

Tres tensiones en la construcción de prácticas pedagógicas en escuelas de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Emilio Ducant

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El artículo desarrolla tres tensiones que contribuyen a caracterizar los rasgos que asume la construcción de prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de dos escuelas de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las tensiones dan cuenta de modos contrapuestos de concebir y materializar aspectos vinculados a las prácticas pedagógicas analizadas: la organización del trabajo docente, la relación de los alumnos y de las alumnas con las reglas de la escuela, y el carácter de la formación en el nivel primario. Estas contraposiciones se identifican no solamente *dentro* de los discursos pedagógicos oficiales considerados y de las expresiones y quehaceres cotidianos de las maestras, sino también *entre* el conjunto de discursos y prácticas analizados. Las tensiones se presentan como construcciones analíticas derivadas de una investigación en curso.

Palabras clave: condiciones de escolarización; discurso pedagógico oficial; escuela primaria; práctica pedagógica; ritmo

Three tensions within the construction of pedagogic practices in primary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Abstract

The article presents three tensions oriented to characterize the process of construction of pedagogic practices within the first grades in two public primary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. The referred tensions provide evidence of opposite ways of understanding and materializing aspects related to the practices under analysis: the organization of teachers' work, the relation between students and school rules, and the character of education in primary school. These oppositions are identified not only *within* the official pedagogic discourses considered as well as *within* the expressions and everyday teachers' practices, but also *between* the set of practices and discourses analyzed. The tensions presented derive from an ongoing research project.

Keywords: schooling conditions; official pedagogic discourse; primary school; pedagogic practice; pacing

Introducción

Este artículo presenta tres tensiones que atraviesan la construcción de prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las tensiones constituyen construcciones analíticas elaboradas a partir de información obtenida durante la realización del trabajo de campo en el marco de una investigación en curso¹. Estas intentan dar cuenta de variaciones en los modos en que tanto el discurso pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1993) como las maestras² involucradas significan y estructuran las prácticas en aspectos relativos a: la organización del trabajo docente, la relación entre los alumnos y alumnas con las reglas de la institución escolar, y el carácter de la formación en el nivel primario. Se piensa a estas variaciones en términos de tensiones puesto que dan cuenta de modos contrapuestos pero que conviven en las formas en que tanto los discursos oficiales y las docentes conciben y/o estructuran los aspectos mencionados, tornando complejas las prácticas pedagógicas escolares.

Se presentan en primer lugar cada una de las tensiones aludidas, entramando las voces de las maestras³ y referencias a sus prácticas con las construcciones analíticas elaboradas a partir de ellas. En la conclusión, se recuperan globalmente los cuatro puntos desarrollados, en términos de hipótesis a explorar.

1. Las tensiones construidas

1.1. La enseñanza: territorio individual – trabajo colectivo

En diferentes entrevistas, las maestras expresan limitaciones en sus saberes para afrontar la tarea de enseñar y, junto con ello, la necesidad de contar con la ayuda de otros profesionales. Sin embargo, dificultades para desarrollar instancias de trabajo institucional con otras maestras, con los miembros del equipo de conducción así como con otras figuras escolares, aparecen frecuentemente referidas

¹ Se trata de un proyecto de tesis doctoral inscripto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dirigido por la Dra. Adela Coria y codirigido por el Dr. Gustavo Bombini, en el marco de una beca interna doctoral del CONICET. La investigación apunta a reconstruir los rasgos que asumen las prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de escuelas primarias de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un contexto de políticas pedagógicas oficiales que introducen reformulaciones de los criterios de promoción de los alumnos y alumnas, la disponibilidad de más tiempo para la jornada escolar, y la integración de contenidos tradicionalmente presentados por separado. Se plantea un abordaje teórico-metodológico de tipo cualitativo, recuperando aportes de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein (1977; 1990; 1993; 1998) y de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa (ROCKWELL, 1995; 2009; 2018). Se consideraron como casos de estudio dos escuelas de jornada completa de la jurisdicción, realizándose observaciones de clase en todas las secciones de los grados de primer ciclo en el marco del espacio curricular Conocimiento del Mundo, así como entrevistas a distintos actores escolares y otras tareas vinculadas a la presencia en el campo sostenida en el tiempo. Se analizan asimismo políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. Es preciso aclarar que las escuelas seleccionadas no formaban parte de la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario, iniciada en 2011 por el Ministerio de Educación Nacional en concertación con el Consejo Federal de Educación, sino que tenían por el contrario una larga tradición como escuelas de jornada completa. De cualquier manera y para la investigación en curso, no es la novedad de este rasgo sino la propia disponibilidad de mayor tiempo diario de estas escuelas lo que interesa como elemento constitutivo del problema estudiado.

² Se ha optado por un solo género a la hora referir a las y los docentes para facilitar la lectura. La elección del femenino se debe a que solo uno de los docentes de las seis secciones implicadas era de sexo masculino.

