y escucharlos y ofrecerles espacios de los que puedan apropiarse y trabajar de forma democrática con otras y otros. Sin embargo, las docentes tienen que reconocer la especificidad de su tarea y el sentido político de la misma, lo que problematiza una libertad desmedida y adaptada solo al deseo de las alumnas y alumnos. Por lo tanto, el objetivo es ayudarlas y ayudarlos a que sean protagonistas en la construcción de sus aprendizajes, aunque guiados por los objetivos que enmarca la práctica pedagógica (Freire, 1997) En este sentido, si les interpelan los contenidos abordados, es posible que puedan involucrarse y comprometerse con sus aprendizajes, siendo responsables de sus acciones y, por lo tanto de su libertad para con otras y otros. En palabras de Marucco et al. (2014), las docentes que promueven prácticas emancipadoras:

parten de los saberes previos de los alumnos para promover el pasaje de la empiria a la conceptualización; ponen en crisis las interpretaciones de sentido común, fuertemente impregnadas por los intereses y el discurso dominantes, para advertir las distorsiones que generan en la lectura de la realidad. La teoría no subordina ni se superpone con la práctica, sino que emerge de ella para fundamentarla y validarla. (p. 286)

Por lo tanto, el objeto cognoscente se encuentra definido por el Diseño Curricular —en el caso del objeto de esta tesis, el de la Provincia de Buenos Aires—, aunque adquiere un sentido particular de acuerdo a las formas en las que se aborda en las situaciones educativas. En este tipo de prácticas se busca que estos se vinculen con las experiencias y vivencias de las alumnas y alumnos para, desde allí, profundizar en temas que permitan problematizar las relaciones de dominación que oprimen, desde distintas dimensiones, en especial, a determinados sectores sociales. al mismo tiempo que permitan a los sujetos problematizar los saberes dominantes. Es decir, tal como recupera Frisch (2020), en las prácticas pedagógicas emancipadoras se busca “situar el foco en las historias de los desposeídos, los marginados, los perseguidos, los sometidos a los fines de suscitar sentimientos de humanidad, empatía y generosidad” (p. 61) que permitan reconocer las complejidades de las relaciones sociales para definir de qué forma transformarlas y volverlas más justas. En otras palabras, se pretende “respetar la lectura del mundo del educando” y partir desde allí para desarrollar una perspectiva crítica y curiosa que busque problematizar el sentido ingenuo. De esta forma, se promueve la curiosidad y no la domesticación de las alumnas y alumnos, de modo que

respondan a la razón, es decir, a sus pensamientos y reflexiones, tal como proponía Simón Rodríguez.

2.2. La condicionalidad del espacio-tiempo

A pesar de que todos los componentes que constituyen la situación educativa son fundamentales, en este estudio la atención se centra en las educadoras, ya que es desde sus perspectivas, y las prácticas docentes que sostienen, que se analiza la posición, el rol de las y los alumnos y los saberes que se abordan. Sin embargo, estas no pueden ser comprendidas de manera aislada de su entorno. Es aquí donde aparece el último elemento: el espacio-tiempo pedagógico (Freire, 2003). Este está determinado por múltiples condiciones —laborales, sociales, materiales, institucionales, entre otras— que definen el contexto en el que se desarrollan las propuestas educativas emancipadoras y las posibilidades y decisiones que se definen en torno a ellas. Por lo tanto, se considera necesario problematizar aquellas concepciones que asignan la responsabilidad solo a la voluntad e intencionalidad de estas maestras. Existe una constante tensión entre las reglas de juego que el sistema escolar impone a las docentes, y lo que deciden y pueden lograr a partir de ellas. Freire (2008) afirma en primera persona que “si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos” (p. 92). Es decir, para llevar adelante una práctica pedagógica respetuosa de las alumnas y alumnos, es necesario que las docentes vivan esa misma experiencia en su profesión. Sin embargo, se comprende que son variados los factores que dificultan que esto último suceda. Para evidenciarlo, se recuperan los hallazgos de algunas investigaciones realizadas acerca de las condiciones laborales docentes en Argentina (Cuenca et al., 2005; Tenti Fanfani, 2005)

En primer lugar, en relación con la infraestructura de las escuelas, relevaron que, en su gran mayoría, los edificios presentan problemas en los techos y paredes, una iluminación deficiente, temperaturas inadecuadas, escasos elementos y medidas de seguridad, y los baños no suelen cumplir con los requisitos básicos de higiene. Asimismo, los materiales de trabajo suelen ser provistos por las mismas docentes (Cuenca et al., 2005).

Las condiciones sociales constituyen otro de los factores que tiene un gran impacto en el trabajo docente y está vinculado al contexto socioeconómico de las alumnas y alumnos. De acuerdo con la perspectiva de las y los docentes, los problemas que más afectan son el abandono de los padres, la violencia intrafamiliar y la pobreza, también el comportamiento de

las y los estudiantes vinculado al manejo de la disciplina (Cuenca et al., 2005; Tenti Fanfani, 2005). Esto tiene consecuencias en las prácticas docentes ya que, al mismo tiempo que deben cumplir funciones pedagógicas deben dar una respuesta a demandas asistenciales (Redondo, 2005).

Con respecto a las condiciones laborales, actualmente el valor promedio de los salarios docentes para una persona que trabaja en un solo turno con 10 años de antigüedad, en la Provincia de Buenos Aires, es un total neto de \$566.432⁵, mientras que el valor de la canasta básica total es de \$319.284⁶, cifra que aumenta a \$785.438 para hogares de 3 integrantes. En contextos en los que se registran deterioros salariales, Birgin (1999) describe que el fenómeno del doble empleo es una situación institucionalizada y que el supuesto de que el trabajo docente es a tiempo parcial, cuando se refiere a un turno, invisibiliza las horas dedicadas por fuera de la escuela. Por lo tanto, a las 30 horas semanales que trabajan la mayoría de las docentes, y que en muchos casos alcanza las 40, con un promedio de descanso menor a 5 minutos durante las jornadas escolares, se suma el tiempo de trabajo no remunerado dedicado a la planificación, preparación de clases, actos escolares y material didáctico, al mismo tiempo que el destinado a reuniones con familias y a tareas administrativas (Cuenca et al., 2005).

A su vez, esto se conjuga con lo que Birgin (1999) define como la intensificación del trabajo docente, que sucede como consecuencia del número de alumnas y alumnos por aulas y las nuevas demandas y responsabilidades que se le asignan, que conlleva un incremento de la productividad. Es decir, se pretende obtener un rendimiento adicional, mientras que los costos se reducen y las exigencias aumentan. Se entiende que una de las demandas más relevantes actualmente es la de enseñar “lo mismo/con todos/al mismo tiempo” pero con un grupo de alumnos y alumnas profundamente diverso (Terigi, 2024). Este escenario no es novedoso, las aulas han sido siempre diversas. Sin embargo, la perspectiva de inclusión hoy es parte de los marcos curriculares y la mayor responsabilidad para alcanzarla se le confiere a las docentes. Terigi (2024) ofrece una perspectiva interesante para analizar esta situación. Menciona que es necesario poner en cuestión el “problema de la heterogeneidad”. En este sentido, afirma que esta no sería un inconveniente en sí misma, por el contrario, debería ser considerada de esta manera a la contradicción que emerge entre el principio organizacional de agrupamiento por

⁵ Valor correspondiente a la liquidación de octubre de 2024, de acuerdo con el Sistema de Cálculo de Haberes de la página de SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires).

⁶ Estas cifras corresponden a la valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total para el mes de octubre de 2024, en Gran Buenos Aires, de acuerdo con información recuperada del informe técnico realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Más información en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/canasta_11_24EEC3484B2A.pdf

edades, la diversidad de posiciones de los sujetos reales y el mandato de que todas y todos deben ser evaluados y calificados con los mismos criterios. La complejidad se profundiza cuando se comprende que esta tarea se debe realizar en las condiciones previamente referidas, vinculadas a aspectos materiales, laborales y sociales.

Frente a este escenario, Southwell y Vassiliades (2014) enfatizan que las posiciones docentes no permanecen inquebrantables, sino que presentan un carácter dinámico que las configura y reconfigura en función de la relación con ese contexto. Por lo tanto, estas conllevan “la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan [las] docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (p. 5). Esto implica decisiones y acciones que se transforman cotidianamente y, en ocasiones, se contradicen y tensionan. Considerar esta perspectiva resulta fundamental para la presente investigación ya que permite atender la complejidad de la práctica docente y evitar reducirla a una dimensión individual y voluntarista. Freire (2008) entiende a las educadoras como una presencia política en sí misma, lo que implica reconocerlas como sujetos de opciones, en lugar de omisiones. En este sentido, a pesar de que la intensificación del trabajo docente “actúa como una variable que regula la producción de alternativas, en tanto regula la disponibilidad para el trabajo colectivo, la formación y la reflexión sobre la tarea” (Birgin, 1999, p. 95), existen márgenes de posibilidad para generar propuestas educativas que sean pensadas y llevadas a cabo desde un propósito de justicia social e igualdad. Desde este posicionamiento las docentes emancipadoras construyen sus prácticas pedagógicas.

Retomamos las palabras de Freire (2008) para sintetizar lo recién expuesto:

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan. (p. 53)

Es decir, al mismo tiempo que afirma que existen ciertas condiciones que pueden obstaculizar —y muchas otras acompañar o facilitar— el desarrollo de estas prácticas, invita a reconocer que también existen intersticios desde donde modificarlas, ya que no determinan un camino lineal y una única manera de accionar. Es esa esperanza y la posibilidad de transformación y mejora que caracteriza a estas educadoras. Su presencia no es neutral, es compleja y direccionada. Aquellas que están comprometidas con prácticas pedagógicas emancipadoras,

parten del principio de que “la realidad . . . no es inexorablemente esta. Es esta como podría ser otra y para que sea otra es que . . . necesitamos luchar” (Freire, 2008, p. 73). Es decir, se sostienen en una esperanza que permite reconocer el inacabamiento de la *Historia* y la posibilidad de construir un futuro diferente y resistir a los obstáculos que se opongan a este cometido. Su presencia en el mundo y con las otras y otros no es neutral, conlleva apropiarse del derecho a la rabia, al enojo frente a las injusticias, pero con el fin tomar decisiones e intervenir en ellas desde su trabajo como docentes (Freire, 2008).

Capítulo 3: Decisiones metodológicas

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativista y un enfoque cualitativo ya que se centró en comprender y describir las prácticas docentes emancipadoras realizadas por maestras de escuelas de nivel primario, con un alcance descriptivo. Por lo tanto, requirió profundizar en la complejidad de las interacciones que allí se desarrollan y el sentido que ellas le atribuyen a aquellas experiencias. Esto se realizó de forma situada, reconociendo el contexto particular en el que suceden (Vasilachis, 2006). El aspecto interpretativo se traduce en la centralidad que se le asignó a la comprensión del significado de las palabras y de las acciones de las docentes, quienes han constituido el objeto de análisis de este estudio (Vasilachis, 2006).

En relación con el diseño de investigación, el estudio de casos fue el considerado más pertinente. El mismo permitió indagar detenidamente cada uno de los casos elegidos, lo que posibilitó conocer el fenómeno en relación con su entorno. Tal como afirma Yin (1994, citado en Simons, 2011), “los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p. 42), como sucede con el objeto en cuestión. Por lo tanto, para lograr comprender estas prácticas, fue imperioso conocer las condiciones en las cuales se desarrollan.

Asimismo, este es considerado un estudio de casos instrumental (Stake, 1998), ya que la selección de las docentes a estudiar se realizó en función de la pregunta de investigación. Quizás, uno de los momentos cruciales fue la definición de esta muestra. Para construirla, inicialmente se recurrió a las recomendaciones de referentes del nivel primario y de formación docente. Algunas de las maestras sugeridas accedieron a una primera entrevista. En otros casos, no se obtuvo respuesta positiva para materializar el encuentro. En este sentido, la muestra final respondió al tipo que Sampieri (2014) denomina “por conveniencia”, ya que se fue construyendo de acuerdo con la predisposición, accesibilidad y, en especial, disponibilidad de cada una de ellas. Son conocidas las dificultades que caracterizan a las escuelas y que determinan los tiempos y sobrecargas que padecen estas trabajadoras. Sin embargo, esto no resultó un obstaculizador ya que, al ser una investigación cualitativa y con un enfoque descriptivo, la intención fue alcanzar una muestra no probabilística (Sampieri, 2014). Es decir, la misma se ajustó al objeto de estudio que era comprender las características de las prácticas docentes emancipadoras en el contexto imperante de las escuelas primarias públicas en detrimento de la cantidad de maestras que las llevan a cabo. Se priorizó un sentido cualitativo y no cuantitativo. Por lo tanto, el límite de la muestra se estableció de acuerdo a la “capacidad operativa” de la estudiante investigadora, es decir, comprendió un número de

casos que consideró que se adecuaba a sus posibilidades y recursos (Sampieri, 2014), y en el momento en que reconoció que había recabado información suficiente para dar respuesta a las preguntas de investigación.

El primer acercamiento a este grupo de docentes se materializó a través de entrevistas semiestructuradas. En general, estas se realizaron de manera virtual y en horarios no laborales. Esta modalidad respondió a la disponibilidad de las maestras y tuvo la intención imperiosa de causar la menor molestia posible al facilitar las condiciones del encuentro. Se construyó una guía de preguntas (ver anexo) que se adaptó a cada persona, tanto en el orden como en la forma de plantearlas. Las preguntas derivaron de los objetivos general y específicos, y se vincularon con sus perspectivas acerca de la escuela y la educación, el lugar que le otorgan a las y los alumnos en las prácticas, la autoridad pedagógica que construyen, los temas que se proponen abordar y las condiciones que caracterizan el contexto en donde estas se desenvuelven.