³ Las condiciones para la escritura del artículo han obligado a seleccionar algunas pocas expresiones de las maestras, dejando afuera varias otras que resultan significativas para enriquecer el abordaje de las tensiones propuestas.

como uno de los obstáculos ante estas complejidades.

La perspectiva institucional de la enseñanza planteada en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires parece encontrar problemas para manifestarse en la cotidianidad de las escuelas, al menos en términos de la existencia de espacios de trabajo compartidos entre las docentes. La sobrecarga de trabajo de los miembros de los equipos de conducción, atravesada no solo por distintas tareas pedagógico-administrativas regulares sino también -y muy frecuentemente en el caso de una de las escuelas- por la resolución de emergentes, es recurrentemente mencionada por las maestras y por los propios miembros de la conducción como uno de los impedimentos para concretar las reuniones de Ciclo previstas por el Diseño Curricular.

En el caso de una de las escuelas en la que, en el marco de un proyecto de la Ciudad, se implementa la figura de una Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares⁴ (MATE), esta situación parece no mudar demasiado. Se expresa también allí la dificultad de articular tiempos para el encuentro entre todas las maestras del ciclo, quienes no coinciden en sus horas sin alumnos y quienes además en tales horas suelen tener que abocarse a otras tareas. Las reuniones se efectúan entonces entre algunas de las maestras del ciclo con la MATE, tratándose de encuentros breves y en los que en general la MATE comunica requerimientos del equipo directivo, ofreciendo alternativas (comúnmente proyectos de enseñanza) elaboradas por ella. La incorporación de la maestra acompañante parece no modificar una cuestión de tipo estructural: la mayor concentración de tiempo del trabajo docente frente al grupo de alumnos en el aula y la exigencia de dedicación del tiempo restante a otras tareas (corrección de cuadernos, elaboración de informes, preparación de materiales para actos escolares, cuidado de patios y comedor, entre otras).

Las referencias de las maestras a los encuentros de trabajo con compañeras dan cuenta, sin embargo, de otro tipo de dificultades relacionadas -especialmente en una de las escuelas- con lo que perciben como el predominio de comunicaciones o “bajadas de línea” en lugar de la posibilidad de generar consensos o discusiones. A pesar de ello y aún reconociendo algunos lineamientos institucionales en torno a la enseñanza, en el relato de las maestras de ambas escuelas sobresale la idea de que es cada una de ellas quien define las formas de llevar adelante las prácticas en el aula y, más especialmente, los modos de resolver las dificultades que emergen en este proceso. Asimismo y tal vez como parte de lo anterior, algunas docentes aluden a la dificultad que tendrían algunas compañeras para, en el marco de las instancias colectivas de trabajo, discutir y especialmente replantear sus prácticas entre colegas.

Por su parte, en lo que refiere al trabajo de las docentes con quien en términos locales se refiere como *maestra recuperadora* o directamente *recuperadora*⁵, las dificultades indicadas por las maestras refieren tanto a lo que ellas perciben como una labor poco sistemática, dada por lo que consideran como baja frecuencia de asistencia de las recuperadoras a la escuela y asimismo por recambios en la persona que asume esta tarea. Por trabajar con más de un grado y, en muchos

⁴ El proyecto se aprueba en 2013 mediante resolución N° 2571 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El primero de los objetivos del proyecto plantea “Desarrollar una praxis educativa que permita, mediante el trabajo compartido, nuevos sentidos de lo que significa enseñar, a través de la interacción con los otros como fuente de conocimiento, como situación de aprendizaje y como objeto de enseñanza”. Disponible en: <<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-MEGC-2571-13-ANX.pdf>>.

⁵ La denominación oficial actual es la de “Maestro de Apoyo Pedagógico”, miembros de las Escuelas Integrales Interdisciplinarias. Estos establecimientos pertenecen a las escuelas de educación especial de la Ciudad y están dirigidas a niños y niñas de entre seis y catorce años definidos como con dificultades en el proceso de aprendizaje. “Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la modalidad común del nivel primario”. Disponible en: <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/especial/instituciones/centros-interdisciplinarios>>.

casos, en más de una escuela, las recuperadoras no están todos los días con una misma sección. Esto parece generar desconfianza en las maestras respecto a la posibilidad de que esta figura pueda contribuir con lo que se identifican, según la perspectiva de cada docente, como dificultades para enseñar o bien como problemas de aprendizaje de ciertos alumnos o alumnas. Desconfianza que se origina también en lo que algunas maestras perciben como limitaciones en los saberes y escaso compromiso de parte de la maestra recuperadora. Otro testimonio advierte una deslegitimación de esta figura por no ser maestra y, consecuentemente, no contar con experiencia de enseñanza en el aula de primaria. Cuestión que paradójicamente parece mantenerse por medio de los límites que la propia docente pone para que la recuperadora pueda desempeñarse dentro del salón.