Luego de haber realizado las entrevistas, se continuó con la siguiente instancia: las observaciones de las prácticas docentes. El total de escuelas estudiadas fue de cuatro. Estas comprendieron el acompañamiento a las maestras durante dos jornadas escolares por cada uno de los cursos. Las mismas fueron definidas de acuerdo con su disponibilidad y la cantidad de tiempo que estaban a cargo de las alumnas y alumnos, de forma de evitar los días con mayor cantidad de horas especiales⁷. Algunas tuvieron que ser reprogramadas como consecuencia de las condiciones climáticas ya que implicaba que hubiera un número muy reducido de estudiantes y no pudieran abordar lo que tenían previsto, de acuerdo a lo expresado por una de las docentes. Resulta relevante aclarar que en la Escuela BO no fue posible concretar el trabajo de campo ya que la Docente 1 confirmó que había renunciado a su cargo en ella. En instancias previas, había mencionado la sobrecarga que le implicaba trabajar allí.

Los elementos que guiaron las observaciones inicialmente se definieron a partir de los objetivos específicos (ver anexo). Sin embargo, en paralelo a la sistematización y escritura, las reflexiones inmediatas permitieron reconocer las unidades de análisis e ir ajustando la mirada y escucha hacia determinados aspectos (Sampieri, 2014).

A medida que se fue recolectando la información, y luego de haber transcrito las entrevistas, se organizó y categorizó la misma de acuerdo a cada uno de los siguientes ejes: la posición docente, el lugar otorgado a las alumnas y alumnos, los temas abordados y las

⁷ Las horas especiales son aquellas que complementan el currículo básico y están destinadas a la enseñanza de disciplinas específicas, como Educación Física, Educación Artística y Lenguas Extranjeras, entre otras, y están a cargo de profesoras y profesores del área disciplinar.

condiciones del espacio-tiempo en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas. Esto permitió reconocer las similitudes y las diferencias entre ellas y emergieron algunas categorías fundamentales para el desarrollo de la investigación que no habían sido consideradas a priori. Luego, se analizaron las relaciones entre cada una de estas categorías para reconstruir la complejidad de nuestro objeto de estudio (Fernández Nuñez, 2006).

A su vez, resulta significativo mencionar que el valor de estas observaciones residió en los aportes que sumaron al conocimiento de las condiciones en las que se desarrollan las prácticas docentes y cómo aquellos posicionamientos manifestados en las entrevistas logran sostenerlas. Sin embargo, se considera imperioso reconocer que lo posible de ser observado en solo dos jornadas no resulta una imagen exhaustiva de las prácticas, a diferencia de la que se podría alcanzar con un trabajo de campo sostenido durante un mayor período de tiempo.

Por estas razones, resulta importante prevenir a las lectoras y lectores de que el desarrollo del próximo apartado permite comprender sólo una parte de la vasta complejidad que implican las prácticas docentes, evitando reducir el arduo trabajo de las maestras a un análisis que podría ser mucho más profundo.

Por último, se considera relevante aclarar que, con el fin de facilitar la lectura del análisis y la discusión desarrollada en el próximo apartado, se asignó una numeración a las docentes y una nomenclatura a cada una de las escuelas en las que trabajan, de acuerdo con el barrio en el que se encuentran localizadas:

Nomenclatura de las docentes	Nomenclatura de las escuelas	Ubicación	Grados	Entrevistas	Observaciones
Docente 1	Escuela IW	Ingeniero White	2° año	sí	sí
	Escuela BO	Barrio Obrero	3° año		no
Docente 2	Escuela VB	Villa Bordeu	1° año	sí	sí
	Escuela BC	Barrio Cooperación	5° año		sí
Docente 3	Escuela VB	Villa Bordeu	2° año	sí	no
	Escuela BC	Barrio Cooperación	4° año		no
Docente 4	Escuela P	Privada	6° año	sí	no
	Escuela VL	Villa Libre	2° año		sí

Capítulo 4: Análisis y discusión

En este capítulo se presenta el análisis de la información recolectada a partir de las entrevistas y observaciones realizadas a las docentes. Para eso, se organiza en cuatro apartados que responden a cada uno de los objetivos de la investigación.

4.1. Condiciones de posibilidad

4.1.1. ¿Dónde se desenvuelven estas prácticas?

Las escuelas de la muestra plantean una gran diversidad de realidades, entre ellas y al interior de cada una de las aulas observadas. Todas son de gestión pública, ubicadas en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires.

La Docente 1 trabaja en un segundo año, con un total de 28 alumnos y alumnas, en la Escuela IW que describe como una comunidad de familias trabajadoras que, en su mayoría, cuenta con sus necesidades básicas satisfechas. Esto es a la mañana, mientras que a la tarde trabajaba⁸ en la Escuela BO ubicada en la zona de los barrios Obrero y Evita, con 19 alumnas y alumnos del tercer año sobre quienes afirmó que

vienen con mucha más hambre, con menos útiles a principio de año. . . Los chicos viven en ranchitos, en casas de chapa. Entonces todo lo que es las necesidades básicas de higiene, por ejemplo, de poder tener un baño donde bañarte o un baño donde ir a hacer tus necesidades, no las tienen. . . Hay familias que han sido desalojadas, que se han tenido que ir a vivir con los abuelos y los papás viven en la terminal, en la calle. . . Otros que no van a la escuela porque se van a pedir con los padres afuera. (Entrevista)

A esto sumó que “muchas familias son analfabetas . . . Entonces también es luchar con esto, con una mamá que te dice “en mi casa no puede hacer los deberes porque yo no sé leer ni escribir, entonces no la puedo ayudar”” (entrevista).

⁸ Al momento de realizar las observaciones la docente ya no trabaja en esta escuela. Sin embargo, se decidió recuperar esta escuela ya que lo expresado en la entrevista retoma experiencias de ella.

La Docente 2 trabaja, en el turno de la mañana, en la Escuela VB conformada por 6 cursos en total, a la que asisten niños y niñas de los barrios Tierras Argentinas⁹ y Villa Bordeu. Ella está a cargo del primer año con un total de 13 alumnas y alumnos que, en su gran mayoría, pertenecen a familias que *“viven el día a día . . . El temporal también los afectó mucho porque hay familias que recién están arreglando sus casas”* (entrevista). En el turno de la tarde trabaja en la Escuela BC, conformada por 12 cursos. Ella está a cargo de las dos divisiones del quinto año, en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales, con 16 y 22 alumnos y alumnas, respectivamente. Esta institución se encuentra ubicada en el Barrio Cooperación y es mucho más numerosa y amplia, ediliciamente, que la primera.

La Docente 3 trabaja en las mismas escuelas que la anterior. Sin embargo, en la Escuela VB acompaña al segundo año con 27 alumnos y alumnas cuyo contexto describe como *“humilde en su gran mayoría. En la zona de Bordeu atrás hay un asentamiento, o sea, hay personas con muy bajos recursos y que no cuentan con las condiciones necesarias para vivir de la mejor manera posible”* (entrevista). Por la tarde, en la Escuela BC, trabaja en cuarto año con 23 chicos y chicas que provienen de familias *“con otro tipo de recursos. Tienen trabajos más estables y eso influye, influye mucho”* (entrevista).

La Docente 4 trabaja, por la mañana, en la Escuela P de gestión privada del centro de la ciudad, que no fue parte de la muestra ya que excedía al objeto de estudio de esta investigación. Por la tarde trabaja en la Escuela VL, a cargo del primer año con 17 alumnos y alumnas del Barrio Villa Libre que pertenecen a familias de *“clase trabajadora. La mayoría cobra asignaciones familiares . . . Los chicos que van necesitan comer algo antes de empezar, antes de empezar el día”* (entrevista).

4.1.2. ¿Cómo son estas escuelas?

A la descripción de las condiciones del contexto de las familias de las alumnas y alumnos que asisten a las escuelas en las que estas maestras trabajan, resulta relevante complementarla con las características materiales de las instituciones que se relevaron a lo largo del trabajo de campo.

Durante las observaciones, en las instituciones fue posible observar que en todas hay paredes deterioradas, con falta de pintura, algunas aulas con poca iluminación natural y con

⁹ Resulta relevante aclarar que la docente explicó que la línea de colectivo cuyo recorrido conecta a la escuela con el barrio Tierras Argentinas, tiene su parada más cercana a una distancia de 1,9 km de ella, aproximadamente.

poco espacio para desplazarse. La mayoría cuenta con calefactores, aunque casi ninguno se encontraba encendido, a pesar de que la temperatura externa lo ameritaba. Se reconocieron falta de algunos elementos, como tizas o papel higiénico.

En relación con los momentos de recreo, muchos se desenvuelven en sectores de cemento, como en el caso del patio de la Escuela VL y la Escuela BC, y los espacios comunes dentro de la Escuela IW y Escuela VB, que se utilizan cuando el clima no es favorecedor para estar afuera. A su vez, en todas ellas las maestras les llaman constantemente la atención cuando corren ya que no es una actividad permitida.

Por otra parte, durante las entrevistas las maestras mencionaron algunos aspectos de las escuelas que dificultan el desarrollo esperado de las prácticas: problemas con la conectividad que limita la posibilidad de utilizar nuevas tecnologías como herramienta en las aulas; la imposibilidad de compartirles libros de cuentos originales a los chicos y chicas, para lo que se ofrecen, como reemplazo, impresiones. Frente a estas situaciones, la Docente 4 reclama:

sería genial que pudieran trabajar con los paratextos. Conocer la tapa, entender por qué esas ilustraciones, para qué Y no es lo mismo hacer una fotocopia Es de las cosas que te desaniman, sí. Y no es por la fotocopia en sí, porque no es eso. Es porque me encantaría que estos chicos tuvieran ese texto, que pudieran trabajarlo. Que sean dueños de ese texto, con lo importante que es y con lo que es para ellos ser dueños de algo. (Entrevista, Escuela VL)

Sin embargo, desde otro punto de vista, la Docente 1 manifestó que cuentan con una biblioteca en las dos escuelas en las que trabaja con “*cosas que manda el gobierno. Si bien este año no mandó, pero años anteriores han mandado un montón de libros. Se ha podido trabajar muy bien El año pasado también entregaron un microscopio*” (entrevista).

La Docente 3 compartió una perspectiva que resalta algunas otras falencias de las instituciones: *cada vez tenemos edificios más destruidos, herramientas de trabajo poco y nada*” (entrevista). Y expresó su mirada acerca de las decisiones políticas que condicionan las prácticas pedagógicas:

los aportes que se hacen a la educación son muy escuetos, muy pocos Decisiones políticas que se toman y que a veces no benefician a la educación, no benefician a lo

que los chicos están necesitando. Por eso te digo, nosotros en este momento necesitamos herramientas, estamos años luz de lo que a veces se pretende. Y es una realidad, no porque el docente no le ponga el pecho a las balas, como quien dice, sino porque no tenemos lo que necesitamos. (Entrevista)

Las docentes también mencionaron las consecuencias que hoy se perciben de la pandemia en relación con las dificultades para la alfabetización y la convivencia.

4.1.3. Ausentismo: ¿el principal obstaculizador?

Uno de los aspectos que las docentes describieron como más alarmantes, al pensar en obstaculizadores de las prácticas, y que se constituye en una categoría emergente, ya que no había sido considerada previa a la recolección de datos, es el ausentismo reiterado que se vivencia en casi todas las escuelas de la muestra, en especial, aquellas que se encuentran en los sectores más vulnerados de la ciudad. Esto fue mencionado por todas las maestras, quienes aseguraron que es consecuencia de múltiples factores: en algunos casos, por las dificultades de acceso a las calles los días de lluvias, las distancias desde los hogares de los alumnos y alumnas y las complicaciones en relación con la movilidad, y el clima desfavorable que desmotiva la salida de sus casas; mientras que en otros, es la falta de un hábito y del reconocimiento de la escuela, por parte de las familias, como un aspecto relevante en la educación de los niños y niñas: *“no están acostumbrados a que se hace algo todos los días de la misma manera”* (entrevista, D4).

De las escuelas estudiadas, las de sectores más vulnerados fueron en las que se reconoció la mayor cantidad de inasistencias: en uno de los cursos asistieron 9 y 10 de 17; mientras que en el otro 10 de 13. En ambos casos, no fueron las mismas chicas y chicos que participaron de las clases observadas en dos días distintos, y muchas y muchos de ellos no asistieron a ninguna de ellas¹⁰. Asimismo, una de las docentes comentó que había un alumno que solo se había presentado 4 días en todo el invierno, como consecuencia de la lejanía de su casa. En relación con la Escuela IW, una de las docentes manifestó: *“hay tres que no están viniendo por cuestiones de que están con proyectos de inclusión o que se están cambiando de escuela, entonces no están asistiendo . . . Puntualmente hay cuatro que más o menos están, que no vienen, que sí”* (entrevista, D1). Esto coincidió con lo observado en la primera

¹⁰ En ambos casos, las observaciones se realizaron en semanas distintas y fueron dos jornadas por cada curso.

jornada: asistieron 14 alumnas y alumnos de un total de 28, mientras que en el segundo día de observación fueron 26 las y los presentes. Otra de las razones del gran ausentismo fue como consecuencia de los vientos y lluvias la madrugada previa, esta conclusión compartió la maestra ya que afirmó que se perciben sentimientos de inseguridad por parte de las chicas y chicos luego del temporal ocurrido en diciembre de 2023¹¹. A su vez, resultó necesario posponer una observación en la Escuela VB ya que se preveía un día de lluvias con un consecuente generalizado ausentismo. Al siguiente día, cuando se pudo realizar, la docente confirmó que habían asistido solo 4 alumnos y/o alumnas el día anterior.

Por lo tanto, las causas son variadas. Sin embargo, todas las docentes acuerdan en que las dificultades para sostener la continuidad pedagógica inciden de forma destacada en las trayectorias educativas: *“si supieran lo importante que es que los chicos puedan asistir diariamente”* (entrevista, D4). Las consecuencias del frecuente ausentismo se manifiestan en los desafíos para alcanzar los objetivos pedagógicos: *“están en ese momento justo en su proceso de alfabetización, en que si vienen dos días seguidos logran, pero si faltan ese tercero se me va...Es como volver a foja cero”* (entrevista, D4). La Docente 3 sumó: *“a veces lo que el chico logra es lo que hace en el aula, después pará de contar, porque en la casa no se continúa”* (entrevista).

4.1.4. El desafío que plantean las aulas heterogéneas

Una de las docentes afirmó: *“tengo chicos que faltan mucho, entonces eso también lo obstaculiza, porque bueno, después ya tenés que tomarte el tiempo de estar más con ellos, más personalizado”* (entrevista, D2). Esto revela cómo la problemática recién mencionada se conjuga con otra característica relevada en las aulas estudiadas: la cantidad de alumnas y alumnos a cargo de una sola maestra y las vicisitudes de acompañar cada una de aquellas trayectorias que están atravesadas por la multiplicidad de recorridos con respecto a los contenidos abordados.

Una escena muy repetida durante las observaciones fue la siguiente: estudiantes realizando distintas actividades al mismo tiempo: algunas y algunos copiando del pizarrón, otras y otros jugando con sus útiles, un grupo que ya habían terminado la actividad y la maestra dándoles más tareas o pidiéndoles que ayuden a sus compañeras o compañeros, o

¹¹ El 16 de diciembre de 2023, un fuerte temporal afectó la ciudad de Bahía Blanca, con vientos que alcanzaron hasta 150 km/h de velocidad. Esto provocó la muerte de al menos 13 personas y decenas de heridas y heridos. A su vez, causó la caída de cientos de árboles, postes de luz y la voladura de techos.

charlando mientras esperaban que el resto terminara. Esta situación apareció en las escuelas BC, VL, IW. En el caso de esta última, la distribución de los bancos respondía a esta diversidad de trayectorias. Frente a este escenario, se reconoce a las docentes intentando satisfacer diversas demandas pedagógico-didácticas al mismo tiempo.

Una de las maestras lo planteó de la siguiente manera:

Lo que me limita mucho a veces es el tema de la cantidad de alumnos que tengo. El tema de la cantidad de alumnos que tengo en el aula...fua...No, no, no me dan las manos. Y, al principio, no te voy a mentir...Al principio me frustré mucho. (Entrevista, D1)

En este sentido, frente a un curso menos numeroso de primer año, la Docente 2 mencionó: “*está buenísimo para alfabetizar. Lo bueno de todo esto es que es un uno a uno muchas veces*” (entrevista). Sin embargo, afirmó, con respecto al primer año de escolarización, que las chicas y los chicos demandan espacios de juego y dispersión. Las docentes 1 y 4, quienes están a cargo de segundo año en las escuelas IW y VL, respectivamente, acuerdan con este planteamiento. Una de ellas lo resume con la siguiente metáfora: “*vienen recién salidos del horno*”. Esto lo atribuyen a las costumbres que adquirieron en el jardín, donde el jugar era una acción cotidiana y había más libertades para moverse en el aula y los recreos:

Son más chiquititos por más de que no tengan un PPI, o no tengan maestra de inclusión o no nos hayan hecho derivaciones, tienen otras cuestiones que hay que acompañar, y que te demandan otro tipo de acompañamiento dentro del aula. Imagínate que en un aula de 28 tener esos 4 más 3, que debo tener que necesitan que estés constantemente acompañándolos y ayudándolos en la propuesta, es...es un poco desgastante Deberían tener por una cuestión de que ellos te demandan el constante uno a uno y la verdad que una dentro del aula a veces no puede, por más de que lo intentes. Administrás el aula de diferente manera: lo sentaste a uno adelante, vas viendo qué manera te sirve más. Te los pegás en la silla...Pero a veces no

podemos porque también el resto te necesita. Entonces es como, viste... Bueno, vamos de a poco. (Entrevista, D1)

En cambio, con respecto a cursos de segundo ciclo mencionaron que son más independientes, lo que facilita la tarea.

Por lo tanto, las docentes sostienen que la cantidad de alumnas y alumnos, sumado a la diversidad de trayectorias como resultado del ausentismo y el contexto socioeconómico, definen ciertas posibilidades a la hora de abordar los contenidos. En el caso de los cursos más numerosos, esto resulta en la imposibilidad de “*abarcarse lo que necesita cada uno*” (entrevista, D1).

Otra problemática que caracteriza a estas aulas diversas se vincula con aquellas y aquellos estudiantes que tienen ciertos comportamientos que irrumpen de forma irrespetuosa o agresiva el desarrollo esperado de las clases. La Docente 4 mencionó que a pesar de que

es un grupo bastante unido . . . el año pasado la pasaron muy mal, muy mal, con este estudiante que tenía estos momentos de violencia. La verdad que estaban muy asustados (pausa) porque les pegaba muy fuerte y producía situaciones muy disruptivas constantemente. Ahora con él se utiliza el aula flexible, entonces a veces no viene tanto, y cuando no viene, desgraciadamente debo decir que es otro grupo. Si bien, de alguna manera, el grupo lo ha aceptado y ha aceptado que a veces él tiene estas situaciones, el grupo es bastante distinto cuando él no está. (Entrevista, D4)

A pesar de que durante las observaciones este alumno no estuvo presente, la Docente 4 recuperó estas situaciones y explicó que cuando sí lo está, el resto de las alumnas y alumnos no pueden levantarse como lo suelen hacer porque él tiene comportamientos agresivos. A su vez, se reconocieron situaciones similares en otras de las clases observadas. En el caso de la Escuela BC, un alumno constantemente se encontraba haciendo ruido y se resistía a participar de cualquiera de las propuestas de la Docente 2.

4.2. El lugar ofrecido a las alumnas y alumnos y la construcción de una autoridad pedagógica

4.2.1. Una invitación a despertar la curiosidad como punto de partida para la construcción de conocimientos

Estas docentes sostienen que las alumnas y alumnos son parte de su propia práctica cognoscitiva, por lo que impulsan propuestas en las que se espera que se comprometan con sus aprendizajes: *“No voy como con algo acabado, voy como con algo más a construir es importante que, antes de llegar a ese saber, lo vayamos construyendo en el camino y vayamos pensando juntos”* (D1). Por lo tanto, frente a prácticas que requieren la pasividad de las y los estudiantes, estas maestras expresaron la intencionalidad de *“hacerlos un poco más partícipes de sus aprendizajes, no meramente receptores”* (entrevista, D3), de que *“sean activos de su propio aprendizaje”* (entrevista, D4), lo que conlleva la búsqueda de experiencias educativas situadas y significativas.

Para lograr esto, las preguntas cobran un lugar fundamental para estas docentes:

Mucha pregunta, mucha pregunta. Pregunta y repregunta Preguntas que problematicen, preguntas que no sean cerradas, ni que sean de únicas respuestas, sino que puedan acercarnos a aquello que nos interesa y a desgranar, a poder encontrar...Y que sean preguntas significativas, sobre todo, para cada uno, para lo que quiere conocer. Y el porqué está mucho, el cómo, el cuándo, eso está mucho. Pero bueno, sobre todo preguntas que ayuden a comprender mejor eso que se está preguntando Entonces las preguntas van a ser didácticamente distintas en cada área, pero siempre van a tener que ver con conocer más, con conocer más profundamente, con el interés que cada uno tenga y además, obviamente, va a tener mucho que ver con los objetivos, con lo que ya conocen y desde dónde parten y cómo construyen ese conocimiento también. (Entrevista, D4)

La Docente 3 agregó:

Preguntas que los lleven a ellos a pensar y a reflexionar sobre lo que están haciendo y no que vayan directamente a lo literal, a sacar una partecita del cuento, sino que puedan escribir lo que ellos están pensando, que eso es justamente una persona crítica, una persona que piensa. (Entrevista)

En consonancia, la Docente 2 mencionó: “*mi idea es siempre partir de las hipótesis de ellos. Por ejemplo, si hablan del tema del trabajo, bueno para ustedes, ¿qué es trabajar? ¿Qué conceptos tienen sobre el trabajo?*” (entrevista). Es que “la curiosidad se torna fundadora de la producción del conocimiento” (Freire, 2008, p. 54). Es decir, “parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas” (Freire, 2008, pp. 28-29). En este sentido, todas sostienen la importancia de invitar a las y los estudiantes a que se hagan preguntas, que sean curiosas y curiosos, de forma de promover el razonamiento, tal como afirmaba Simón Rodríguez:

a mí me parece re importante, o por lo menos todas mis actividades, propuestas o lo que sea, siempre arrancan con preguntas, sea un cuento, o sea también...A ver, por ahí en matemáticas es más mecanizado. Pero a veces también, les pregunto con esas cosas. Siempre como que trato de dialogar y de cuestionar antes de empezar con algo. (Entrevista, D1)

A su vez, la Docente 3 explicó: “*no meramente saber qué pasó, sino por qué pasó. Eso también hace al alumno crítico, el preguntarse, el no recibir una información y darla por sentada*” (entrevista), ya que “una educación para la libertad . . . [consiste en] invitarlos a pensar por sí mismos para hacerse preguntas, ayudándoles de ese modo a poner en crisis una serie de representaciones” (Frisch, 2020, p. 25). Esta maestra ofreció un ejemplo: “*hoy nos tocó la promesa de la bandera. Justo venía de esa ardua tarea. Y no solo los hacemos memorizar fechas y acontecimientos, sino también los invitamos a pensar qué sucedió, por qué sucedió, qué nos llevó a que eso sucediera*” (entrevista, D3). Esto coincide con las reflexiones de Freire (2008) acerca de que las maestras “no [pueden] negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (p. 27).

Al mismo tiempo, la Docente 2 afirmó:

A mí me gusta que tengan curiosidad, porque yo soy curiosa, y eso es lo que me pasa con ellos. Me gusta que haya clases que sean curiosos, que tengan ganas de investigar, que sepan por qué las cosas son así y que no se queden con lo que uno les dice siempre, sino que sigan indagando. (Entrevista)

Esto lo ejemplificó de la siguiente manera: “*salió uno con el tema del descubrimiento de América y yo le decía: “pero bueno, ¿fue un descubrimiento realmente?, ¿quiénes vivían antes?”*” (entrevista, D2). Desde la perspectiva de Freire (2008), esto puede ser entendido como la importancia de que docentes y alumnas y alumnos “se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*” (p. 83), lo que implica que se reconozcan como sujetos capaces de aprender y adoptar una actitud problematizadora de la realidad en busca de respuestas. Esta intencionalidad por promover el cuestionamiento y la construcción de preguntas, que les permitan conocer la organización del mundo y comprender cómo se ha ido constituyendo, allana el camino para el reconocimiento de que gran parte del desarrollo de la historia ha sido el resultado de decisiones humanas y, por lo tanto, que el futuro no es inexorable ya que no somos solo objetos de ella, sino sobre todo sujetos (Freire, 2008). Esto insiste en una práctica docente que promueve la construcción de una conciencia que las y los invita a reconocer su potencial y autonomía para ser parte de la construcción del devenir del mundo, empezando por su contexto más cercano.

Sin embargo, este tipo de prácticas se conjugan con otras que sostienen, por momentos, conciencias domesticadas, en donde la complejidad que define el desarrollo de la clase dificulta la posibilidad de proponer un carácter emancipador:

hay actividad que, me ha pasado, que vas a tener que estar en el aula y que van a tener que estar sentados escuchando. No te queda otra que esa instancia, que aunque le des la vuelta y la vuelta y la vuelta y, tienen que sentarse a escuchar . . . Hay días donde no, no hablan, no se cuestionan, y bueno, no hay interés. (Entrevista, D1)

Estas contradicciones son parte de la práctica pedagógica misma. Por ello, es relevante conocer y analizar cuáles son las intencionalidades detrás de la multiplicidad de decisiones y acciones que una misma docente puede desenvolver en cada jornada escolar.

4.2.2. La escuela como un lugar donde perder el tiempo¹²

Para lograr la participación de las alumnas y alumnos en sus aprendizajes, las docentes parten de la importancia fundamental de la escucha atenta hacia estas y estos. Comprenden que allí reside una clave para pensar sus propuestas. Es decir, invitan a que expresen y compartan sus ideas, pensamientos y puntos de vista, y sostienen que la atención cuidadosa a cada una y uno es un recurso fundamental para la construcción de experiencias educativas situadas. Esto coincide con lo afirmado por Frisch (2020) acerca de que “escuchar a los estudiantes para conocerlos, comprenderlos y entender qué están pensando es imprescindible para tender puentes hacia el conocimiento a través de la construcción de aprendizajes significativos y vitales” (p. 95).