En línea con lo anterior, otra maestra revela la emergencia de inconvenientes en el trabajo con otros profesionales originados en lo que aparece tanto como una difusa definición de los roles de la recuperadora y de las profesionales del Equipo de Orientación Escolar⁶ en relación con el trabajo de la maestra del grado, así como desacuerdos en las orientaciones que cada una de ellas sugiere para el trabajo con los alumnos y las alumnas.

La información obtenida parece indicar una tensión entre la complejidad de la práctica de enseñar en el contexto escolar, con la consecuente necesidad de colaboración que expresan las maestras, y las dificultades para desarrollar instancias de trabajo colectivo. Dificultades que remiten no solo a la disponibilidad de tiempos para la labor con otras profesionales sino también en lo que parecería emerger como la defensa del ejercicio del trabajo docente como un territorio individual, en el que la toma de decisiones sobre la propuesta áulica aparecen como ámbito propio, exclusivo y de experticia de cada maestra. Esta tensión se expresaría no solamente en términos de las concepciones y prácticas de las maestras, sino también en la propia configuración de las condiciones de organización del trabajo escolar planteadas por los dispositivos y políticas oficiales. Tanto el propio Diseño Curricular, a partir del señalamiento de la perspectiva institucional de la enseñanza y de la figura del coordinador de ciclo, como la implementación de otros dispositivos jurisdiccionales como los de las maestras de recuperación o la MATE advierten la necesidad de construir prácticas de enseñanza desde la articulación del trabajo entre las maestras y/o con otros colegas. Sin embargo, ninguna de estas construcciones oficiales altera dos características de la estructura del puesto de trabajo de las maestras que dificultarían la materialización de una labor institucional: la asignación de un grupo de alumnos (sección de grado) a una maestra, y la notable mayor proporción de tiempo cotidiano de trabajo escolar de las maestras frente al grupo de alumnos y alumnas, ya sea en tareas áulicas o en otros espacios, que el que no están a cargo del grado. De esta manera y como lo plantea Terigi (2013) la estructura del puesto de trabajo docente se identifica como un obturador de las tareas colaborativas que serían inherentes al carácter institucional de la docencia. La incorporación de otras figuras a las escuelas, en este marco, se desarrollaría más comúnmente por fuera de las aulas, como un trabajo paralelo al de las maestras, produciéndose a veces contradicciones entre las orientaciones dadas por estas distintas figuras o bien entre su desempeño y el trabajo de las maestras.

Todo lo desarrollado en este punto indicaría, por un lado, la necesidad de resignificar, considerando las condiciones de organización del trabajo docente, aquellos desafíos respecto de la enseñanza que son percibidos por las maestras como una limitación de su saber, es decir, como un problema o una carencia individual. Desafíos que deben también ser leídos a la luz de la particular

⁶ De acuerdo con la definición oficial “Los EOE tienen como objetivo acompañar a las instituciones educativas en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Apuntan a la prevención de problemáticas psicológicas, pedagógicas, sociales y a la promoción de la salud integral de la comunidad educativa a través de intervenciones orientadoras, de asesoramiento y apoyo, articulando su accionar con otras áreas estatales y del sistema educativo.” Disponible en: <<https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/equipos-de-orientacion-escolar>>.

conformación de la escuela como dispositivo que se posiciona en una compleja intersección entre la transmisión de saberes disciplinares, la formación de orden, carácter y modales y la atención a un conjunto de demandas y problemáticas psicológicas, sociales, culturales, económicas que -crecientemente- le son asignadas.

1.2. La relación de los sujetos con el sistema escolar: reglas estandarizadas – atención a las singularidades

Feldman (2010) sostiene que, desde la consolidación de la escuela moderna, no es correcto subsumir la enseñanza a una serie de encuentros cara a cara sino que hay que pensarla como un complejo proceso institucional, enmarcado en sistemas organizacionales de gran escala que suponen la estandarización de procesos y la normalización de productos. Sin embargo, y tal como lo demuestran diversos estudios etnográficos (ROCKWELL, 1995; 2018), por implicar inevitablemente el encuentro con niños y niñas concretos, ha sido la tarea cotidiana de maestras y maestros la que históricamente ha reinterpretado y especificado, con flexibilidad variable, las reglas estandarizadas de la enseñanza escolar, en atención a contextos y sujetos singulares.

Frente a la consideración de que ciertas reglas del sistema escolar pueden constituir obstáculos para lograr sostener las trayectorias escolares de todos los sujetos, se evidencia en la formulación de las políticas educativas nacionales del período 2003-2015 en Argentina (especialmente en los últimos años de esta etapa) la introducción de alternativas de flexibilización de algunas configuraciones institucionales típicas. La formulación de los regímenes de unidad pedagógica y de promoción acompañada planteados en la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación constituye un claro ejemplo. Advirtiendo las distintas trayectorias educativas de los sujetos que ingresan al nivel primario así como la complejidad de los saberes a desarrollar en los primeros grados, el discurso pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1993) flexibiliza la asociación de contenidos a tiempos estándares como criterio para la decisión sobre la carrera educativa de los niños y niñas. Construye así a primero y segundo grado como una unidad pedagógica, corriendo hacia el final de segundo grado la posibilidad de que un alumno o alumna repita, estimulando al mismo tiempo el pasaje del docente junto con el grupo de alumnos. Además, la política prioriza que los niños y niñas sean promovidos aún así no hayan alcanzado los aprendizajes básicos de un grado, siempre que se garantice que podrán hacerlo en el transcurso del año siguiente.