Asimismo, esto demuestra el distanciamiento de un posicionamiento pedagógico que permite que el desarrollo de las propuestas sea guiado meramente por los deseos y decisiones de las niñas y niños. Por el contrario, estas docentes asumen la dirección de las clases como parte de su responsabilidad, lo que asienta su rol central en las situaciones educativas (Brusilovsky y Cabrera, 2014). Tal como mencionó la Docente 1:

nos nutrimos mutuamente: ¿qué necesitás aprender vos y qué necesito yo aprender de vos? . . . Primero voy a escucharlos y después voy a plantearles lo que yo les quiero plantear. Y en ese feedback encuentro un montón de cosas que, tal vez, yo para mi clase no las pensé o no se me ocurrieron preguntar. (Entrevista)

Al mismo tiempo, la escucha atenta les permite, a algunas de estas docentes, favorecer prácticas que predisponen el entusiasmo y el disfrute, los cuales generan condiciones propicias para que el aprendizaje pueda desarrollarse (Frisch, 2020). La Docente 4 expresó que considera lo lúdico de forma transversal a sus propuestas porque es parte de los deseos de su grupo de alumnas y alumnos, al igual que la posibilidad del diálogo. Es decir, se reconoce en ella una intencionalidad por dar lugar a lo que demandan y disfrutan para recuperarlo en las situaciones educativas de manera que el espacio del aula, y de la escuela en general, permita vivenciar aquel entusiasmo y construir aprendizajes desde allí. Durante algunas de las clases observadas se relevaron situaciones guiadas por una intencionalidad similar, en las cuales se

¹² Se parte del desarrollo conceptual que realizan Simons y Masschelein (2014) en torno a la posibilidad de un “tiempo libre” en la escuela que “tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida” (p. 91). Es un tiempo que trasciende la esfera personal para ser implicado en algo que va más allá y que es importante en sí mismo. De esta manera, plantean su oposición con el tiempo productivo que se vincula con el alcance de ciertos objetivos predeterminados.

vislumbraron las decisiones que toman las docentes y el lugar que ofrecen a aquello que las alumnas y alumnos proponen. Se describen algunas de ellas a continuación.

En una de las jornadas de la Escuela VL, la Docente 4 mencionó que era importante que empezaran a escribir más prolijo ya que, al año siguiente, quienes quisieran pasar a tercero, deberían hacerlo con lapicera. En el momento en que empezó a pasar asistencia, observaron entusiasmadas y entusiasmados que tomó una de aquellas lapiceras “mágicas” que se borran fácilmente. Así que se levantaron hacia donde se encontraba ella —una silla bajita como las que ellas y ellos usan— para ver cómo escribía. Cuando esto sucedió, les dijo: “vamos para allá que está Luz” —una alumna que estaba con su acompañante sentadita en la ronda. Todos y todas las siguieron y quedaron atentas y atentos a cómo escribía. Un alumno le dijo entre risas: *“te tenés que equivocar, seño”*. Una vez que había nombrado a todo el grupo, indicó *“vamos a contar”*. Por lo que dijeron al unísono: *“uno, dos, tres...”*, *“ocho no vinieron”*. Unos minutos más tarde, cuando comenzaron a hablar del cuento Pulgarcito, la docente preguntó:

—*León, ¿qué querías decir?*

—*Que no me dejaron ver la lapicera* —dijo manifestando decepción.

—*Ah, pero eso se soluciona fácil* —agarró la lapicera y escribió en su cuaderno y luego lo borró.

Otra situación sucedió cuando la Docente 1, en una clase en la Escuela IW, reprodujo un video en relación con los animales marinos. Este fue proyectado en una de las paredes del aula, acompañado de música y descripciones de cada animal. En este momento, los alumnos y alumnas se manifestaron muy entusiasmados. Festearon, gritaron, aplaudieron, se enternecieron, se emocionaron. Cuando terminó, insistieron en reproducir otro video. A lo que la docente respondió positivamente y les compartió otro similar para ahondar en el contenido que se estaba abordando.

Una secuencia también relevante tuvo lugar cuando la Docente 4, en la Escuela VL, propuso hacer un “recreo en el aula” que consistió en jugar diversos juegos de mesa, de acuerdo a la preferencia de cada uno y una, como ajedrez, dominó, ta-te-tí, entre otros. Ese día, la docente decidió extender el horario de juegos en la última hora de clase y explicó *“esto es lo que necesitan”* (D4), a pesar de que había sido algo inusual en sus propuestas, de acuerdo a lo que manifestó. Durante este tiempo, ella se sentó en la ronda de sillas y los fue llamando de a uno y una para corregirles sus cuadernos y compartirles algunas observaciones.

Con la Docente 2 se recupera una situación en la Escuela VB en la que propuso que, a partir de figuras geométricas, los alumnos y alumnas, en parejas, imaginaran pistas para que el

resto de sus compañeros y compañeras lograran reconocer de cuál se trataba. Mientras realizaban la consigna, una pareja de alumnos le propuso que se podían pensar algunas pistas mentirosas para desorientar. A lo que la docente compartió la idea con el resto del grupo:

—*Acá los compañeros decían de poner una pista para desorientar, ¿qué opinan? ¿ponemos eso o no?*

—*¡Síiiiiii!* —respondieron.

—*Por ejemplo* —señaló en el pizarrón una figura que estaba dibujada—, *¿acá qué pista mentirosa podríamos decir?*

Por lo tanto, en todas las situaciones descritas las docentes dan lugar a lo que las niñas y niños proponen, más allá de que no respeta de forma hermética lo previsto. De esta manera, las clases asumen un carácter abierto y dinámico que permite su modificación de acuerdo con el devenir del proceso educativo coprotagonizado por las maestras y las y los alumnos (Marucco, 2014). Es decir, son prácticas pedagógicas que respetan, favorecen y promueven la curiosidad infantil con el propósito de invitarlos e invitarlas a construir aprendizajes significativos, en contraposición a “una escuela reproductiva [que] censura y reprime violentamente las reacciones espontáneas de los niños por considerarlas un obstáculo para “el desarrollo normal de las clases”” (Frisch, 2020, p. 76). Este posicionamiento puede comprenderse como la decisión consciente —y, por momentos, no tanto por la inmediatez del desarrollo de las situaciones educativas— de ofrecer espacios en donde los alumnos y alumnas puedan fortalecer su autonomía, lo que implica que las docentes adecúen sus formas de intervención a los crecientes grados de independencia de estos y estas (Marucco, 2014).

En este sentido, una de las escenas más relevantes de las observaciones se desarrolló durante una clase de matemática en la Escuela VL. Una de aquellas en las que cada quien se encontraba haciendo actividades de acuerdo a sus trayectorias escolares particulares. En un momento repentino un alumno miró por la ventana y vio que un camión estaba vaciando un contenedor de basura. Compartió con entusiasmo lo que estaba contemplando y todas y todos corrieron hacia la ventana lindante a la vereda. La docente observó lo que estaban haciendo:

—*¡Una rata, seño!* —dijo un alumno.

—*¡Están levantando el tacho!* —compartió una alumna.

—*¿El tacho?* —preguntó la Docente 4.

—*¡¡Síiiiiiiii!!* —gritaron todas y todos juntos.

—*¡Se están llevando el tacho!* —reconoció otro alumno.

—*No, no se lo llevan* —le respondió otro alumno.

—*Ah, pensé que se lo llevaban.*

—*Salió saltando la rata fea* —se rieron.

—*¿Les gustaría que ese Ratón Pérez estuviera debajo de su almohada?* —preguntó la Docente.

—*¡¡Nooooooo!!* —gritaron todos.

—*¿Y por qué dejan el diente abajo de la almohada?* —repreguntó la Docente.

—*¡Miren, miren!* —señaló un alumno.

—*Es una camioneta de reciclar.*

—*¿Cómo sabés?* —le preguntó la Docente.

—*Porque la he visto* —le respondió.

Mientras esta escena sucedía, la docente se acercó y compartió su posición: ese tacho de basura hacía mucho tiempo no se vaciaba y ellos y ellas lo tenían muy presente en su día a día. A ella le pareció importante permitir que los chicos y chicas le dieran lugar a lo que sucedía en lo cotidiano, que el afuera formara parte del adentro del aula. Esta imbricación con el entorno-mundo permitió, más allá de que no respondía a los contenidos que estaban siendo abordados, que la escuela tuviera una mayor significatividad para los alumnos y alumnas (Frisch, 2020), ya que se ofreció un lugar en el cual alojar sus intereses genuinos. Esta docente favorece el ingreso a las aulas de la vida y realidad para que sean procesadas pedagógicamente, al mismo tiempo que impulsa a sus estudiantes a observar, analizar, experimentar y sentir el mundo (Frisch, 2020).

La situación continuó: se sentaron y comenzaron una charla en la que cada uno y una describió sus experiencias con animales silvestres. A medida que fueron levantando la mano, la docente los y las invitó a que compartieran, mientras el resto escuchaba. Muchos parecían que lo hacían de forma activa porque miraban a quien hablaba y se reían porque lo que comentaban les resultaba entretenido. Ella también fue expresando distintas reacciones a medida que compartían sus historias.

Esta secuencia, que en un primer momento puede resultar insignificante, pone de manifiesto su intención por permitir “aflorar las energías espontáneas que surgen en los niños cuando algo los entusiasma . . . como una condición de posibilidad para que tenga lugar el

aprendizaje” (Frisch, 2020, p. 75). Es decir, detrás de esta escena, se reconoce una decisión tomada de forma consciente con una intención: “[hacer] tiempo allí donde antes no había tiempo —para perder— Perder la noción del tiempo y de su destino y, al hacer eso, permitir que respire algo significativo y valioso” (Simons y Masschelein, 2014, p. 93).

A su vez, las decisiones pedagógicas respecto del espacio son coherentes con lo previamente descrito. En la Escuela VL, la disposición del espacio se encuentra organizada en una “mesa comunitaria” (ver anexo). Esta ronda responde a las demandas que la Docente 4 percibió del grupo: *“para que no se pararan tanto y todos pudieran conversar, que era lo que querían hacer, preparé esta mesa. Y bueno, no se paran más porque pueden comunicarse de un lugar a otro”* (entrevista).. En este sentido, el tiempo y lugar adquieren la cualidad de “profanos”, es decir, “remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y al mismo tiempo susceptible de (re)apropiación del sentido” (Simons y Masschelein, 2014, p. 40). Un sentido que tiene un valor especial para el grupo en tanto responde a sus necesidades, alejadas del espacio productivo tradicional; al mismo tiempo que convoca la construcción de lo común y la posibilidad del diálogo, como se profundiza en las páginas siguientes.

4.2.3. Los espacios de diálogo como fundamento para construir comunidad

Cuando se les preguntó acerca del vínculo que buscan que las alumnas y alumnos construyan, surgió muy nítidamente la idea del respeto por las diferencias y el abordaje de conflictos. Lo relevante reside en que no lo consideran un aspecto externo a las prácticas, sino que es inherente al desarrollo de todas las propuestas, tal como se percibió durante las observaciones. En los momentos en que emergieron conflictos asociados a la convivencia, las docentes ofrecieron espacios para dialogar y reflexionar en torno a las formas en las que pretenden vincularse. Por ejemplo, una maestra mencionó que utiliza el recurso de las *“palabras semilla”*, desde las que impulsa a las alumnas y alumnos a pensar colectivamente acerca de *“¿qué tipo de palabras quieren que florezcan en el grado?”* (entrevista, D2). En este caso, se pretende que la autonomía y responsabilidad se conviertan en herramientas al momento de pensar cómo quieren relacionarse, para lo que proponen que sean ellas mismas y mismos quienes intenten resolver los conflictos y piensen acerca del impacto de sus acciones para con sus compañeros y compañeras. Esta construcción de autonomía requiere de experiencias que estimulen la toma de decisiones y responsabilidades, de *“experiencias respetuosas de la libertad”* (Freire, 2008, p. 103). La Docente 3 lo propuso de la siguiente

manera: *“que ellos puedan charlar, dialogar y resolver problemas, aunque sean mínimos, pero primero ellos. Y después sí, si es necesario, la intervención de un adulto”* (entrevista).

En el caso de la Docente 4, hay un reconocimiento de este aspecto como un contenido en sí mismo y transversal a las prácticas, que afirma con su posicionamiento en favor de la *“no exclusión social”*:

no tiene que ver solamente con la inclusión de los chicos que tienen la inclusión, sino que... Yo diría la no exclusión... No excluir al otro de mi plan, no excluir al otro de lo que quiero, no excluir al otro de mi juego, de las golosinas que llevo, no excluir. Ahí está, es eso, es no excluir. Desde ese lugar.. (Entrevista)

En este sentido, busca trascender la perspectiva de inclusión, para acercarse a una posición que problematiza el límite que sostiene la frontera entre inclusión/exclusión. Es decir, invita a derribar la separación entre un adentro y un afuera para pensar en una ronda en la que todas y todos puedan ser. Al promover la no-exclusión, problematiza a quien toma la decisión de excluir y no a quien es o podría ser excluido. La exclusión circula en la cultura y no es ni está en el sujeto (Skliar, 2002).

La organización del aula es coherente con esta perspectiva, ya que la distribución de los bancos forma una *“mesa comunitaria”*, tal como se explicó previamente. La Docente 4 describió que *“charlan, conversan, comparten los chistes. Las inclusiones que hay, que son dos, están dentro de esa mesa, las permanencias que hay también. Bueno, están todos en la misma mesa”* (entrevista). A su vez, fue relevante el lugar que esta maestra ofreció a la estudiante investigadora durante las observaciones. Al iniciar aquella preguntó cómo quería que la presentara y todo el grupo la invitó a sumarse a la ronda, le preguntaron el nombre, y la incluyeron en las ideas, pensamientos, juegos y dibujos. Durante dos días, se sintió parte de la gran mesa comunitaria.

Se comprende que lo observado en relación con la dinámica grupal y las formas de vincularse del curso de la Escuela VL, son el reflejo del posicionamiento de esta docente. Durante sus prácticas fue posible vislumbrar múltiples situaciones en las que los alumnos y alumnas se ayudaban, se reían y jugaban entre todos y todas, sin excluir a nadie de esas propuestas. Esto resalta el reconocimiento de esta docente acerca de que *“se aprende a convivir democráticamente cuando se asumen los desafíos que plantea el estar junto a otros a través del pensar, el sentir y el hacer”* (Frisch, 2020, p. 102), lo que conlleva el intento por

construir propuestas que incentiven a las alumnas y alumnos a escucharse, ponerse de acuerdo, respetarse, reconocer las diferencias; al mismo tiempo que trabajarlo de forma cotidiana, en especial en situaciones de desacuerdo.

En el caso de las docentes 2 y 3 —quienes comparten las dos escuelas en las que trabajan—, otra herramienta que consideran potente para el abordaje de conflictos la constituyen las asambleas áulicas. Estas configuran espacios en los cuales se pretende “construir colectivamente la identificación de los problemas, su análisis y la posible resolución” (Cárdenas, 2022, p. 43). Además, todas las docentes entrevistadas parten de la afirmación de que el fortalecimiento de las relaciones entre las y los estudiantes debe estar basado en el respeto, el diálogo y la solidaridad. En el caso de la Docente 1, ella se propone trabajarlo de la siguiente manera:

Esto de poder sentarse en el piso, de hacer una ronda, de conversar, que la palabra fluya. De no hablar encima del otro, de levantar la mano Y dar esos momentos de espacio de diálogo. Yo trato de siempre, siempre, siempre, sobre todo en este tipo de actividades, de sentarnos y dialogar y conversar y que todos puedan hablar.
(Entrevista)

Al mismo tiempo que estas prácticas docentes ofrecen espacios para la problematización de los vínculos, existen otras situaciones en las que la intervención de las maestras frente a los conflictos emergentes se desenvuelve de forma más directiva. Por ejemplo: “*¿Vamos a escucharnos?*”, “*Juancito, me parece suficiente. Mirá, le pegaste a Juancito*”, “*Me parece que no León. Me parece que no*” (observaciones, D4, Escuela VL); “*Nos tratamos bien*”, “*¿Por qué no nos estamos escuchando? ¿Qué pasa si no nos escuchamos?*”, “*Hacemos silencio*”, “*Cuidemos cómo nos hablamos*”, “*¿Por qué se hablan de esa manera? ¿Cómo le hablaron al compañero? ¿Les gustaría que les hablaran de esa manera? Empecemos a hablarnos bien*”, “*Espero que después se pidan disculpas los tres*”, “*Vieron que con la seño Cari —se refiere a la docente de las otras áreas que trabaja con el mismo curso— ya venimos haciendo asambleas. Entonces, esto de agarrarse, ¿está bien?*”, “*¿Es hacia mí o es hacia tus compañeros que afecta lo que hacés?*”, “*No se toca el cuerpo de la compañera*” (observaciones, D2, Escuela VB y BC); “*¿Qué andamos diciendo? ¿Por qué estamos diciendo cosas fuera de lugar?*” (observaciones, D1, Escuela IW).

Sin embargo, en su mayoría, estas situaciones configuran una autoridad pedagógica que se plantea la posibilidad de construir comunidades un poco más democráticas, limitando

los momentos de agresión y faltas de respeto. Al mismo tiempo, estimulan espacios que favorecen la autonomía de los alumnos y alumnas, para que asuman las decisiones de forma responsable y cuidadosa para con la libertad de los y las demás (Freire, 2008): *“No necesito castigos ni nada, sino, capaz, en una charla... “bueno, a ver cómo solucionamos esto””* (entrevista, D2); *“No solamente de sentarse con el reto o poner el límite, es conversar qué pasó”* (entrevista, D1).

Este abordaje, requiere, a su vez, detenerse en algunas situaciones con el fin de dar una respuesta a los emergentes, al ofrecer un lugar para tratar aspectos que resultan prioritarios:

—Seño, das muchas vueltas —le dice una alumna a la Docente 2.

—No, esto hay que charlarlo. Sino los charlábamos algunos se iban a ir enojados (observación, Escuela BC).

Una perspectiva similar recuperan las docentes 1 y 3:

A veces, si hay que frenar las clases 15 minutos, la frenamos y charlamos sobre lo que está sucediendo en el momento que está generando conflictos. Y buscamos solucionarlos. El cuaderno de convivencia es para eso, dejamos asentados qué acuerdos hicimos para solucionar el conflicto. (Entrevista, D1)

Siempre trato de que cuando hay un conflicto o cuando alguien no está de acuerdo, cuando pasó algo, hablarlo en el momento y darle el espacio necesario para hacerlo . . . Los días que no están bien, en general, como grupo nos sentamos y lo hablamos. Y realmente, eso, por ahí, aunque me lleve media hora de clase, lo destino. Y nos sentamos y “a vos qué te parece”, “a vos por qué esto”. (Entrevista, D3)

Esta decisión de trabajar sobre lo urgente, también lo sostiene la Docente 4, quien describió que frente a situaciones en las que se percibe una vulneración de derechos de las niñas, los objetivos pedagógicos quedan relegados. Esta cuestión acerca de lo que resulta prioritario en las escuelas lo se retoma en el último apartado de este capítulo.

4.2.4. Hacia una autoridad pedagógica democrática

La intencionalidad de alentar la construcción de autonomía y la responsabilidad en sus acciones y decisiones para con las y los demás, permite reconocer el carácter democrático de estas docentes que parte de su trato hacia las alumnas y alumnos. En este sentido, el vínculo se constituye desde el acompañamiento basado en el respeto mutuo, el cuidado y el cariño: “*A mí me gusta que me escuchen, como a ustedes también les gusta que los escuchen*” (observaciones, D1, Escuela IW). Configuran una autoridad que pretende ser cercana y accesible a ellas y ellos y que busca establecer un vínculo desde la confianza, entendida como una dinámica cíclica. Es decir, toma como punto de partida la confianza que ofrecen las niñas y niños a la docente y que, por lo tanto, le confiere un poder del que no debe abusar, sino disponerlo para acompañar su formación y fortalecer sus aprendizajes (Cornu, 1999). La Docente 3 asume esta responsabilidad, desde su figura de autoridad, ya que entiende que “*hay nenes que vienen con el deseo de que alguien confíe en ellos*” (entrevista) y que reconoce el poder que tienen sus palabras: “*nosotros podemos destruir o podemos edificar. Y en el lugar que estamos podemos hacer esas cosas*” (entrevista). A su vez, recuperó en primera persona la perspectiva que considera que tienen sus alumnas y alumnos de ella: “*esta persona me está escuchando, me está entendiendo, me está enseñando, por lo tanto, debe pensar que yo puedo hacerlo*” (entrevista). De esta manera, la confianza otorgada por ellas y ellos, se retroalimenta y consolida a partir de las intervenciones que realiza la docente.

En este sentido, ocupan un lugar relevante las palabras de aliento y el reconocimiento por los esfuerzos realizados: “*¡Muy bien! Un aplauso para Tomi que se animó a terminar de leer*”, “*Dale, Tade, vos podés*”, “*A ver Yaguito, ¿qué hiciste el otro día con la seño. Ah, un montón de cosas*” (observación, D1, Escuela IW); “*Mirá, da un pasito para atrás. Mirá todo lo que hiciste, ¿viste?*” (observación, D4, Escuela VL); “*¡Muy bien, Beni!*” (observación, D2, Escuela VB). Estas docentes comprenden que sus palabras y acciones tienen un efecto muy importante en la confianza y autoestima de sus alumnas y alumnos (Frisch, 2020), en sus proyecciones y deseos, y buscan ser cuidadosas y motivarlos a seguir desafiándose.

Por otra parte, en el caso de las docentes 2, 3 y 4, las y los estudiantes, más allá de las edades, se acercan, conversan, las abrazan. A su vez, esta última demuestra una gran atención a lo que ellas y ellos le comunican y comparten. Durante las observaciones, manifestó en diversos momentos una escucha de forma atenta, ofreció expresiones frente a lo que le comentaban, ahondó a través de repreguntas y revalorizó sus saberes. Un ejemplo de esto lo demuestra una situación en la cual la Docente 4 escuchó que uno de sus alumnos, en la

Escuela VL, le comentó que podía borrar escritos del cuaderno con un corcho que tomó de su casa:

—*Mirá, Nati, ¿vos habías visto alguna vez a alguien borrando con un corcho?* —le preguntó a la acompañante terapéutica de una alumna.

—*¿Vos, Mechi?* —le preguntó a la estudiante investigadora.

—*Tampoco* —respondió.

—*Bueno, acá León lo puede hacer* —dijo la docente sonriendo con el alumno.

Esto demuestra la importancia que le otorga a los saberes de las mismas alumnas y alumnos, de forma que los valoriza y les ofrece un lugar central en el desarrollo de las clases.

Asimismo, son autoridades que se presentan transparentes, vulnerables, honestas, capaces de equivocarse y repensar sus acciones, que invitan a que las cuestionen y problematicen. La Docente 2 expresó:

Me doy cuenta que les doy la posibilidad de que puedan ser ellos, que me planten sus dudas, que me digan, “esto, seño, no coincide” Les doy la posibilidad de que puedan poner sus puntos de vista. Y eso me parece que es súper importante, porque la voz de los chicos es importante. (Entrevista)

Desde una perspectiva similar, la Docente 3 reconoce que propone una autoridad pedagógica que invita a que la problematicen, siempre desde el respeto y con fundamentos. De esta manera, en la práctica se desenvuelven intercambios como el siguiente, en la Escuela VB:

—*Gío es más inteligente que vos* —le dijo un alumno a otro.

—*No. ¿Por qué decimos eso?* —intervino la Docente 2— *Estamos todos para aprender, hasta las seños.*

Este sentido democrático, que muchas de las docentes recuperaron en las entrevistas para caracterizar su autoridad pedagógica, se impone más allá de la palabra: en las propuestas educativas aparece de forma genuina ya que constantemente dan lugar al diálogo con ellas en relación con sus decisiones, y entre los mismos educandos. La Docente 1 expresó “*a veces tenés que negociar cosas que no estás de acuerdo como docente, pero bueno, también los entendés desde otro punto*” (entrevista). Otro ejemplo de esto se desarrolló en una clase con la Docente 4, en la Escuela VL, en un momento en que se encontraba corrigiendo los cuadernos y un alumno se acercó a ella para consultarle:

—*¿Para qué son esas pegatinas? ¿Para quienes hacen las cosas bien?*

—*Es para quienes han hecho mucho esfuerzo* —respondió la docente.

—*Ah entonces a mí no me pongas una.*

—*¿Por qué?* —preguntó mientras el alumno se daba media vuelta y se alejaba— *No te vayas. Vamos a charlar.*

—*Porque no sé si hice las cosas.*

—*Bueno, entonces podemos pegar una pegatina que diga que la semana que viene te vas a esforzar más.*

Estas experiencias demuestran la forma en la que se vivencia la democracia en las escuelas, en donde el diálogo es utilizado como una herramienta para escucharse, encontrar soluciones frente a los conflictos y establecer acuerdos. De esta manera, la autoridad pedagógica que estas docentes construyen se reconoce en la importancia que destinan, en las propuestas educativas, a un tiempo libre, que no es tiempo para el yo, sino un tiempo para comprometerse o implicarse en algo que es más importante que las necesidades y los proyectos personales, en tanto es un bien común (Simons y Masschelein, 2014).

4.3. ¿Qué saberes se abordan en estas prácticas emancipadoras?

En relación con este aspecto de la situación educativa, se entiende que todas las docentes buscan trabajar los contenidos tomando como punto de partida las experiencias y saberes de los y las alumnas ya que “*el aprendizaje se produce así, conectando situaciones, conectando conocimientos, saberes que ya están, pero intentamos hacer que esas relaciones existan o las tendemos de alguna manera para que se produzca ese conocimiento más profundo*” (entrevista, D4). A su vez, esta docente comparte una propuesta educativa planificada y llevada a la práctica en la Escuela VL que toma como marco inicial un cuento que integra los contenidos prescriptivos llamado *La vuelta al mundo*:

les ofrecí dar una vuelta a la manzana como su vuelta al mundo, porque en realidad Santiago, que es el protagonista de La vuelta al mundo, da vuelta a la manzana nada más, pero él va imaginando diferentes situaciones que para él fueron una vuelta al mundo Dimos vuelta a la manzana, conocimos las plantas, que también era un contenido de ciencias naturales, vimos instituciones, vimos el hospital, vimos que a la

vez había una garita de la policía, además una sociedad de fomento. Entonces estábamos dentro de su manzana, donde todos toman el colectivo, donde se bajan. Vimos, entonces, ciencias sociales, ciencias naturales, prácticas del lenguaje, el cuento...y a la vez, abordamos la diversidad de las figuras geométricas, sencillamente algo menos profundo que el resto de las áreas, pero fue un proyecto que pudo abarcar todos los contenidos que estaban planificados para ese último trimestre. Entonces, justamente trabajamos los contenidos, pero con algo de su interés, que era su manzana, la manzana de la escuela. (Entrevista, D4)

Aquí, la docente reconoce el potencial pedagógico que tiene la decisión de tomar las experiencias y subjetividades de los y las estudiantes como punto de partida y de llegada para la construcción de las propuestas educativas, logrando despertar su interés para que sean significativas (Frisch, 2020).