Puede pensarse que ello profundiza la diversidad propia de cada aula, en tanto se constituirían grados más heterogéneos respecto de los aprendizajes alcanzados por los distintos alumnos y alumnas. Esto, conjuntamente con planteos curriculares jurisdiccionales que proponen definiciones de contenidos más abiertas y cicladas (DUCANT, 2019), permite plantear la hipótesis de una reformulación, desde el discurso pedagógico oficial, del grado como organizador de la escolaridad. En esta reformulación, el grado conservaría su conformación homogénea en términos de la edad de los sujetos, pero respetando la singularidad de la trayectoria educativa y escolar y los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. De esta manera, se mantendrían la homogeneidad etaria y la simultaneidad de la enseñanza típicas del grado, pero interpelando la homogeneidad de los contenidos. Resulta interesante advertir en este sentido el sostenimiento de un componente clásico de la escolaridad aún cuando los fundamentos que le dieron origen son cuestionados. La agrupación por edad se justificó tradicionalmente en la creencia de procesos universales de desarrollo, definidos como normales y ligados justamente a la edad biológica de los sujetos, dando lugar a aprendizajes monocrónicos (TERIGI, 2010). De esta manera, la definición de contenidos homogéneos para cada grado se consideraba acorde a esa normalidad, al mismo tiempo que las distancias entre tales contenidos y los aprendizajes alcanzados por los sujetos eran concebidos usualmente como déficits de los sujetos y/o de sus familias. El cuestionamiento oficial a estos supuestos, no siempre incorporado por las políticas jurisdiccionales (DUCANT, 2015), altera la definición de resultados

homogéneos de aprendizaje esperados en un mismo tiempo para todos los sujetos como criterio estricto de promoción, dejando sin embargo vigente la homogeneidad etaria como ordenador de los agrupamientos escolares. De hecho, parecería reforzar esta homogeneidad al debilitar la repitencia como respuesta estándar del sistema a la distancia entre aprendizajes esperados y aprendizajes alcanzados. Así, el agrupamiento de sujetos de la misma edad pero con distintas trayectorias escolares y distintos niveles de aprendizajes prioriza el respeto por esta diversidad pero sobre una línea de progresión (la gradualidad estándar) que se mantiene inalterada. Es incluso la progresión en esta graduación y en los tiempos estándares (un año lectivo para cada grado) la que, desde estos discursos, se concibe como un elemento que impacta en la percepción de los alumnos y alumnas y de sus familias sobre sus capacidades de aprender y, así, en su implicación subjetiva con la escuela. De allí que se pretenda que la reformulación de los regímenes de promoción prioricen tal pasaje antes que la repitencia. En este sentido, se entiende que si bien las políticas recientes interpelarían los fundamentos y modos de construcción de la gradualidad, no la desarticularían como organizador de la escolaridad sino que contrariamente la reforzarían⁷.

Resulta interesante relevar, en el discurso de las maestras, contrastes entre posiciones que priorizan las diversas necesidades, tiempos, intereses de los sujetos frente a los requerimientos escolares, con perspectivas en las que reglas escolares prefijadas y homogéneas aparecerían como prioritarias. No se pretende plantear oposiciones entre bloques coherentes de discursos y prácticas de las distintas docentes, sino señalar tensiones *dentro* y *entre* las expresiones y quehaceres de las maestras en relación con este aspecto.

Toda la vida, ya está, entraron a primer grado, se acabó la infancia. Entonces, yo desacelero ahí. Y quiero resultados, quiero que aprendan y todo pero, ahí saco un poco la pata del acelerador y digo ¿a qué vamos tan rápido? ¿A qué nos apuramos tanto?, ¿no? [...] la diversidad es esto, de hecho hay chicos que copian todo y hay chicos que “yo hoy, no voy a escribir nada” Bueno, ¿y qué hago? ¿Saco el látigo? Ja. No, y “vos no escribís”. Y cuando ellos me preguntan, porque ellos también son muy justicieros, se les explica que el otro es diferente y que tiene diferentes tiempos, que el otro también tiene que entender que esto no es una máquina de hacer pibes, que vamos a salir todos iguales caminando. Esto es, la escuela [...] al que no lo hizo, al que no lo tiene, al que no lo copió, ya está... no es “te quedás en el recreo que no lo copiaste hoy”, no “andá al recreo mi vida, disfrutá, después vemos y si no lo copiaste, el cuaderno quedará sin eso que copiaste”. [...] A mí, me parece. Y te lo digo con la dificultad de estar en un cuarto grado y que por ahí un pibe no te sepa leer y escribir. Y sí, realmente te rompe los esquemas pero bueno, es una persona. (Maestra de primer grado)