En el caso de la Docente 2, ella menciona experiencias en las cuales vincula los contenidos prescriptivos desde una perspectiva ambiental. Para esto, afirma que parte de un contexto cercano a sus alumnos y alumnas —en este caso, ecosistemas que tienen la posibilidad de visitar, tales como el Estuario de Bahía, el Arroyo Napostá o la reserva de Pehuen-Có— para construir aprendizajes significativos y luego abordar contenidos más alejados:

Cuando tuve que trabajar hidrósfera y trabajamos lo que era ambiente de la Argentina, uno de los casos que analizamos fue acá, en Pehuen-Có. Entonces, la planificación que hicimos fue, por ejemplo, ¿cómo ustedes creen que interacciona la sociedad y el agua, la hidrósfera con ese ambiente, con ese lugar? Y, bueno, ahí ellos se pudieron dar cuenta que, en este subsistema, si no estuvieran los médanos, el agua entraría y se morirían los seres vivos. Y el tema de las problemáticas, porque por ahí ellos decían, si todos quieren tener la casa acá, cercana al mar... Y, en realidad, vos estás afectando cierto ecosistema por la importancia que tienen tanto los seres vivos

como los médanos, que son reservas de agua y todo. Así que bueno...Intento siempre desde ahí: ver qué es lo que ellos piensan.

Eso es lo que siempre busco en las clases, ver desde el contexto que ellos tengan, ver cómo puedo llevar una clase para que no sea tan metódica, sino problematizar a partir de ahí. Ver cómo es el contexto Yo intento volver siempre sobre el mismo tema y después a partir de ahí que ellos vean cómo lo pueden relacionar con otros.

(Entrevista)

Estas situaciones permiten establecer una “intimidad necesaria” entre los saberes curriculares fundamentales y la experiencia social de las y los alumnos (Freire, 2008), de forma que los aprendizajes se construyan a través de ella, tal como menciona esta maestra:

Cuando me tocó el año pasado dar “Las medias de los flamencos”, que era un contenido prescriptivo de Buenos Aires. Bueno, yo entiendo el contexto en el momento que se hizo el cuento, pero bueno le busqué la vuelta para que ellos no se quedaran con la idea de lo que decía el cuento en sí que, por ahí, antes eran muy moralistas. Lo trabajamos, la historia, pero más analizaron ellos, por ejemplo, el tema de por qué, les llamó muchísimo la atención, por qué el autor decía que los flamencos tenían las medias...las patas eran coloradas porque las habían pintado las víboras Y pudimos acercarnos al Estuario de Bahía, trabajar con la gente de Guardianes del Estuario, trabajar las problemáticas, y comprender por qué el flamenco tiene determinado color. Entonces se trabajaron varias cosas y se tomó como punto de partida un cuento. (Entrevista, Docente 2)

Por otra parte, la Docente 1 hace referencia a las “prácticas socialmente significativas”, es decir, aquellas que son relevantes para sus experiencias cotidianas, por ejemplo, aspectos que tienen que ver con la higiene, el cuidado del propio cuerpo, la soberanía alimentaria:

Hay un cuento que lo quería trabajar yo este año. Se llama “Un sembrado de estrellas”, de Liliana García Barrera, una autora bahiense que habla de unos chicos

de Villa Caracol. La historia aborda la realidad de vida que tienen, que es diferente. Entonces hay un montón de cosas para trabajar con los chicos que los lleven a cuestionarse. Indiferentemente al contexto en el que viven. Porque yo creo que también es importante que estos chicos que viven en esos contextos donde sus derechos son vulnerados, también se cuestionen la forma de vida que tienen, que entiendan que ir al baño en un pozo no está bueno. Y que existen maneras de, bueno, cómo podemos higienizarnos de otra manera. Por eso, una de estas cosas era el tema de la huerta, por decir “bueno, tenemos que tener alimento todos los días”. Pero también darles a ellos una herramienta para que puedan, digamos, salir de eso de no tener un alimento. De poder generar su propio alimento. (Entrevista)

Esto coincide con el abordaje de contenidos que se realiza en las escuelas estudiadas por Michi (2010), ya que pretenden que sean “socialmente útiles”. Esto hace referencia a aspectos curriculares que parten de las experiencias y contextos de las y los estudiantes.

Al mismo tiempo, estos contenidos se pueden vincular con otros que resultan relevantes para "leer críticamente el mundo social en el que viven" (Imen, 2023, p. 233). Se trata de una aproximación al tratamiento de los contenidos “en diálogo con la práctica social y orientada a la comprensión para esa transformación” (Michi, 2010, p. 338). En este sentido, las docentes 1 y 4 afirmaron que consideran importante trabajar saberes desde una mirada en la que se intente analizar la realidad, ambas ejemplifican con prácticas en las que se abordaron aspectos vinculados con la desigualdad. Por ejemplo, la Docente 1 explicó:

Cuando trabajé con lo que era campo y ciudad, en primer grado...Que trabajamos todo a partir de artistas plásticos Yo hice una selección de artistas y obras de arte y les armé todo un museo en donde ellos recorrían, y no solamente miraban la obra, sino que también tenían elementos propios de la obra. Por ejemplo, había uno de Antonio Berni. Era Juanito va la fábrica y tiene que pasar por toda la ciudad, que está llena de mugre alrededor. Entonces yo le había puesto papeles para que no fuera solamente mirar, sino que pudieran tocar eso que había, que pudieran interpelarse más con la obra. Y después de eso salió un análisis, me acuerdo, recontra profundo,

de nenes de primer grado. Había distintas obras y había que recorrer y observar las cosas. Ellos decían, “acá hay basura”, y el nene está de tal manera. Acá hay otra de Quinquela Martín en el puerto, acá hay barquitos, ¿este no será el puerto de...? Entonces, como que ellos van explorando y en esa exploración descubren un montón de cosas que realmente te das cuenta cómo podés ir llevando ese contenido, que parecía re aburrido, de campo y ciudad, a algo que realmente sea crítico y que ellos vayan descubriendo, porque de ahí sacamos esto. De hecho, hasta pensaron ellos solos: porque en la obra de Berni veían cómo había un niño, que era, digamos, pobre, le decían ellos, porque no tienen nada, “pobre, vive ahí”, “mirá, seguro está juntando basura”, y hay gente que junta basura. Entonces, cómo también, digamos, los sacamos del eje de lo que siempre tienen para ver y los ayudamos a ver de otra manera eso que, digamos, que es constante, que es rutinario A mí me gusta esto, sobre todo en sociales, que los sacás de lo que siempre están aprendiendo a ver...En el campo siempre ves tal y tal cosa, y en la ciudad...Bueno, en la ciudad hay un montón de cosas más, no solamente hay edificios. No, hay, hay basurales, hay gente que vive de esos basurales. Bueno, entonces les enseñás a cuestionarse este mundo en el que viven. Y para mí es ahí donde está el verdadero descubrimiento: cuando los sacás del lugar en el que están acostumbrados a estar Justamente, más allá de que ellos no vivan esa realidad, es importante que igual la cuestionen. (Entrevista, D1)

Este tipo de prácticas “[permiten] que un ámbito negado de la realidad [entre] a la escuela fisurando la muralla que la separa de la vida” (Lichtenzveig y Marucco, 2018, p. 155). En el caso de la Docente 4, ella asume el compromiso de que las alumnas y alumnos de la escuela privada en la que trabaja atiendan a aspectos que de otra manera no conocerían, al hacer referencia a la desigualdad económica y social. Este aspecto es uno de los más relevantes al pensar en las maestras emancipadoras, quienes “orientan sus prácticas de forma tal de favorecer que la vida y la realidad puedan ingresar al aula para ser procesadas

pedagógicamente y, a su vez, llevan a sus estudiantes a observar, analizar, experimentar y sentir el mundo” (Frisch, 2020). El objetivo de “no exclusión” que persigue la Docente 4 se presenta como un contenido transversal a sus prácticas, tal como se describió anteriormente.

Por último, la Docente 3 expresó que uno de los temas que considera fundamental abordar en sus propuestas pedagógicas se vincula con el territorio argentino y la intencionalidad de

generar un aprecio, un gusto, un deseo de conocerlo Creo que no podemos pasar por la escuela sin conocer nuestro lugar, nuestro territorio, nuestra identidad saber quiénes somos, de dónde venimos, es fundamental saber por qué estamos en este momento acá y por qué estamos viviendo situaciones en este momento y que son en realidad consecuencias de cosas pasadas. (Entrevista)

En definitiva, todas mencionaron lo fundamental de trabajar a partir de los lineamientos curriculares, en especial con la construcción de propuestas interdisciplinarias que tomen como punto de partida los cuentos que forman parte del Programa de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura y Escritura de la Unidad Pedagógica¹³. Sin embargo, en general, acuerdan que, tal como menciona la Docente 3 “*dentro de las orientaciones . . . existen esos márgenes de decisión, que es ahí donde está la cosa*” (entrevista). Esto demuestra que “*toda política es . . . un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras, y que permite la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional*” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 14). Al mismo tiempo, el reconocimiento de estos espacios como posibilidad de acción es coherente con un posicionamiento del tipo de intelectual transformativo (Giroux, 1990). En este sentido, estas maestras superan una definición de su tarea en términos meramente instrumentales o técnicos para asumir su carácter político, en tanto reconocen que las decisiones pedagógicas no están determinadas de antemano, sino que legitiman determinados intereses, como resultado de un proceso de reflexión.

¹³ La Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP), dando continuidad a las políticas educativas de enseñanza y cuidado, en concordancia con los lineamientos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), establece este programa con el fin de garantizar la intensificación de la enseñanza de la lectura y la escritura para que todas y todos las/os niñas/os egresen del nivel contando con la posibilidad de desempeñarse como lectores y escritores. Para eso ofrecen un índice de lecturas con cuentos y otros recursos didácticos que guían el abordaje de las mismas en las aulas. En la siguiente página web se pueden encontrar algunos de los materiales: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/primaria/>

4.4. Posicionamiento docente

4.4.1. Reflexión constante sobre la práctica

Una actitud de reflexión constante sobre las prácticas refleja un compromiso con las alumnas y alumnos, por parte de las docentes, al mismo tiempo que con el sentido político de su trabajo. Tal como fue mencionado previamente, estas maestras acuerdan en la importancia de repensar sus prácticas: *“para mí es un desafío constante: es verme a mí como docente, verme cómo le estoy explicando a los alumnos que no me están entendiendo”* (entrevista, D1). En el caso de la Docente 4, la reflexión acerca de su trabajo define cada una de sus decisiones pedagógicas. Esto se manifestó en distintos momentos de las observaciones en los cuales se acercó a explicar cuáles eran sus pensamientos en torno a momentos específicos de las clases. Por lo tanto, situaciones que quizás a simple vista parecerían “en vano” o libradas tan solo a la espontaneidad de las niñas y niños, presentan una intencionalidad pedagógica.

A su vez, esta docente compartió, por fuera de los días de observaciones, una conferencia de Patricia Redondo¹⁴ titulada “Hacer Escuela”, vinculada con los desafíos que enfrenta hoy y las características de las niñeces que las habitan, en especial aquellas que se encuentran en contextos vulnerados. Además, durante la entrevista mencionó la relevancia que considera que tiene su formación universitaria en la construcción de herramientas que le ayudan a pensar y reflexionar acerca de sus prácticas, para lo que recuperó un cuaderno en el que tenía anotaciones vinculadas con aquellos aspectos que se propone trabajar cotidianamente. Entre ellas, una que recuperó fue: *“la búsqueda de sentido como motor y guía de mis prácticas”* (entrevista).

Resulta relevante analizar la posición de esta docente desde el pensamiento freireano: “su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo” (Freire, 2008, p. 41). Es decir, la toma de distancia permite reflexionar acerca de por qué y cómo desarrolla su práctica, lo que, a su vez, la acerca aún más a ella al afirmar y revalorizar su posicionamiento político en cada toma de decisión pedagógica y didáctica. Brusilovsky y Cabrera (2014) lo describen como “la necesidad de la construcción cotidiana del sentido político pedagógico de la propuesta, que interpela las subjetividades, . . . sus experiencias y formaciones recibidas” (p. 69).

¹⁴ Resulta relevante mencionar que esta pedagoga tiene una gran trayectoria en temas de escuela y pobreza, y fue tomada como referente conceptual para esta investigación.

4.4.2. Los sentidos que guían las prácticas: transformación, lucha y problematización de la realidad

Una característica común que guía el sentido de las prácticas de estas maestras se reconoce en la esperanza. Todas ellas comprenden que la escuela tiene un propósito que trasciende lo que sucede en las aulas y que se vincula con la posibilidad de ofrecer herramientas para la movilidad ascendente.

En el caso de la Docente 2, ella describe el sentido de la escuela desde el concepto de *transformación* al que entendería desde dos aristas. Por un lado, como la apertura hacia oportunidades para quienes quizás no las tendrían de otra manera y que ejemplifica con su historia de vida:

Por más que haya gente que te diga que el contexto te determina o tal cosa... Tampoco soy de la idea voluntarista que tienen algunos, pero yo creo que la educación transforma Porque yo tuve docentes que me dieron la posibilidad de ver que yo podía cambiar mi realidad. (Entrevista)

Por el otro, afirma que la escuela *“te transforma la cabeza, la forma de ver tu realidad, pero no la realidad de tu contexto cercano, sino de ver todo, de dudar de todo”* (entrevista). En síntesis, esta docente afirma *“eso creo que es lo que te transforma. No solamente cambiar tu realidad, sino cambiar tu cabeza”* (entrevista).

La Docente 1 también comprende el sentido de sus prácticas desde la idea de transformación, aunque con la intención de *“poder darles a los alumnos herramientas para que ellos también puedan transformar todo: su realidad, su mundo, lo que sea”* (entrevista). Afirma que esto se logra a partir de aprendizajes significativos: *“que sea algo que le interpele y que eso lo ayude para desenvolverse el día de mañana en el mundo y en lo que quiera”*. Desde su perspectiva, también recupera la importancia de darle a las familias un lugar en la construcción de esos aprendizajes ya que *“la escuela no es enseñarle solo a los chicos, sino que enseñarles a todos También es un educar a las familias”* (entrevista), en especial, aquellas que viven en contextos más vulnerados. Por lo tanto, este sentido que le asigna a la institución escolar se refleja en la planificación de propuestas que pretenden alcanzar la participación de las familias.

A su vez, la Docente 3 también acuerda con el objetivo transformador de la escuela, desde una perspectiva que reconoce el poder que otorgan los conocimientos que allí se

construyen: *“les da poder el poder de hacer, el poder de tener, el poder de crear, el poder de acceder de buscar soluciones, de buscar estrategias, de tener otras oportunidades”*, ya que *“se van a encontrar en una sociedad que les va a exigir. Les va a exigir saber, les va a exigir conocer. Y ese conocimiento, si lo tienen o no, va a depender de las oportunidades que tengan”* (entrevista). Es decir, esta docente comprende la importancia de la escuela frente a una sociedad desigual en la que sobreviven aquellos y aquellas que cuentan con las oportunidades de acceso y permanencia. Por lo que promueve la construcción de aquellos conocimientos que permitan que los alumnos y alumnas *“se puedan defender en la vida, en lo que les toque vivir, que por lo menos tengan herramientas”* (entrevista).

Hasta aquí, se percibe un sentido que reside en la intencionalidad por ayudar a que sean las mismas alumnas y alumnos quienes se formen para mejorar algo de su realidad. Las conclusiones de Redondo (2004) ayudan a comprender cómo estos diferentes sentidos acuerdan en un posicionamiento: reconocen la situación de sus estudiantes, así como la de sus familias, desde la condición de marginalidad, aunque no de forma peyorativa, sino con el objetivo de reafirmar su convicción de *“enseñar y brindar lo necesario para que . . . puedan defenderse en la vida y, de esa manera, tener la oportunidad de salir de su condición de pobreza”* (p. 103).

En el caso de la Docente 4, se advierte una postura que reconoce que estas situaciones son consecuencia de una sociedad injusta y desigual. Por ello, enfatiza la necesidad de trabajar hacia una mayor igualdad y acceso a derechos (Redondo, 2004), adoptando una perspectiva que trasciende lo individual y reafirma, a la vez que problematiza, la responsabilidad social. Esta maestra explicó las razones por las cuales elige trabajar en una escuela privada. En primer lugar, afirmó: *“me queda cómodo porque acá lo dejo todo”* (observación, Escuela VL). Luego, agregó que su tarea docente se sostiene desde una perspectiva de justicia curricular, desde la cual se propone trabajar por el derecho de que todas las alumnas y alumnos aprendan los mismos contenidos, indistintamente de la escuela a la que pertenecen, aunque acompañando las distintas subjetividades y trayectorias. Es, en este sentido, que reconoce que su objetivo en la institución de gestión privada es que las y los estudiantes profundicen en una realidad que no conocerían de otra manera, *“me parece que hay chicos de la escuela privada que necesitan saber algunas cosas”* (entrevista, D4). Por ejemplo, describió que en la Escuela P propuso abordar el día de la niñez desde una perspectiva de los derechos de las infancias y su vulneración. También compartió que trabaja con este grupo de estudiantes temas vinculados a la desigualdad desde la configuración de las miradas:

nosotros trabajamos con la computadora, por ejemplo, y es constantemente estar llevando noticias, estar llevando situaciones. Por ejemplo, el primer trimestre abordamos lo que pasó el 16 de diciembre del año pasado¹⁵ con una pregunta problematizadora, justamente: ¿qué pasó en Bahía Blanca? Y terminamos con una pregunta bastante acabada sobre lo que yo quería que es: ¿es Bahía Blanca una ciudad vulnerable y de riesgo? Porque también son contenidos que se trabajan en sexto, con América Latina, pero que busqué que fuera de su interés. Entonces es constantemente ver esto ¿no? Que hay otras personas que tienen otras realidades que la que ellos están acostumbrados a ver, que si bien...y lo de la comida golpea un montón, pero, bueno, si ellos van en su auto y ven que en la esquina hay una familia, un papá o una mamá que está juntando cartones...O sea, hay una desigualdad, ahí se está viendo, no es igual. Entonces esto quiero, a mí me gusta que vean esas cosas. Si pudieron, por ejemplo, ayudar en todo lo que pasó el 16 de diciembre. (Entrevista, D4)

Es interesante retomar esta idea de lucha que plantea la D4, que se comprende como el reconocimiento del sentido político de su trabajo docente en tanto reflexiona acerca de las consecuencias de sus prácticas en pos del sostenimiento o problematización del orden social vigente (Brusilovsky y Cabrera, 2014) y “*en una búsqueda constante de actualizar alguna igualdad, habiendo tantas desigualdades. Justamente me gusta ser parte de ese todo*” (entrevista, D4). De esta manera, se reconoce un significado político y democrático de la educación desde el cual propone, a través de sus prácticas docentes un tiempo libre que invita a las niñas y niños a vivenciar un compromiso e implicación con el mundo que va más allá de las individualidades en tanto es un bien común (Simons y Masschelein, 2014). Esto describe una forma de ser docente desde la cual asume la lucha para no ser solo objeto, sino sujeto de la historia (Freire, 2008), lo que requiere tener la esperanza de que algo puede mejorar: “*es eso, ¿no? Es proponer alguna cosa distinta en el recreo, es proponer en el aula, es proponer, proponer, proponer, sí*” (entrevista, D4).

¹⁵ Previamente se describió lo ocurrido en este día.

A su vez, la Docente 1 también sostiene su práctica desde una posición de lucha frente a contextos vulnerados que caracterizan la cotidianidad de las alumnas y alumnos:

Entonces también es luchar con esto, con una mamá que te dice “en mi casa no puede hacer los deberes porque yo no sé leer ni escribir, entonces no la puedo ayudar”. Bueno, vamos a buscar la manera para que pueda trabajar. Hay que acompañar mucho, hay que luchar mucho y rebuscársela mucho. Y si, es difícil, es difícil.
(Entrevista)

4.4.3. El sentido de la escuela hoy: entre aguantadero y multifunción

La idea previamente presentada acerca del sentido de las prácticas docentes desde una postura de lucha implica reconocer la existencia de un contexto hostil que despierta ese tipo de posición. Las condiciones que caracterizan este escenario fueron mencionadas a lo largo de este trabajo, y se profundizan algunas de ellas en este apartado como forma de evidenciar la complejidad de la trama que se entreteje entre los elementos que conforman la situación educativa (Freire, 2003), desde la cual se parte teóricamente para construir el recorrido de esta investigación.

Además de las dificultades que emergen en relación con el ausentismo y las condiciones materiales, aquellas vinculadas con las condiciones sociales también fueron mencionadas por las docentes. En este sentido, recuperaron que la escuela cumple una multiplicidad de funciones:

a veces es un lugar solamente para contener chicos y nuestro lugar pedagógico a veces queda de lado ante las tantas necesidades que hay socialmente. Porque hay muchas falencias en las familias y los chicos vienen a la escuela a tratar de recibir contención, cosa que no tienen en los hogares. (Entrevista, D3)

La Docente 1 también acompaña con su perspectiva:

la escuela no está preparada, tiene que atajar un montón de cosas que a veces se vuelve muy difícil. Entonces, si te tengo que decir hoy el sentido de la escuela...y, para muchos hoy la escuela es un lugar donde encontrar el alimento básico, que no lo

tienen en casa. Para otros hoy la escuela sigue siendo un lugar de aprendizaje y solamente de aprendizaje. Y bueno, para otros no, no tiene por ahí a veces sentido el ir a la escuela. (Entrevista)

La Docente 4 coincide con este significado que prima: “*me sale el bolsón¹⁶, me sale...me salen muchas cosas Lo que pasa es que creo que tiene un porcentaje de aguantadero*”. Es decir, a la escuela

se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social. (Dussel y Southwell, 2005, p. 26)

Frente a esta realidad, surgen estas reflexiones:

No sé si la escuela nos tendría que pedir tanto tampoco. No sé si tampoco es lo que las infancias se merecen. ¿Ves? No te puedo contestar más. Sí, la escuela hace lo que puede también. La escuela hace lo que puede...con lo que tiene. Y los que trabajamos en ella también. No sé qué contestarte, Mechi. (Entrevista, Docente 4)

A este cuestionamiento acerca de si la escuela debe responsabilizarse de todas estas demandas, se suma el pensamiento de la Docente 1 al expresar: “*la asistencia de alimentación, de contención también, y de cuidado que en casa no tienen. Entonces, más allá de la enseñanza, hoy es como que se desvirtuó todo es como que hacés de multifunción. La escuela hoy cumple una función mucho más amplia y mucho más grande que hasta a veces no la puede abarcar*” (entrevista).

¹⁶ Durante el período de aislamiento social obligatorio, medida establecida en Argentina en el contexto de la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires instituyeron la entrega de un bolsón de emergencia para garantizar que los niños, niñas y adolescentes continuaran alimentándose en sus hogares, en reemplazo de la copa de leche brindada en las jornadas escolares diariamente. Actualmente, la política continúa vigente y se sostiene junto con el comedor escolar para ayudar a cubrir las necesidades alimenticias de las niñas y niños de sectores más vulnerados.

Estas reflexiones confirman que “el asistencialismo es parte de lo que atraviesa a las escuelas argentinas y se convierte en un verdadero obstáculo” (Redondo, 2004, p. 88). Es decir, estas docentes refieren a la complejidad de abordar las prácticas pedagógicas en un contexto en el que lo urgente se vuelve un imponderable que requiere una respuesta, sobre todo cuando se vincula con experiencias vulneradoras de los derechos de las niñas y niños:

Quieras o no, cuando vos te das cuenta que el estudiante está en una situación compleja, no podés seguir. Hay que trabajar el emergente, hay que trabajar la urgencia, dejar pasar no...No, no se puede dejar. Y también hay que estar para no dejar pasar, ¿no? O sea, ponerle el cuerpo a ese no dejar pasar. (Entrevista, D4)

Por lo tanto, esta tensión que describen entre las prácticas asistencialistas y las pedagógicas demuestra que la escuela no cumple solo la función de enseñar; al mismo tiempo se constituye en escenario de ejecución de diferentes políticas sociales a cargo del Estado. Tal como afirma Redondo (2005) “ni la enseñanza ni la asistencia se producen como prácticas aisladas o excluyentes entre sí” (p. 107), conviven y se sostienen mutuamente. En consecuencia, las actividades realizadas en las instituciones escolares no suceden solo en las aulas: el comedor, por ejemplo, ocupa un lugar fundamental (Redondo y Thisted, 1999). En las escuelas estudiadas se observó que las alumnas y alumnos cuentan con un tiempo, entre 10 y 15 minutos, dentro del horario específicamente de clases, para almorzar o merendar, de acuerdo con el turno. La única excepción es la Escuela IW que ofrece el desayuno durante el horario de recreo. Otras prácticas asistenciales que realizan estas escuelas son la entrega de bolsones de alimentos para las familias de las alumnas y alumnos que las necesiten, se les brinda ropa y útiles, se revisan libretas sanitarias, entre otras. A su vez, todas las docentes recuperaron el trabajo que realizan los Equipos de Orientación al acompañar la tarea pedagógica y asistencial.

Tal como concluyen Redondo y Thisted (1999), en la mayoría de los casos, estas tareas se logran de forma inconclusa lo “que deriva en una doble imposibilidad: por una parte, garantizar los aprendizajes esperados de las instituciones educativas y por otra, cubrir las necesidades básicas de los niños que concurren a estas escuelas” (p. 29). Por ejemplo, durante las observaciones, sucedió que en una de las jornadas no había asistido la persona encargada de preparar la merienda, lo que derivó en que la maestra tomara la decisión de realizarla en el aula en donde se compartieron unos paquetes de galletitas, aunque sin la taza de leche. De acuerdo con su perspectiva, esto tuvo consecuencias en el desarrollo posterior de las

propuestas, ya que las alumnas y alumnos no tenían la predisposición habitual por la falta de alimento y el momento comunitario de distensión que se genera en el espacio del comedor.

Por lo tanto, es posible afirmar que ninguna de estas docentes manifiesta oposición a este tipo de prácticas. Incluso, reconocen la importancia de que las necesidades básicas sean cubiertas como forma de posibilitar que las prácticas pedagógicas puedan realizarse. La Docente 1 lo expresó de la siguiente manera “*No tomar todo como que va a pasar, ¿no? Siempre decimos...o esa frase de “con hambre no se puede pensar”. Bueno, acá es lo mismo, con angustia, con tristeza, con hambre, con lo que sea, es muy difícil poder enseñarles algo*” (entrevista). Es decir, comprenden la forma en la que estas necesidades complejizan el desarrollo, aunque lo asumen como una tarea a la que inevitablemente hay que ofrecer una respuesta. La Docente 4 expresó lo siguiente:

es difícil sostener, pero pienso que todo siempre es difícil sostener. A veces es difícil por mí, a veces es difícil por la escuela, a veces es difícil por los chicos, es difícil por las familias. Siempre algo lo hace difícil. Y el día que es fácil, es buenísimo. A veces, bueno, a veces pienso (pausa) que si no comieron tampoco...No sé si puedo pedir que presten atención, que intenten aprender. Y eso es difícil. (Entrevista)

Estos testimonios reafirman las posiciones de estas docentes que “reconocen la imposibilidad de desentenderse de [aquellas] tareas y se esfuerzan por construir espacios dignos para llevarlas a cabo” (Redondo y Thisted, 1999, p. 28). Frente al ausentismo prolongado, las maestras hacen seguimientos, se preocupan, insisten, se contactan con las familias. Es decir, sostienen una práctica docente compleja que se entreteje entre decisiones pedagógicas y respuestas urgentes.