Desde esta perspectiva, los intereses, necesidades y ritmos de cada niño y niña priman claramente por sobre las demandas de la escuela. La diversidad aparece no solo en términos de tiempos y resultados diferentes en la realización de las tareas escolares y en los aprendizajes esperados, sino que incluye la aceptación por parte de la maestra de las distintas voluntades de los niños y niñas para realizar las referidas actividades, es decir, un debilitamiento claro en el enmarcamiento de la práctica pedagógica como control cedido a los alumnos y a las alumnas. La humanidad de los sujetos se coloca en primer plano y como un contrapunto de lo que serían ritmos escolares apresurados y

⁷ Los límites de este artículo no permiten profundizar acerca de los modos en que la Resolución 174/12 introduce disposiciones que, si bien plantean acciones y configuraciones organizativas que atiendan a la diversidad de trayectorias educativas de los sujetos, apuntarían al sostenimiento de rasgos típicos de la escolaridad moderna: la gradualidad asociada a edades homogéneas de los sujetos, la presencialidad y la simultaneidad. En otros términos, las acciones de diversificación constituirían alternativas para sostener la estandarización del funcionamiento del sistema escolar.

rutinas de trabajo que impedirían la posibilidad de disfrute de los niños y las niñas a partir del juego como signo de realización de su infancia. Resulta interesante advertir que la maestra parece indicar la apropiación institucional de las nuevas reglas oficiales para la promoción de alumnos y alumnas. Cuestión que resulta convergente con relatos de maestras y miembros del equipo de conducción de la otra escuela considerada, en la que con cierta recurrencia se menciona el caso de un alumno que estando en cuarto grado, da los primeros indicios de apropiación de habilidades de lectoescritura. Estas menciones pretenderían testimoniar, a través de una suerte de caso paradigmático, la reformulación de un enfoque sobre el modo institucional de concebir los tiempos de aprendizaje de los sujetos. Otras maestras, en cambio, refieren a la situación de ese alumno con la intención de denunciar lo que consideran como un debilitamiento extremo de las reglas escolares.

Otras docentes expresan, como en el testimonio anteriormente citado, la necesidad de atender a las particularidades de cada sujeto, aunque esta atención esté asentada en diferentes explicaciones acerca de la diversidad de los niños y niñas y suponga distintas derivaciones para la práctica. Esto es, en algunos testimonios las diferencias entre los alumnos y alumnas aparecen fundadas en supuestos procesos universales y biológicos de maduración vinculados a la edad, por lo cual se sostiene que un agrupamiento más estrictamente homogéneo (alumnos nacidos dentro de un mismo año) sería favorable para la enseñanza porque nivelaría a los grupos en términos de rendimiento. Incluso en la opinión de maestras que no expresan una creencia en procesos de desarrollo vinculados a la edad de los sujetos, la conformación de grados por niveles de conocimiento homogéneos se sostiene como una alternativa que beneficiaría los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se identifican diferencias importantes en términos de las formas de trabajo al interior de grados que no cuentan con tal homogeneidad; si en algunos casos se defiende la necesidad de una adaptación y reconversión activa de la práctica de la docente para poder enseñar algo a cada alumno, en otros -en convergencia con el testimonio anteriormente citado- se plantea la aceptación de desempeños diferentes con respecto a una única propuesta pedagógica, como resultado de lo que serían distintos niveles de desarrollo naturales de cada niño.

Otras docentes cuestionan la flexibilización de arreglos clásicos de la escolarización, percibiéndola como un incumplimiento de reglas. Para ellas, el establecimiento de un horario común de entrada para todos los alumnos y alumnas, por ejemplo, se plantea como necesario de ser conservado:

[...] acá no son tan severos con el padre, ¿viste? No se imponen cosas que se te... acá llega tarde todo el mundo, te llegan chicos hasta las nueve, pero hay escuelas que a las nueve de la mañana no te dejan entrar. O sea, acá no hay reglas que se cumplan bien, determinadas. Entonces los chicos a veces hacen lo que quieren.
(Maestro de tercer grado)

La llegada tarde de los niños y niñas a la escuela e incluso su retiro anticipado por parte de los adultos responsables aparecería relativamente naturalizada en las referencias de otras maestras, no sin revelar las tensiones que ello plantea con las posibilidades que tienen para sostener el trabajo didáctico en el aula. En la misma línea, se identifican en ambas escuelas casos de niños o niñas que asisten con poca sistematicidad a la escuela, frente a lo que las maestras recuerdan a los responsables de estos niños la importancia de asistir todos los días a clases. La posibilidad de identificar estos casos como situaciones particulares da cuenta de que la asistencia sistemática a clases sigue siendo una práctica que se constata para la mayoría de los niños y niñas de las escuelas consideradas.

La priorización de determinadas definiciones institucionales clásicas de la escuela se halla también en cuestionamientos a los regímenes de unidad pedagógica y promoción acompañada que algunas maestras expresan tanto en conversaciones informales como en entrevistas. Sostienen allí que la repitencia implica un beneficio a los chicos que *necesitarían* quedarse en un determinado grado para aprender lo que no pudieron en el año previo, y/o un llamado de atención a los padres o

responsables del alumno o de la alumna para que tomen con seriedad los procesos escolares. Esto vinculado a lo que se vería como una conservación de su autoridad como docente y, en relación con lo planteado en el primer punto de este artículo, como parte de su autonomía como responsable del grado para decidir con mejor fundamento lo que es conveniente para cada uno de los alumnos y de las alumnas. Asimismo, estas maestras plantean cuestionamientos a los efectos de frustración que las políticas argumentan para modificar los regímenes de promoción tradicionales, apelando a experiencias personales donde la propia repitencia como alumna habría contribuido a mejoras en el aprendizaje y al afianzamiento de su rendimiento escolar. Invierten también el argumento oficial al entender que sería la promoción de un alumno o alumna a un grado en el que estará en un punto de partida distinto al de sus compañeros y compañeras, y no la repitencia, la causante de frustración.

Otras maestras acuerdan con la crítica que el discurso pedagógico oficial introduce a la repitencia como respuesta estándar del sistema educativo a los rendimientos en tiempos diferenciales de los alumnos, aludiendo en algunos casos a los efectos negativos que ella tendría sobre la subjetividad de los niños y niñas (graficándolo por ejemplo como “recibir un palazo en la nuca”), o bien a su ineficacia como medida para mejorar el aprendizaje de los y las alumnas.

En el nivel de las prácticas pedagógicas reconstruidas, resulta interesante decir que si bien se identifican diferencias en los modos en que las distintas maestras abordan aquello que pueden concebirse como diversas formas de resistencias⁸ a la propuesta didáctica planteada por ellas, la configuración más frecuente de las clases está centrada en una estructura homogénea. Esto es, el planteamiento por parte de la docente de una dinámica de trabajo que usualmente *supone* a todo el grado manteniendo una conversación en la que ella formula preguntas y los alumnos y las alumnas responden, en turnos delimitados por ella, y orientados generalmente a la producción de respuestas específicas y homogéneas sobre el tema seleccionado por la maestra. De esta manera, mientras en algunos grados el enmarcamiento (BERNSTEIN, 1977; 1993) se muestra claramente fuerte en términos de un control estricto y explícito por parte de la maestra sobre las ubicaciones y posturas de los alumnos y alumnas, sobre los turnos para su intervención y sobre aquello que constituye una participación legítima, en otras aulas las maestras parecen tolerar prácticas que se distancian de las reglas que ellas plantean. En algunos casos, esta tolerancia parece incluso diluir la práctica pedagógica, puesto que implica por ejemplo la habilitación para que algún o algunos alumnos estén fuera del aula durante la hora de clase o bien que permanezcan en el salón pero haciendo actividades que no tienen relación con el tema que trabaja el resto del grupo ni con ningún otro asunto escolar. Sin embargo, estas diferencias en el enmarcamiento se construirían sobre una clasificación que es igualmente fuerte para todos los grados, esto es, la separación entre el rol docente y alumnos con el predominio del primero a la hora de *decidir* aspectos centrales de la práctica pedagógica: la selección y secuencia del contenido y de las actividades, la selección de los materiales y el establecimiento de los criterios de evaluación.

1.3. La formación de hábitos – la transmisión de saberes disciplinares

Desde el discurso pedagógico oficial, la extensión de la jornada escolar se sostiene, entre otros argumentos, sobre la necesidad de ofrecer más tiempo para los aprendizajes de los alumnos pero también como vía para efectivizar una oferta cultural más completa a la que no todos los sectores sociales tendrían acceso fuera de la escuela (Dirección de Nivel Primario, 2012). En otras palabras, se trataría de dar más tiempo para enseñar los mismos contenidos que en la jornada simple (que

⁸ Se utiliza el término resistencia para aludir a diversas maneras en que las prácticas de los alumnos y las alumnas no se ajustan a aquellas definiciones que la maestra plantea para la realización de alguna determinada actividad en la clase. El término adquiere aquí entonces un sentido mucho más amplio que el modo en que lo plantea Rockwell (2018a; 2018b).

implicaría la posibilidad de un ritmo de aprendizaje más relajado), lo que sin embargo se tensaría con la incorporación a la enseñanza de nuevos contenidos.

Más allá de esta tensión y directamente en vínculo con lo delineado en el punto anterior, interesa resaltar que lo que los testimonios de las maestras de estas dos escuelas parecen relevar es que la mayor disponibilidad horaria respondería a necesidades y supuestos de la sociedad y del sistema educativo, en términos de construir condiciones para transmitir más eficazmente una cierta cantidad de saberes, atentando sin embargo contra lo que serían límites en la disponibilidad cotidiana de los sujetos para abordar actividades orientadas a la instrucción. Consultadas por las diferencias y similitudes entre enseñar en escuelas de jornada simple y en escuelas de jornada completa, las maestras generalmente coinciden en resaltar el cansancio de los alumnos y alumnas como un rasgo sobresaliente de las segundas.

En este contexto, las maestras resaltan el trabajo sobre la formación de hábitos y la posibilidad de mayor conocimiento personal y de un vínculo más profundo con los alumnos y las alumnas y entre sí como una característica del trabajo pedagógico en las escuelas de jornada completa. De esta manera, si en la escuela de jornada simple se produciría un trabajo más intensivo sobre la transmisión de los contenidos de las disciplinas escolares, la escuela de jornada completa permitiría un trabajo más profundo sobre el disciplinamiento de los alumnos, esto es sobre, aquellas prácticas creadoras de orden, carácter y modales (BERNSTEIN, 1993; 1998):

Y en jornada completa los chicos están, hacés un mayor vínculo en la parte afectiva, pero en la parte del aprendizaje tenés que, contrariamente a lo que se espera que rindan más, rinden menos porque están cansados. (Maestra de tercer grado)

Porque no es cuantitativo eso. No, no, no es que vos decís ah, más horas, mejor. No, porque esas horas en general se trabaja todo lo que es hábitos, o sea, nosotros acá le dedicamos muchísimo sobre todos a los chiquitos, el tema del baño, los dientes, las manos, muchísimas cosas que trabajamos de orden y de higiene que por ahí en una simple como son menos horas, eso lo aprenden en la casa. (Maestra de segundo grado)

La atención del nene que ingresa y está 4 horas no es la misma que la que está 8 horas acá. Al nene a la tarde hay cosas que no las podés dar, vos aprovechás más la mañana para afianzar, enseñar y apuntalar a los nenes y a la tarde es mucho más tranquilo. (Maestra de segundo grado)

Resulta interesante advertir, por una parte, una tensión entre los supuestos del discurso pedagógico oficial, en el que la extensión de la jornada escolar se plantea como vía para potenciar las condiciones para la distribución de aprendizajes considerados valiosos para todos y todas los niños y las niñas, y la apreciación compartida por muchas de las maestras de las escuelas consideradas respecto de las posibilidades de los sujetos para afrontar, durante esta mayor cantidad de tiempo, actividades instructivas o de transmisión de saberes disciplinares. En un sentido contrario, la mayor cantidad de tiempo parecería constituir incluso un inconveniente para el trabajo pedagógico, en tanto que generaría cansancio, dificultando la tarea de abordar contenidos de las disciplinas.

Ante esto, la alternativa parece ser la utilización de tiempo escolar para la realización de actividades orientadas a la construcción de hábitos, especialmente relativos a la higiene corporal (lavado de manos y cepillado de dientes) y a la realización de necesidades fisiológicas en tiempos comunes, y la existencia de espacios en los que los alumnos y alumnas puedan conversar con la

maestra tanto sobre conflictos interpersonales ocurridos dentro de la escuela como sobre otros aspectos de la vida extraescolar de los chicos y de las chicas, profundizándose el vínculo entre ellos. Los momentos de desayuno y del almuerzo en el comedor constituyen también instancias que configuran la cotidianidad de las dos escuelas consideradas.

Asimismo, las entrevistas con las maestras revelan criterios de selección de actividades en las que, por la tarde, evitarían tareas que requieran ejercicios intelectuales demandantes como la reflexión por parte de los alumnos y de las alumnas, al mismo tiempo que priorizarían aquellas en las que niños y niñas tienen que estar activos en la producción de alguna tarea. Se evidencia también que, en ciertas oportunidades, algunas maestras proponen la hora inmediatamente posterior al almuerzo como hora de juegos, de lectura libre o directamente de descanso. Puede conjeturarse entonces que, el día escolar en estas escuelas de jornada completa asumiría una conformación partida en la que el funcionamiento de la mañana replicaría las de una escuela de jornada simple, y por la tarde se introducirían actividades alternativas, que variarían en su carácter pedagógico.

Sin embargo, aunque la apreciación sobre el cansancio de los niños y niñas y la necesidad de priorizar entonces el trabajo sobre los hábitos por sobre lo “académico” aparece recurrentemente en el discurso de las maestras, es necesario reconocer que en algunos relatos aparece también la posibilidad, dada por la mayor disponibilidad de tiempo, de trabajar a un ritmo más relajado y de promover otras modalidades de enseñanza:

Sé que son otros los tiempos. Que en la jornada completa te apachorrás un montón. Se hace lo mismo pero acá como que muy relajado... (Maestra de primer grado)

Yo puedo tomarme una hora para ver la naturaleza y que vean cuál es la diferencia entre un arbusto y un árbol, ahora, acá. Y en la escuela que no tenía árboles planificar una salida al parque a ver y observar, ¿entendés? Cómo es el tallo de un árbol, el tallo de un arbusto, y el tallo de un yuyo. (Maestra de primer grado)

La expresión de la primera de las docentes parece advertir la persistencia de un saber pedagógico por defecto (TERIGI, 2013) que obligaría a interpelar la naturalización del cansancio vespertino de los chicos y chicas que plantean varios de los testimonios de las maestras. Esto es, advertir que tal vez, aún cuando se disponga de más tiempo para enseñar, la variación didáctica se centre exclusivamente en el debilitamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas, “haciendo lo mismo” en relación con los demás aspectos. En este sentido, la exclusiva desaceleración del ritmo de las prácticas pedagógicas parecería no ser suficiente para evitar aquello que las maestras identifican como cansancio o agotamiento de los alumnos y de las alumnas. Sin embargo, el testimonio de la otra maestra advierte, en el campo de tensiones que viene delineando el artículo, que la mayor disponibilidad de tiempo permite introducir no solamente cambios en el ritmo de la enseñanza para hacer las mismas actividades, sino que habilita también el ejercicio de otras formas de presentación y trabajo de los contenidos. En relación con esto, parece importante relativizar la propia tensión que plantean las maestras entre la “formación académica” y la construcción vincular con los alumnos y las alumnas, advirtiendo que el reconocimiento mutuo de la subjetividad de transmisores y adquirentes forma parte de las condiciones que hacen posible la instrucción (ALTERMAN; CORIA, 2014).

Conclusión

Las tensiones abordadas dan cuenta, de manera parcial, de la complejidad que revisten los procesos de construcción de las prácticas pedagógicas consideradas. Las políticas oficiales parecen

en determinados aspectos no construir suficientes condiciones de escolarización para allanar el camino hacia la materialización de lo que tanto ellas como las expresiones de las maestras advierten como desafíos para el trabajo escolar. Estos desafíos han sido señalados en el artículo ligados a tres asuntos: la organización del trabajo docente, las formas de definición de las reglas escolares (tanto a nivel meso o institucional como micro o áulico), y el carácter de la formación en el nivel primario.

En cuanto al primer asunto, la complejidad que asume la enseñanza en el contexto escolar parece demandar la introducción de condiciones de organización del trabajo docente que tanto a nivel material como simbólico permitan reconstruirlo desde una concepción que integre con mayor fuerza su aspecto colectivo.

Por otra parte, el relajamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas que se produciría vía la modificación de los criterios de promoción tradicionales, la definición más flexible (ciclada) de contenidos, y la posibilidad de contar con jornadas escolares más largas parecería no ser una condición que por sí misma contribuya a la producción de prácticas pedagógicas más diversificadas. En otro sentido, se presentan signos de flexibilización de las reglas de las prácticas pedagógicas que advierten sobre posibles disoluciones de la relación de transmisión para determinados alumnos, al mismo tiempo que se identificarían dinámicas de fortalecimiento del discurso expresivo por sobre el de instrucción, es decir, del disciplinamiento de los sujetos por medio de actividades no necesariamente vinculadas a la transmisión de los saberes de las disciplinas que componen el área curricular considerada.

Referencias

- ALTERMAN, Nora; CORIA, Adela (Coords.). **Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela**. Córdoba: Brujas, 2014.
- ARGENTINA, Consejo Federal de Educación. **Resolución Nº 174/12, de 13 de junio de 2010**.
- ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Nivel Primario. **Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela**, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. Volume 3: Towards a theory of Educational Transmissions, 2nd ed. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)**. Madrid: Morata, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BUENOS AIRES. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (SEGCEBA), Secretaría de Educación. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**. Primer Ciclo 2004.
- DUCANT, Emilio. Notas acerca del proyecto de Promoción Acompañada para alumnos del nivel primario de 2º a 7º del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. *In*: ALTERMAN, Nora; CORIA, Adela (Coords.). **Enseñar, evaluar, disciplinar. Efectos formativos en diferentes niveles**. Córdoba: Brujas, 2015.
- DUCANT, Emilio. La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, La Pampa, v. 16, n. 16, p. 1-32, may. 2019.
- FELDMAN, Daniel. **Enseñanza y escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In*: ROCKWELL, Elsie. (Comp.) **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas. Relatos y presencias**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ROCKWELL, Elsie. Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *In*: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas. Relatos y presencias**. Buenos Aires: CLACSO, 2018a, pp. 213-238.

ROCKWELL, Elsie. Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? *In*: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas. Relatos y presencias**. Buenos Aires: CLACSO, 2018b, pp. 239-264.

TERIGI, Flavia. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. *In*: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comps.). **Educación: saberes alterados**. Buenos Aires: Del estante, 2010, pp. 99-110.

TERIGI, Flavia. **Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué**. Buenos Aires: Santillana, 2013.

Emilio Ducant

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba/ Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Proyecto SECYT “Curriculum, prácticas pedagógicas y evaluación: políticas actuales y dispositivos en la escolaridad obligatoria de Córdoba”, dirigido por la Mgter. Nora Alterman y codirigido por la Dra. Adela Coria.

E-mail: emiducant@gmail.com