Reflexiones finales

El recorrido a través de esta investigación permitió reafirmar uno de los aspectos inherentes a las prácticas docentes: su complejidad. Estas se conjugan entre los lineamientos curriculares, el posicionamiento político-pedagógico y las condiciones de posibilidad del espacio-tiempo. En especial, en contextos de mayor vulneración “ser docentes incluye múltiples posiciones que, de modo contradictorio y en permanente movimiento, configuran identidades docentes caracterizadas . . . por su complejidad” (Redondo, 2005, p. 86). Esto implica, en palabras de una de las maestras, el gran desafío de lograr la *práctica sostenida*:

Sí, no perder el horizonte, no perder esta brújula (sonríe y mira su cuaderno¹⁷). Eso y hacer una conjugación de todo esto. Y siempre encontrar esos...El mayor desafío yo creo que siempre es encontrar ese espacio para...ese espacio para llevar adelante la práctica. (Entrevista, D4)

Se comprende que “ese espacio” al que refiere esta docente puede ayudar a problematizar la esencia misma de la escuela actual: “una maquinaria preparada para lo mismo/con todos/al mismo tiempo, y un input para la máquina que es una humanidad profundamente diversa” (Terigi, 2024, p. 18), en un contexto caracterizado por condiciones laborales, sociales y materiales vulnerables. Frente a este escenario se retoma la pregunta inicial que despertó el recorrido de esta investigación: ¿es posible realizar prácticas pedagógicas que se proponga educar para la emancipación de los sujetos y promover un compromiso con una sociedad más democrática e igualitaria, en lugar de formar para la domesticación de las conciencias?

Este estudio se dispuso a profundizar en aquellas situaciones de posibilidad en las cuales las maestras logran desafiar los obstáculos del contexto y ofrecen experiencias democráticas guiadas por un posicionamiento político de justicia social. Sin embargo, encontrar esos espacios no es tarea sencilla ni posible de alcanzar en cualquier tiempo y lugar. Por lo tanto, tampoco lo fue para quien realizó esta investigación. Es necesario afirmar que el desarrollo de prácticas docentes emancipadoras comprende un trabajo arduo y que no siempre es posible lograr. En este sentido, el reconocimiento de la complejidad de estas prácticas resultó en la importancia de agudizar la mirada y la escucha para abrirse a pequeños

¹⁷ Previamente fue mencionado que la Docente 4 mostró un cuaderno con anotaciones vinculadas a reflexiones personales acerca de los propósitos y objetivos que guían su práctica docente.

momentos en los que las experiencias pedagógicas emancipadoras pudieron emerger. Estas se constituyeron en decisiones casi imperceptibles que permitieron entrever un posicionamiento político liberador. Es posible comprender que esto es lo que hace a la tarea docente cotidiana y la construcción dinámica de las posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa (Southwell y Vassiliades, 2014).

En el caso de estas maestras, los obstaculizadores más relevantes están definidos por las condiciones sociales, culturales y económicas del grupo de alumnas y alumnos que tienen a su cargo. El ausentismo, el acompañamiento de las familias y los comportamientos irrespetuosos son los factores privilegiados al explicar la complejidad de la práctica. De esta manera, las condiciones materiales, aquellas que forman parte del formato escolar, y otras institucionales, fueron nombradas en menor medida; mientras que las vinculadas a las condiciones laborales casi ni fueron enunciadas. La problematización de estas últimas resulta un aspecto fundamental al momento de posicionarse desde una práctica emancipadora, ya que implica “liberarse de la enajenación que el dispositivo escolar produce sobre [ellas]” (Frisch, 2020, p. 70). Se desconoce con certeza las explicaciones acerca de las razones por las que no fueron mencionadas. Sin embargo, se advierte que esto puede estar vinculado con una representación social del ser docente que pondera un sentido vocacional (Tenti Fanfani, 2005). Así, prevalece un reconocimiento de este trabajo orientado por una misión altruista y un compromiso desinteresado, una premisa que se refuerza al ser una tarea destinada a un sector considerado vulnerable, como el conformado por niñas y niños. A su vez, la actividad vocacional implica realizar una acción sin esperar nada a cambio, ni exigir ningún tipo de recompensa material. En este sentido, se espera que las maestras dispongan su tiempo, dinero y salud, al mismo tiempo que su silencio, para lograrlo, ya que cualquier forma de reclamo implicaría contradecir las representaciones sociales de lo que se espera de “una buena docente”. Por lo tanto, en el caso de estas maestras, se reconoce que los propósitos transformadores que mencionaron que guían sus prácticas “se condensan en el sentido ético . . . más que en la reflexión atenta sobre las condiciones de producción de las mismas: político-educativas, institucionales, epistemológicas, de formación, etc” (Edelstein et al., 1998, p. 72).

Por otra parte, en relación con las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de experiencias emancipadoras, una de las más relevantes se vincula con el trabajo colectivo. Muchas de los estudios recuperados describen experiencias que se sostienen por un posicionamiento político que es transversal a los proyectos pedagógicos de las escuelas (Langer, 2010; Michi, 2010; Chinigioli, 2012; Gluz, 2013; Brusilovsky y Cabrera, 2014;

Giordano, 2015; Reyes y otros, 2017; Cantero, 2018; Redondo, 2019). En estos casos, es la comunidad educativa en su totalidad la que trabaja de forma conjunta a partir de un propósito emancipador. Por el contrario, en el caso de las docentes de este estudio, sus intenciones y decisiones son individuales y las prácticas que realizan están guiadas por un posicionamiento en solitario. A pesar de que algunas recuperaron la importancia del acompañamiento de las docentes paralelas, no mencionaron ningún tipo de proyecto transversal a toda la institución.

Se considera relevante recuperar estos últimos aspectos ya que comparten un denominador común: el sentido colectivo, social y político del trabajo docente. Problematicar la individualidad de esta tarea permite reconocer que los problemas al interior de las aulas no están vinculados sólo con las decisiones pedagógico-didácticas y las condiciones sociales de las alumnas y alumnos; a estas se suman cuestiones estructurales del sistema educativo que requieren modificarse, siendo fundamental la lucha social. Por lo tanto, son necesarios los espacios de encuentro y reflexión para construir propuestas docentes emancipadoras que asuman el desafío de ese movimiento. Desde la perspectiva de esta investigación, se afirma que el trabajo colectivo abona las posibilidades de alcanzar una *práctica sostenida*, tal como la denominó la Docente 4. En este sentido, se comparten algunos interrogantes para continuar profundizando sobre este tema: ¿existen en Bahía Blanca escuelas con proyectos institucionales contruidos desde un posicionamiento emancipador? ¿Quiénes son aquellas maestras que realizan prácticas docentes emancipadoras?, ¿cómo construyeron ese posicionamiento? ¿De qué manera, y a través de qué herramientas, la formación docente influye en esa construcción?

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación docente*.
- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y formación docente* (6 ed.). Laborde Editor.
- Alcázar, C. R. (2018). Identidad, dignidad, emancipación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Troquel.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2014). Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. *Polifonías Revista de Educación*, 5.
- Cantero, G. (2018). *Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires.
- Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Colihue.
- Cárdenas, H. (2018). *Construir matemática: Experiencias desde el aula*. Paidós.
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela*. Siglo XXI editores.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. Juan Pablos Editor.
- Chinigioli, E. (2012). *Bachilleratos Populares: Construyendo contrahegemonía. La experiencia de los Bachilleratos Populares en Movimientos Sociales de la Ciudad de*

- Buenos Aires* [Tesina de Grado, Universidad Nacional de Cuyo]. Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Novedades Educativas Editorial.
- Cuenca, R., Fabara Garzón, E., Kohen, J., Parra Garrido, M., Rodríguez Guzmán, L. y Tomasina, F. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Dussel, I y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *Revista El Monitor*, 5, 26—33.
- Edelstein, G. E. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. E., Herrera de Bett, G., Dalmas, M. E., Domján, G. S. O., García, I. C., Giménez, G., Ortúzar, S., Paulín, H., Salit, C. (1998). *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación N°1*. Editorial Brujas.
- Fernández Nuñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí LaRecerca.
- flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Bocavulvaria Ediciones.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.

- Frisch, P. G. (2020). Maestros emancipadores: Un estudio sobre el posicionamiento político del educador [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales.
- Giordano, Andrea (2015). La escuela al encuentro de la educación popular [Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hillert, F. M. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. Noveduc.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria*. Ediciones Pedagógicas.
- Imen, P. (2023). La izquierda pedagógica y una pedagogía de izquierda: Apuestas y construcciones para una educación emancipadora. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Langer, E. D. (2010). Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales.
- Lichtenzveig, H. y Marucco, M. (2018). *Cooperativa Escolar Manzana Podrida. Otra escuela posible*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Martelli, M. B. (2021). El color “piel” en las aulas de educación inicial y primaria. Praxis Editorial.
- Marucco, M.; Balbuena, H.; Barrientos, C.; Capuano, L.; Cárdenas, H.; D’Amore, P.; Frisch, P.; Imen, P.; Heras, A. I.; Lichtenzveig, H.; Maggi, E.; Mefano, G.; Pellegrino, F.;

- Topasso, P.; Rago, W.; Salazar, M. y Saslavsky, G. (2014). Hacia la conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Editorial El Colectivo.
- Montessori, M. (2018). Ideas Generales sobre mi Método: Manual práctico. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Kapelusz.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. Homo Sapiens.
- Redondo, P. (2004). *Educación y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Redondo, P. (2019). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Homo Sapiens.
- Reyes, S.; Cestona, L.; Dosso, M.; Gorosito, M. y Vidal, L. (2017). *La Escuela Isauro Arancibia: Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal*. Noveduc.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras completas*. Ediciones rectorado.
- Samar, E. (2014). *¡Wiphay! Defendiendo la escuela pública con educación intercultural y prácticas alternativas*. Viviana Herrero ediciones.
- Samar, E. y Samar, R. (2020). Racismo y prácticas emancipadoras. Asociación de Trabajadorxs de la Educación.
- Sarmiento Lozano, J. L. (2016). Proyecto TERRE: territorios, resistencias y escuela una práctica pedagógica emancipadora para hacer frente al extractivismo. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar. Universidad Nacional de Colombia.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa a la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 1—25.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI editores.
- Terigi, F. (2024). Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza? *Análisis de las Prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*, 3, 9—26.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Situación de la niñez y la adolescencia* (8 ed.). Edición del Autor.
<https://www.unicef.org/argentina/media/22891/file/Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20-%202024%20-%20Octava%20Ronda.pdf.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Gedisa.

Documentos consultados

Diseño curricular para la Educación Primaria. (2018). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2024. *Vol. 8*, 220.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total. Gran Buenos Aires. Octubre de 2024. *Vol. 8*, 255.

Ley 26.206 de 2006. Por la cual se establecen las disposiciones generales del Sistema de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Anexos

Anexo 1: Guía de preguntas para las entrevistas a las docentes de acuerdo al objetivo específico al que responden:

Objetivos específicos	Preguntas
Introductorias	1. ¿Hace cuántos años trabajás como docente de nivel primario?
	2. ¿Dónde estudiaste?
	3. ¿En qué escuelas trabajás actualmente? ¿Qué años tenés a cargo?
Condiciones del espacio-tiempo pedagógico	4. ¿Cuántos alumnos/as tenés en cada curso?
	5. ¿Cómo describirías el contexto socio-económico de tus alumnos/as?
Sentidos político-pedagógicos	6. ¿Cuál creés que es el sentido de la escuela hoy? ¿Para qué sirve?
	7. ¿Cuál es el objetivo general y cotidiano que guía tu práctica docente?
	8. ¿Cómo educás? ¿Cómo describirías tu práctica docente? ¿Qué características tiene?
	9. ¿Cuáles características considerás que son fundamentales desarrollar, como docente, para acompañar la formación de los alumnos? ¿Cuáles son parte de tu práctica docente?
Lugar otorgado a alumnas y alumnos	10. ¿Qué es ser alumno/a?
	11. ¿Qué esperás de tus alumnos?
	12. ¿Qué lugar ofrecés a tus alumnos en tu propuesta educativa?
	13. ¿Cómo es el vínculo de los alumnos en tus prácticas? ¿Cómo intervenís en ese vínculo?
	14. ¿Cómo describirías la figura de autoridad docente? ¿Qué lugar ocupa en esa relación?
Saberes que se abordan	15. ¿Hay temas o problemáticas que vos intentás abordar en tus clases?

Condiciones del espacio-tiempo pedagógico	16. ¿Cuáles características del contexto facilitan tus prácticas pedagógicas y cuáles las dificultan?
	17. ¿Podrías describir las condiciones institucionales en las que se desarrolla tu práctica docente?
	18. ¿Cuáles son los principales desafíos en el desarrollo de tu trabajo?
Sentidos político-pedagógicos	19. ¿Por qué decidiste ser docente y por qué elegís hoy serlo?

Anexo 2: Guía de elementos inicial para las observaciones de acuerdo al objetivo específico al que responden:

Objetivos específicos	Aspectos a observar
Condiciones del espacio-tiempo pedagógico	Ubicación de la escuela.
	Infraestructura de la escuela.
	Comedor/merienda.
	Distribución del espacio del aula.
	Cantidad de alumnas y alumnos.
Lugar otorgado a alumnas y alumnos	Posibilidades de diálogo.
	Autoridad pedagógica.
	Escucha a las alumnas y alumnos.
	Vínculos entre alumnas y alumnos.
	Propuestas problematizadoras.
Saberes que se abordan	Saberes abordados.
	Vinculación con las experiencias de las alumnas y alumnos.
Sentidos político-pedagógicos	Reflexión sobre la práctica.
	Decisiones explícitas e implícitas que se toman.

Anexo 3: Distribución del aula de la Escuela VL, Docente 4:

