ESCUELA NORMAL SUPERIOR N º 7 “JOSÉ MARÍA TORRES”
Profesorado de Educación Inicial/Primaria

Campo de la Formación General

Trabajo de campo

1° cuat. 2022 TV

Profesora

Lucía Aljanati

Estudiantes

Florencia Jacoby Beyer

Julia Margot Núñez Domínguez

Santiago Pérez Villamil

Sobre el lugar que ocupa la voz de les niñes en la (re)construcción de la cotidianeidad escolar

Índice

Introducción ……. p. 3

Antecedentes y referencias teóricas…… p. 6

Metodología ……...…… p. 11

Desarrollo y análisis ……....p. 12

Conclusiones ….…….…… p. 24

Bibliografía …….…….…… p. 26

ANEXO Entrevistas ……...……...….. p. 27

Introducción

El siguiente escrito pretende dar respuesta a las consignas planteadas como TRABAJO FINAL de la instancia curricular **Trabajo de campo**, en el marco del *Campo de la formación general* que plantean los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria desarrollados por la Escuela Normal Superior N°7 "José María Torres" de CABA. Se trata en sí de una aproximación a experiencias de investigación en educación, con el objetivo de producir conocimiento sobre la realidad educativa actual y resultar a su vez una instancia de reconocimiento y apropiación de herramientas que enriquezcan la práctica pedagógica (Aljanati, 2022).

Desde que en los inicios del Estado Nacional moderno la escolaridad se estableció en términos de universalidad y obligatoriedad, la mayoría de nosotres[1] crecimos en contacto íntimo con una escuela y construimos una mirada experiencial que naturalizó su dimensión de dispositivo cultural. El trayecto de la formación docente que estamos atravesando plantea múltiples oportunidades de revisar "la cuestión" educativa desde diferentes perspectivas políticas, sociológicas, filosóficas, psicológicas y didácticas, en función de las políticas públicas que articulan la educación escolarizada en el país.

El propósito particular de un abordaje semejante tiene como objeto promover un distanciamiento y extrañamiento en nuestra mirada sobre el dispositivo escolar, problematizando esa naturalización, para avanzar en la comprensión del fenómeno educativo, contribuyendo a la construcción de la propia posición docente y la modulación de nuestras prácticas pedagógicas. Pero en esta invitación a reflexionar acerca de nuestras concepciones sobre el dispositivo escolar y las representaciones de infancias que se ponen en juego en las prácticas educativas, notamos que en el debate hay un discurso más bien ausente, y es precisamente el de uno de de los actores protagónicos: la voz de esas infancias que recreamos en nuestro imaginario adulto.

En una coyuntura social y política de ampliación de derechos de las infancias y adolescencias, de reivindicaciones culturales que cuestionan posturas hegemónicas y con una ley rectora de la institución escolar que a partir del 2006 plantea aperturas democráticas convocando a la participación de todes les actores de la comunidad educativa, nos interesa, en esta oportunidad que se presenta, preguntarnos por esas voces y el espacio de

[1] En la redacción del texto, atendiendo a los debates actuales que promueven miradas culturales contra-hegemónicas y al hecho de que el lenguaje se presenta como un campo de disputa de significaciones no ajeno a las formas que adquieren las relaciones de poder, se decidió emplear un modo de **lenguaje inclusivo** donde reemplazamos los *morfemas gramaticales de género* habituales por "e" en los casos en que referimos a colectivos de personas humanas, excepto en las citas que mantenemos fieles a los textos originales.

expresión que encuentran en la conformación de una escuela actual: **¿cuál es el lugar que hoy ocupa la voz de les niñes en la (re)construcción de la cotidianeidad escolar?**

Dejamos delineado así el rumbo que tomará nuestra investigación para el trabajo en esta instancia curricular. A continuación desplegamos una serie de tres interrogantes vertebradores de la tarea, donde se destacan algunos objetivos asociados a cada pregunta. Esperamos que el trabajo resulte una contribución a la exploración de un aspecto de la cuestión educativa que aparentemente dejamos algo relegado: ¿qué tienen para decirnos les niñes sobre nuestras prácticas docentes?

- Pregunta 1.

  ¿Qué lugar tiene la participación de les niñes en la planificación[2] docente de las actividades y pautas que proponen a sus estudiantes?

  - Relevar en las planificaciones indicios sobre la forma en que se piensa la participación de niñes en la organización de los diferentes momentos de la jornada escolar.
  - Indagar acerca de las formas en que docentes modulan o amplían sus planificaciones en función de eventuales consideraciones de les niñes en relación a los diferentes momentos de la jornada escolar.
  - Visualizar cuáles son las instancias en las planificaciones en las que se demandan tomas de decisiones por parte de les estudiantes.

- Pregunta 2.

  ¿Cómo se articulan espacios de interacción entre docentes y alumnes en los que se plantean redefiniciones de las dinámicas escolares cotidianas?

  - Identificar las diferentes instancias de concertación entre docentes y alumnes: situaciones emergentes, consejos de grado, asambleas, referéndums, buzón de sugerencias, etc.
  - Indagar sobre la existencia de instancias organizacionales exclusivamente a cargo de les estudiantes.

[2] A los fines de este trabajo, no nos referimos a la planificación como texto institucional, sino como todo pensamiento y proyección de una situación escolar que se haya efectuado de manera anticipada por parte de docentes.

- Pregunta 3.

  ¿Cuáles son las representaciones que les niñes tienen de su vínculo con la escuela?

  - Registrar las voces de les niñes y analizar sus experiencias, opiniones y expectativas respecto tanto de su rol como estudiantes en la escuela como el de les docentes.
  - Establecer puntos de contacto o fuga entre las representaciones de les niñes y lo recabado en los puntos anteriores.

Antecedentes y referencias teóricas

En este trabajo nos preguntamos por el lugar de las voces de les niñes en la escuela desde un centro de formación docente de niveles inicial y primario. Un primer acercamiento a este interrogante devela que articula una serie de categorías sociales de dimensiones históricas y políticas a las cuales es preciso caracterizar si se pretende comprender que esas voces en las que estamos pensando se inscriben en un entramado de significaciones más amplio que las configuran. Así, intentar oír esas voces nos hace mirar a les niñes como representación de un colectivo humano particular y a la escuela como dispositivo de un ordenamiento social específico.

La categoría de infancia se construye no sólo con fundamentos psicomotores y cognitivos, sino también con la representación colectiva de que esta etapa de la vida es un momento en el que se debe "organizar" al sujeto para ocupar un lugar en la sociedad. Un lugar que pasa de esta manera a estar definido por quienes ocupan un otro lugar, el de "organizadores".

Al respecto y siguiendo a Miguez, *"las diferencias intergeneracionales también deben ser elaboradas estableciendo formas admitidas de pertenecer a las generaciones menores y de incorporarse progresivamente a las mayores".* Estas "formas admitidas" tienden a ser reguladas por adultes, reproducidas y consensuadas en diálogo con los distintos grupos de una comunidad, en donde también operan diferentes tensiones.

De esta manera, las voces de les niñes nos hablan de un discurso que las ha jerarquizado. La infancia se muestra como un lugar social articulado y configurado en tramas de sentidos que delatan relaciones de poder en su diálogo con otros actores sociales. En ese proceso se configuran aquellas *formas admitidas* de ser niñe en los distintos momentos históricos, y allí es donde se disputa la redefinición constante de la categoría de las infancias posibles.

Míguez menciona *"los «saberes» que son elaborados por las instituciones dominantes y plasmados en reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que se ven, al mismo tiempo, remodelados por las variaciones y resistencias que a veces tácita y otras explícitamente la sociedad ejerce sobre ellos"*. Un ejemplo de esa resistencia en nuestro país puede leerse en el reconocimiento explícito del niñe como sujeto de derecho en la Ley 26.061 *de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes* del año 2005, en contraposición con normativas anteriores.

Entender así a la normativa legal como hito que expresa y recupera un arco amplio de movimientos sociales, nos permite hacer un contrapunto con el momento histórico en que se consolida la escuela como institución del Estado. En 1919 se promulga la Ley 10.903 *de Patronato de Menores*, y así como la otra de 2005, también era expresión de un arco amplio de movimientos sociales en tanto "condensaba usos y costumbres ampliamente difundidos en la época" (Zapiola, 2010) y que definían la mirada que ubicaba al niñe como objeto de tutela.

La política de escolarización masiva de fines del siglo XIX sirvió como instrumento para encauzar, dentro de acotados márgenes de expresión identitaria, a una población heterogénea sobre la que pesaba una fuerte desconfianza (Dussel, 2003). La autora nos habla de una ciudadanía educada por las escuelas que sería el pilar del orden republicano oligárquico, y devela la filosofía educativa de esta élite: "todos debían ser educados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno neutro, universal, que abrazaría por igual a todos los habitantes".

La necesidad de vigilar celosamente las estrechas formas admitidas de infancia difundió al interior de una escuela moldeada por las ideas de los pedagogos "normalizadores" (Puiggrós, 1990) que diseñaron instrumentos que permitían medir e identificar a los individuos según se alinearan o alejaran de las pautas de comportamiento esperadas. Según Dussel (2003), fueron los normalizadores quienes impusieron su concepción del vínculo pedagógico y estructuraron las bases de una relación entre maestros y alumnos en el aula por largos años:

> La metáfora militar era usada cada vez más para pensar lo que sucedía en las aulas. La idea de que había que imponer un sistema de jerarquías, volver dóciles los cuerpos [...] lograr el orden [...] dentro de esta táctica Senet se dedicó a normar aspectos de la vida escolar que hasta entonces eran más laxos y flexibles: horario de entrada y salida de la escuela, toque de campana antes de iniciar las clases, formación de filas al entrar al aula, respeto de los recreos, formas de salir de la escuela sin aglomeraciones; hasta le preocupó escribir párrafos sobre la necesidad de que los alumnos se queden de pie al lado del asiento hasta que el profesor les ordene sentarse (p. 319).

Esas formas fueron construidas con propósitos específicos que les otorgaban un sentido particular y son ampliamente reconocibles en la escuela de la actualidad. A propósito Dussel se pregunta "cuánto de esto aún está presente en las reformas contemporáneas, que adoptan otros parámetros [...] pero siguen estableciendo normas y prescripciones que producen nuevas exclusiones" (p.323).

El cambio de paradigma del niñe como objeto de tutela a niñe como sujeto de derecho es parte de un marco político de ampliación de derechos y la escuela, como entonces, sigue siendo un pilar fundamental del orden social. La continuidad y vigencia de aquellas formas escolares pone un signo de pregunta sobre cómo la escuela acompaña la transición.

Al respecto, algo de claridad aporta el sentido renovado que adquiere en estos días nuestra propia trayectoria de formación docente, inscripta en un proceso modulador de las prácticas docentes acorde a las finalidades pautadas para la escuela:

> La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y *la construcción de una sociedad más justa* (Ley 26.206 de Educación Nacional, 2006, art. 71; el resaltado es nuestro).

Así, un aspecto central a considerar en el desarrollo de la práctica docente adulta para la construcción de una sociedad más justa, referirá necesariamente a la democratización de las voces de los distintos grupos humanos, histórica y culturalmente jerarquizadas e inmersas en desiguales relaciones de poder. En esta línea, D'Angelo y Medina (1997) señalan que niñes y adultes "participan en una relación humana que no es mecánica ni técnica", que sus comportamientos están interrelacionados y signados por un asimetría que implica una "mayor conciencia y dominio [de sí] por parte del adulto". Las autoras también plantean la clave en la democratización de esa asimetría: promover una relación adulte-niñe en "pos de la autonomía" es "el objetivo fundamental de cualquier intervención educativa".

La cuestión de la autonomía es central para movimientos pedagógicos contemporáneos que van influyendo en las formas de hacer escuela. Tal es el planteo de Philippe Meirieu que recuperaba el propio Ministerio de Educación de la Nación en 2015:

> no existe una democracia sin una educación democrática y una educación para la democracia. [...] no es algo simple, porque existen dos ilusiones: una primera ilusión es que el niño es espontáneamente libre y la segunda ilusión es que el niño se transforma en un ser libre una vez que cumplió la mayoría de edad. La pedagogía va a intentar justamente salir de esas ilusiones. Una escuela equilibrada es una escuela que no pone a los alumnos en una situación de elección constante, pero tampoco es una escuela en la que los niños nunca pueden elegir nada. Es una escuela que sabe identificar las elecciones que van a permitir formar al niño y que trabaja sobre esas elecciones con el niño.

Pero, es el propio Meirieu (2020) quien nos habla del histórico "abismo que separa las declaraciones de intención generales y generosas, de las prácticas realmente

aplicadas". Es alrededor de esa brecha entre buenas intenciones legisladas y prácticas efectivas, que descansan las inquietudes que planteábamos acerca de cómo la escuela acompaña las actualizaciones políticas y sociales a pesar de ser parte fundamental de ellas. Quizá de modo algo más categórico, al respecto Meirieu (2020) también se preguntaba: "¿Pero por qué no hacemos lo que decimos que haremos?".

Como dijimos en el apartado anterior, en una coyuntura social y política de ampliación de derechos de las infancias y adolescencias, de reivindicaciones culturales que cuestionan posturas hegemónicas y con una ley rectora de la institución escolar que a partir del 2006 plantea aperturas democráticas convocando a la participación de todes les actores de la comunidad educativa, nos interesa, en esta oportunidad que se presenta en nuestro proceso formativo como docentes, preguntarnos por esas voces históricamente subordinadas y el espacio de expresión que encuentran en la conformación de una escuela actual: **¿cuál es el lugar que hoy ocupa la voz de les niñes en la (re)construcción de la cotidianeidad escolar?**

El interés de recuperar las voces de les niñes en este trabajo presenta una doble dimensión: por un lado, indagar sobre posibles espacios de intercambio entre docentes y alumnes en los que se acuerda una responsabilidad compartida en la determinación de las dinámicas escolares cotidianas, en función de considerar esos espacios como avances en aquel "pos de la autonomía" planteado por D'Angelo y Medina; y por otro, registrar esas voces infantiles en clave de reflexión, sentires y pensamientos acerca de sí mismes y la realidad escolar tal cual eses niñes la interpretan.

En relación a antecedentes de trabajos de investigación que recuperen las voces infantiles, al menos en el ámbito de la formación docente, se trata en su mayoría de producciones ajustadas a un enfoque etnográfico, referidas a situaciones escolares habituales a partir de las cuales les especialistas piensan y reflexionan sobre las prácticas docentes. Allí podemos oír esas voces articulándose a partir de las interacciones interpersonales que se dan al interior de la convivencia escolar. Voces que son registradas a partir de la observación y selección de les adultes, para insumo de su reflexión adulta.

En contrapartida, un trabajo de Diana Milstein y Regina Coeli Machado (2019) introduce la voz de una niña que decide por sí misma dar a conocer un suceso vivido por ella en clase, desarrollando una crítica de esos sucesos desde su propio parecer. Estas mismas autoras forman parte a su vez de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN) en la cual las infancias que viven en los lugares donde les investigadores desarrollan sus trabajos de campo, "co-participan en [sus] investigaciones",

destacando que se trata de una “posición tanto ética como política” en un intento por “contrarrestar la tendencia a desatender, minusvalorar e, inclusive, negar la capacidad de conocimiento que despliegan” las infancias.

Del mismo modo, son precisamente las experiencias en la escuela que están ligadas a esta co-participación activa de les niñes en el trabajo adulto las que buscamos indagar, registrando complementariamente voces de infancias que puedan manifestar su propia mirada sobre la realidad escolar, incluyendo las expectativas, deseos y valoraciones acerca de la escuela delineada por las prácticas docentes adultas.

Desde un centro de formación docente, creemos pertinente, con algún grado de urgencia, que la cuestión reclame una mayor atención en nuestras continuas reflexiones sobre las prácticas pedagógicas. En otras palabras, como docentes en formación, no nos estamos contando lo que les pasa a les niñes en la escuela y cómo la vivencian, ni nos estamos preparando para tener presente esta perspectiva: que les niñes puedan tomar decisiones y co-participar activamente de la construcción cotidiana del dispositivo escolar.

Se trata, en definitiva, de convocar nuestra propia mirada adulta a la disposición de dar lugar a la mirada infantil, promoviendo un diálogo más horizontal con uno de los actores fundamentales y de mayor protagonismo de la cotidianeidad escolar en un gesto democratizador por una sociedad cada vez más justa. Esperamos que este trabajo resulte una contribución a la exploración de un aspecto de la cuestión educativa que aparentemente dejamos algo relegado: ¿qué tienen para decirnos les niñes sobre nuestras prácticas docentes?

Metodología

A los fines de este trabajo se realizó una serie de tres entrevistas. Por un lado, se entrevistó a Karina, docente de 7° grado en el turno tarde de una escuela primaria de jornada simple de gestión estatal, y docente secretaria de una escuela de gestión privada en el turno mañana. Por otra parte, se entrevistó a dos estudiantes de ese 7° grado. Creemos pertinente describir brevemente el contexto socio cultural que rodea a la escuela y a les alumnes entrevistades.

La escuela primaria referida se emplaza en el barrio de Almagro. Se trata de un barrio céntrico de la ciudad, muy urbanizado, sin carencias estructurales significativas, con abundantes medios de transporte, fuerte actividad comercial y amplia oferta cultural. En general, les alumnes de una escuela de ese estilo, provienen de familias con recorridos completos en escuela primaria y media, y no son pocos los casos con estudios superiores cursados, resultando un grupo amalgamado de clases trabajadora y profesional no ajeno a los circuitos culturales y de consumo propios de la zona.

Les alumnes que participaron de las entrevistas, tienen ambes 12 años, coincidiendo con la edad teórica para niñes de 7° grado en función del recorrido escolar graduado estipulado en las distintas normativas escolares para la jurisdicción de CABA. Provienen de hogares con necesidades básicas satisfechas, y tuvieron acceso desde temprana edad a manifestaciones culturales diversas y variadas experiencias de aprendizaje por fuera del ámbito escolar. En esa conjunción de condiciones materiales y simbólicas, su tránsito por la escuela no presentó dificultades en términos de aprendizaje.

Desarrollo y análisis

Entrevista a Karina: docente de 7° grado en el turno tarde de una escuela primaria de jornada simple de gestión estatal de CABA, y docente secretaria de una escuela de gestión privada en el turno mañana también de CABA.

Con respecto a la planificación docente y los indicios que aporta sobre la forma en que se piensa la participación de niñes en la organización de los diferentes momentos de la jornada escolar:

A nivel de contenidos escolares, K. dio cuenta en su relato de que algunas actividades a proponer a sus estudiantes consideraban de forma anticipada su participación activa como factor determinante en la definición de la misma. Por ejemplo, menciona un proyecto en relación a la legislatura porteña en el que se espera elevar al ente legislativo una propuesta de mejoramiento de algún aspecto del barrio firmada por los cuatro séptimos grados de la escuela. Esa propuesta se piensa que sea elaborada por les alumnes luego de instancias de investigación, comunicación, debate y votación para la selección del asunto de la petición.

También en relación a contenidos, K. nos habló de las elecciones que realizan sus alumnes de temas a tratar en asambleas que se estructuran en el marco de la Educación Sexual Integral. A partir del relato de K. se entiende que esas elecciones son instancias proyectadas de modo anticipado por las docentes en función de la dinámica esperada, y que forman parte a su vez de una iniciativa curricular para toda la jurisdicción: “supuestamente, por los cursos que yo he hecho [en instancias de formación docente continua promovidas por el Ministerio de Educación del GCABA], deberían hacerse en todos los grados, más que todo, a partir de segundo ciclo”.

En un nivel organizativo más allá de contenidos escolares para el trabajo en las aulas, la docente relató la experiencia de la “cooperativa”: en una jornada escolar, les alumnes de séptimo organizan y desarrollan una feria de venta de alimentos y bebidas al interior de la escuela con la que recaudan fondos. Está estipulado que parte de esos fondos sean donados a una organización cooperativa. De modo similar al proyecto de la legislatura, les alumnes deben investigar, debatir y votar a la cooperativa que recibirá la donación.

En lo que respecta al equipo de conducción, algunos comentarios de la docente reflejan a la vez decisiones que delimitan las pautas institucionales al interior de la escuela (p.e. “[Conducción] no quiere que [les alumnes] anden por la escalera porque tiene miedo

de que se caigan”) y un margen de apertura a reconsiderar algunas de ellas: “intercedemos en dirección ante pedidos que quieren [les estudiantes] [...] cuesta que en dirección accedan pero [planteamos] todos los argumentos que tenemos para que nos den el sí. Lo obtenemos casi siempre”.

En ese sentido, a partir del relato de la docente entendemos que las decisiones de Dirección que consideran las miradas de les estudiantes resultan reacciones ante sucesos eventuales o se tratan de negociaciones por pedidos puntuales. Asimismo, se desprende que la apertura por parte de la Dirección a las miradas estudiantiles no pareciera contar con instancias especialmente diseñadas para el relevamiento de las mismas.

Con respecto a las formas en que docentes modulan o amplían sus planificaciones en función de eventuales consideraciones de les niñes en relación a los diferentes momentos de la jornada escolar:

En relación a contenidos escolares, K. destaca una dificultad para la reprogramación de actividades: “No nos sentamos [con su pareja pedagógica] como te digo a planificar porque bueno, el tiempo es el que no tenemos pero, bueno, todo momento que tenemos, sea recreo o bueno en alguna hora libre que coincidimos, estamos pensando, a ver, qué podemos hacer para que ellos puedan trabajar”.

Aun así, la docente comentó a modo de anécdota que hace unos años una directora estableció que cada grado abordara un único tipo de textos: “¿qué pasa?, a quinto grado le tocaba mitos, llegó un momento que los pibes estaban podridos de ver mitos todo el año”. El agotamiento expresado por les estudiantes habilitó la búsqueda de alternativas por parte de la docente: “entonces buscamos, a ver, qué es lo que a ellos les gustaba, muchos leían mangas, bueno, trajimos mangas para, a ver, darles a ellos lo que ellos querían y bueno de esa manera pudimos seguir continuando con mitos”.

Si bien la anécdota refleja la articulación de un recurso didáctico a modo de recreo del tedio que el abordaje monotemático generaba en el aula, otros comentarios en relación al juego de fútbol en el recreo, o a la expectativa no colmada de que alumnes que llevan pañuelos verdes generen producciones escolares extensas en torno a los movimientos feministas, parecieran dar cuenta que se interpreta como interés de les estudiantes aquello a lo que les niñes ya tienen apego en su vida cotidiana.

En ese sentido, algunos trabajos del campo de la psicología educacional destacan que “los alumnos y alumnas atribuyen mayor sentido y valor personal a los aprendizajes escolares cuando responden a sus intereses” (Coll, 2018). Sin embargo, también señalan

que el interés es, antes que una inclinación afectiva a algo, una predisposición relativamente duradera a comprometerse con una tarea particular a lo largo del tiempo (Hidi y Renninger, 2006). De allí la advertencia de que los “docentes nos limitamos a constatar que los alumnos tienen o no interés por unos determinados contenidos académicos y no somos conscientes de nuestra capacidad para influir en su aparición y desarrollo” (Coll, 2018).

Con respecto a visibilizar cuáles son las instancias en las planificaciones en las que se demandan tomas de decisiones por parte de les estudiantes:

Como tuvimos ocasión de describir más arriba, tanto el proyecto de la legislatura, las asambleas quincenales y la iniciativa de la cooperativa incluyen instancias de toma de decisiones por parte de les estudiantes. Esas instancias estaban ya consideradas en la planificación inicial de las actividades.

Estos planteos didácticos son ejemplos que dialogan con perspectivas pedagógicas actuales como las propuestas de Anijovich (2014) en relación a la gestión de aulas heterogéneas. En esas propuestas, las decisiones de les alumnes toman la forma de alternativas puestas a su disposición para decidir un rumbo posible que se enmarca dentro de parámetros establecidos en la propuesta de enseñanza diseñada por le docente.

Con respecto a las diferentes instancias de concertación entre docentes y alumnes que plantean redefiniciones de las dinámicas escolares cotidianas:

En el plano de los contenidos escolares, ya tuvimos ocasión de comentar una intervención docente que habilitó el abordaje de historietas japonesas en el proceso de reconfiguración de lo planificado ante el agotamiento expresado por sus alumnes debido a la reiteración de un mismo tema de estudio. A propósito, la docente pone un límite a que sean les estudiantes quienes decidan los temas de las propuestas de enseñanza: “si es por ellos, hay que dedicarles todo el tiempo nada más que a esto [algo de su interés] [...] Explicarles que no es solamente esto, que hay que ver un montón de otros temas más, cuesta que lo entiendan”.

En línea con lo que plantea K., el Diseño Curricular (2012) estipula, como una de las obligaciones que tiene la escuela, el brindar oportunidades para que les estudiantes expandan los límites de sus propios horizontes culturales y los de su círculo social inmediato. Esta idea supone además que los intereses de las personas no son estáticos y que la intervención docente se vuelve necesaria tanto para la aparición como para el mantenimiento y desarrollo de los intereses situacionales y personales (Coll, 2018).

En el orden de la convivencia cotidiana, además de las asambleas quincenales, K. resaltaba mayormente las situaciones emergentes como aquellos momentos a partir de los cuales se articulan intercambios entre docentes y alumnes que tensionan las pautas institucionales. Señala que la confianza se vuelve un elemento fundamental para que les estudiantes expresen cuestionamientos a esas pautas. La docente sostiene que recién cuando les estudiantes llegan a conocerlas a ella y su pareja pedagógica, se sienten en posición de "decir cualquier cosa que nos van a escuchar, que nos van a entender".

En la misma línea, K. comenta que si el cuestionamiento estudiantil involucra decisiones de la dirección de la escuela, son las docentes las que interceden ante el cuerpo jerárquico si lo consideran pertinente. De ese modo, son las propias docentes que resuelven discrecionalmente lo que es o no susceptible de discusión con la Conducción: "tenemos una bajada, o sea, ellas nos dan una bajada a nosotras y tenemos que cumplirlo [...] hay cosas que nosotras tenemos que hacer porque no podemos decidir qué sí o qué no, aunque estemos de acuerdo con lo que ustedes [alumnes] piensan".

Con respecto a indagar sobre la existencia de instancias organizacionales exclusivamente a cargo de les estudiantes:

En la entrevista a la docente, se da a entender que no hay espacios de gestión exclusiva por parte de les estudiantes en la escuela. A diferencia del nivel secundario, donde por ejemplo existen centros de estudiantes entre otras agrupaciones de gobierno estudiantil, en el nivel primario la falta de las mismas parece obedecer a una concepción ligada a las posibilidades reales de les niñes en función de su edad.

Así lo da a entender la docente: "séptimo es séptimo grado, o sea, son preadolescentes, o sea son grandes, piensan que son súper grandes y que ellos pueden hacer o no hacer porque ya está, eh, a su vez tienen muchas cosas de muy chicos, de muy chiquitos". Independientemente de si ésa es la causa por la que pareciera no promoverse este tipo de organización en las escuelas, en última instancia su falta opera como un límite de lo que se concibe como posible para las infancias, lo que en términos de Míguez (2010) se define como "formas admitidas" de ser infancia.

Entrevista a Manu: alumno de 7° grado del turno tarde de una escuela de gestión estatal de CABA.

Con respecto a la participación de les niñes en la planificación docente de las actividades y pautas que proponen a sus estudiantes:

Podemos dar cuenta en los relatos del entrevistado M, que les niñes de esta escuela participan los lunes cada quince días de asambleas en el grado que se dictan en el horario de ESI. En estos espacios son ellos quienes deciden el tema a tratar, un problema para resolver, pero en su relato el entrevistado comenta que es reiterativo el tema de las asambleas y que quienes intervienen en esta elección, generalmente son les mismes niñes.

M, describe:

> En general, las asambleas son de convivencia, de hecho está escrito en el horario que es ESI, o sea, Educación Sexual Integral de convivencia. Eh, y en general la profesora nos pide que se sugiera un tema, que alguien sugiera un tema que le molesta para hablar de eso y tratar de solucionarlo. Lo que es un poco hartante de estas reuniones es que siempre es el mismo [tema]. Siempre se están quejando de las mismas personas y realmente no están cambiando esas personas, o sea, no estarían siendo muy efectivas, la ESI. Pero, aparte de eso, nada, yo creo por si surge algún otro problema en el grado, está buena seguir manteniéndose. Pero lo que no me parece que está bueno es que siempre están como repitiendo mucho las mismas cosas, entonces no es del todo efectiva.

A pesar de su desagrado por estas repeticiones, el entrevistado sostiene que el espacio es importante y necesario pero de ser re-pensando. Quizás el cambio de las temáticas que se tratan, ya que el entrevistado al igual que sus compañeros describe finalmente que, “esto es la ESI”, cuando si bien es una parte, las temáticas que la ley pretende abordar son mucho más amplias, cita la ley 26.150:

> Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Artículo 1°, Ley Nacional de Educación Sexual Integral, 23 de octubre de 2006.

El entrevistado también esboza “que no son un grado con muchos problemas”.

En estos espacios la docente funciona como moderadora, otorgando la palabra y propiciando que el encuentro permita el intercambio y la reflexión, en temas que para les alumnes son de interés porque tienen inferencia en la convivencia diaria y colectiva.

Esta situación dialoga con el pensamiento de Estela D´Angelo (1997) quien sostiene que frente al conflicto en las relaciones infantiles, la intervención del adulto “resulta decisiva para que de estas experiencias los niños y las niñas salgan beneficiados en su autonomía”. Esta intervención se puede dar tal como lo hace la maestra, es decir, otorgándoles cierto poder de participación en la resolución de conflictos y favoreciendo formatos interactivos (D´Angelo, 1997), tratando de que les alumnes construyan en el intercambio reflexivo nuevas en un marco adecuado, como lo es el espacio de ESI.

Con respecto a las diferentes instancias de concertación entre docentes y alumnes que plantean redefiniciones de las dinámicas escolares cotidianas:

El entrevistado no especifica ningún espacio planteado para este tipo de interacciones pero sí hace referencia a algunos intentos de interacción, de intercambio con algunos docentes desde lo individual y lo colectivo, intentos que varían el resultado según el docente del que se trate, por ejemplo M dice:

> Eh, en general una vez por ejemplo tuvimos… El año pasado la profesora había faltado, no me acuerdo por qué, y tuvimos una suplente que en realidad nos trataba re mal, eh, la teníamos por unos días. Entonces, nada, al otro día bajé a hablar con la directora, eh, con unos amigos, también, eh, que estaban de acuerdo que no estaba bien, y en general fuimos bastante ignorados, o sea, no nos tuvieron mucho en cuenta, como que nos dijeron bueno, la profesora tiene voz fuerte, esa fue la excusa que puso la directora todo el… como que desestimó realmente el maltrato y me parece que no está bueno, porque aunque sea un pibe, soy una persona y me doy cuenta cuando alguien está maltratando o no, y si voy a hablar con la directora, o sea, no con otro… con la directora por eso, no sé, por lo menos subí a ver cómo es la clase, qué sé yo. Pero, bueno, nada.

A su vez relata otro evento en el que el vínculo con su profesora de grado y la intervención de ella, permitió una interacción enriquecedora por parte de otra alumna con un docente, dice M:

> Sí, pero, por ejemplo, después, eh, pasó hace muy poquito. Una amiga mía tenía un problema con el profesor de música, porque ella toca el piano desde muy chiquita y entonces el profesor la adora. Pero, bueno, como que la halaga mucho y como que ah, bueno, a la única que le puse diez es a ella porque no sé qué. Y, bueno, como que ella ya sentía como que todos la estaban mirando mal por, no sé, ser la favorita o no sé qué. Y aparte es medio como que se le escapan cosas que no dan al profesor. Y bueno, el otro día V. fua a hablar con K., que es mi profesora, y K. organizó una reunión con E., fueron a hablar. E. entendió, le dijo que sí, que no hay problema y que iba a tratar de que no pase. O sea, me parece que no pasa con todo el mundo”.

M, deja claro que esto no es cotidiano en la escuela, pero también, la disponibilidad de la docente del grupo, permite que se den algunos momentos de interacción. M valora mucho el vínculo con su maestra, al referirse a ella sostiene “yo amo a mi profesora de

grado”. Desde su relato se evidencia la postura de la docente en su práctica, puesto que al no haber espacios con este tipo de interacción, pero si determinar que es un espacio necesario para les alumnes, genera las condiciones necesarias para que sucedan, aún sin estar escritos en la planificación o sin ser un “ítem” del curriculum. En el ejemplo que menciona el entrevistado, el resultado de esa interacción no solo benefició al alumno, sino que le permitió al docente escuchar la sugerencia de la niña y revisar su práctica, esta interacción fue beneficiosa para ambos.

Con respecto a las representaciones que les niñes tiene de su vínculo con la escuela:

M. relata lo cansador que representa para él y sus pares el momento de formación y saludo a la bandera, que él describe como “algo re militar”, y que también cree resulta aburrido para las maestras. Cuando se le pregunta por alguna propuesta para cambiar esto, sostiene que “sería imposible porque es así para todo el colegio”. M relata:

> Supuestamente tenemos que hacer silencio, o sea, porque… ponen una canción, que no es el himno nacional, una canción ligada a eso pero que no es el himno nacional… creo que nos piden silencio porque tienen que bajar la bandera y nada, llevarla a dirección. Ciertos días van pasando, cada grado se turna, y van para sacar la bandera del mástil pero creo que nos piden para eso, pero el discurso en sí es para que hagamos silencio. No hay una explicación de por qué nos piden silencio.

Como él, la mayoría del grupo con los que el entrevistado dialoga, sienten el mismo cansancio y viven este momento con mucho aburrimiento .

Estas situaciones hacen referencia a los modos escolares de actuar, pensar y hablar que los sujetos que conforman la comunidad escolar tienen internalizados (Milstein y Méndez, 2017). Los diferentes actores de la comunidad educativa sostienen las convenciones y modos de actuar en la institución, porque están naturalizados, de esta forma los niños en la escuela comienzan también a naturalizar e internalizar estos modos, porque, como refieren les autores, “se transforman en una nueva categoría social: Alumnos”.

M, describe también que hay docentes que tienen “reacciones exageradas”, ante situaciones que no lo ameritan, que elevan la voz y dan largos discursos ante pequeñas situaciones cotidianas que, según su perspectiva, no variaría la situación pedagógica. Relata que incluso en algunas oportunidades cree que estos cambios en el trato, se debe al cansancio de los docentes, y dice:

> Eh, y sí, pasa. Bastante. No solo en mi experiencia… por ejemplo, el año pasado había una profesora de grado, de nuestro grado, que al principio estaba bien pero al final, sobre el final del año, movías un dedo y ya como que estaba, como con espuma en la boca [se ríe], como que no, estaba tan estresada… alguien decía algo y se ponía a gritar, y [se ríe].

A modo de cierre y teniendo en cuenta que el entrevistado se encuentra haciendo el pre ingreso al nivel secundario, se le pide comparar ambas instituciones.

Él relata que a diferencia de otros años, séptimo grado le representa un desafío, y lo encuentra con más preguntas y ganas de hacer, lo que hace que sea un año interesante a pesar de la rutina diaria y anual (mismo edificio, misma distribución de mobiliario en el grado, mismos compañeros, etc.). Pero cuando compara ambas instituciones, sostiene que a diferencia de su escuela primaria, en el secundario les alumnes son “más tranquilos” y “casi nunca” se sientan frente al pizarrón, por el momento no ha tenido mucha carga teórica sino más bien práctica. Según relata las aulas son más amplias y en los momentos de recreo se siente “más libre”, porque se desplazan con mayor autonomía.

De todas formas sostiene que el trato de algunos docentes no es el adecuado.

M, deja muy claro que para él es muy importante que los docentes estén disponibles y sean cordiales y respetuosos con los alumnos, más allá de que sean “pibes”, ya que cuando se le realiza la pregunta “¿qué cambiarías de tu escuela?”, responde :

> Eh, si pudiera cambiar una sola cosa creo que cambiaría, eh, como que cambiaría, no sé si puede, no sé si está en las reglas, pero cambiaría los profesores, las profesoras, porque me aseguraría de que todos y todas las profes tengan, o sea, traten bien a les pibes.

Entrevista a Vera: alumna de 7° grado del turno tarde de una escuela de gestión estatal de CABA.

Con respecto a cuáles son las instancias, en las planificaciones en las que se demandan tomas de decisiones por parte de les estudiantes:

Por lo que nos comenta la entrevistada, no hay muchos momentos en los que las docentes pregunten o indaguen sobre las actividades a realizar en el día. Sí hay instancias, una vez cada 15 días, de asambleas, en donde se charlan y tocan temas sobre la convivencia, que, según ella, son temas recurrentes que no llegan o resuelven nada.

Con respecto a las diferentes instancias de concertación entre docentes y alumnes que plantean redefiniciones de las dinámicas escolares cotidianas:

A partir de la entrevista realizada a V nos contó sobre las dinámicas que se dan en las asambleas, asambleas en las que con la docente mediante, charlan y conversan sobre "temas de convivencia" que según la entrevistada son los mismos temas que vienen charlando desde que arrancan la primaria, temas que según ella no terminan llegando a ningún lado, ya que sigue siendo lo mismos, son conflictos que pasan de grado, nos comenta. A raíz de esto, indagamos sobré cuál sería algún tema, que a ella le interese, si piensa que ese espacio, podría ser destinado a algún nuevo interés más genuino del grupo. Ella comenta en este sentido que ese tiempo se podría utilizar para hablar sobre ESI, Educación Sexual Integral, argumentando que sería de mayor interés, y que "Hay mucho para aprender"

Si pensamos en el concepto de autonomía, y su relación con las asambleas, poder tomar voz y decisión sobre lo que se quiere tratar en ellas, D'Angelo y Medina (1997) sostienen:

> Cuando niños y niñas se comportan con cierta autonomía, pueden hacer proyectos para buscar lo que les interesa, descubrir cómo realizarlos, imaginar posibilidades, aceptar las dificultades que se presentan, crear otras alternativas, asumir pequeñas responsabilidades y convencerse de la existencia de ciertos límites. En síntesis, pueden aprender con buenas posibilidades porque tienen deseos propios, dan rienda suelta a su curiosidad, se sienten seguros para interactuar con "otros" e indagar en su entorno (p. 80).

Con el solo hecho de mencionar que existe la posibilidad de que el espacio de asamblea cambie, o se traten temas de mayor interés la entrevistada, pudo exponer sus deseos, lo que le gustaría. Sabiendo también que estos espacios requieren de una

responsabilidad y conlleva algunos límites, por lo que a la pregunta de si le gustaría que estuviera presente la profesora , ella argumenta que sí, ya que sino está, sería muy difícil conseguir la escucha entre compañeres. En este sentido, siguiendo a D'Angelo y Medina (1997):

> La normalidad del conflicto en las relaciones infantiles es la base de la que se parte. La intervención del adulto resulta decisiva para que de estas experiencias los niños y las niñas salgan beneficiados en su autonomía: si les otorga el poder de participar en ciertos niveles de la resolución de sus conflictos, el adulto no es el único que tiene esta capacidad y, por ende, dependen menos de su presencia protectora o de la necesidad de enfadarse con él porque no se sienten amparados por su poder. Así mismo se favorecen formatos interactivos que propicien la construcción de los límites y las responsabilidades , parte fundamental del ser autónomo (p. 86)

Resulta interesante pensar el lugar que se le da al adulto, a la profesora en este caso, la entrevistada, cree como necesario que ella esté presente ya que sino, sería muy difícil escucharse entre almunes, buscando la "presencia protectora" partiendo de lo que dicen D Angelo y Medina, trabajar en el hecho de que el adulto no sea el único capaz de proponer un "orden" "límites", trabajando en el dia a dia, que los conflictos son parte de las relaciones, y que de ahí se parte para poder llegar a un acuerdo sería una forma más de fomentar la autonomía.

Con respecto a la existencia de instancias organizacionales exclusivamente a cargo de les estudiantes:

Cuando indagamos sobre planear redefiniciones en las dinámicas escolares, o sobre espacios que serían de interés por parte de la entrevistada, a partir de las preguntas realizadas, salió a la luz el interés por poder ir a la biblioteca en algún momento, como por ejemplo en el recreo. Ella dice nunca haberlo planteado, porque "no se le había ocurrido" pero que quizás antes era un espacio que se tenía a disposición (recuerda que su mamá le contó que en la primaria iba). En este sentido, pensando a raíz de lo conversado en la entrevista, cree que sería posible plantearlo, "Como cuando van a la sala de música" pero que de hacerlo, primero lo hablaría con la profesora, ya que piensa que de hablarlo con la directora ésta, se olvidaria o no le daría mucho lugar. Llegado el caso de que no fuera posible hablar con la profesora, lo haría con la vicedirectora. En este sentido, a partir de las preguntas realizadas surge que sería interesante, o de su interés este espacio, y que aunque hasta este momento no se le había ocurrido, podría plantear esta instancia y organizar un momento en el que fuese posible ir a la biblioteca.

Al respecto, en la entrevista se dio el siguiente intercambio:

V: -A nosotros no nos dijeron nunca si podemos ir o no. Yo tampoco lo planteé porque no es algo que piense siempre, aunque me gustaría si me lo dicen, a mí me encantaría bajar en los recreos como hago en música. Eh, ¿qué más?.lo podría plantear tranquilamente pero, no sé, como que no es algo… la biblioteca no es como visto, por ejemplo, eh, música, pongo el ejemplo de música, que en los recreos yo bajo cuando está el profesor de música puedo bajar. En biblioteca, no. Y es algo que no está tan visto, nadie habla de la biblioteca en el colegio.

E: -Y te pregunto en relación a eso, ¿vos pensás que lo podés llegar a plantear esto?
V: -Yo tranquilamente lo plantearía.
E: -¿A quién se lo plantearías?
V: -Primero se lo plantearía a mi profesora. Que seguramente, no sé si, o sea, no sé si hablaría con la directora porque quizás se olvida o quizás dice mmm, no sé, me parece que no. Siento eso. Pero, si no puedo hablarlo con la profesora, lo hablaría con la vice.

Con respecto a registrar las voces de les niñes y analizar sus experiencias opiniones, expectativas,respecto tanto de su rol como estudiantes en la escuela como el de les docentes:

Al momento de pensar a quién plantear sus deseos, o con quién hablar sobre temas que desearían cambiar o re pensar. La entrevistada nos comenta:

Primero se lo plantearía a mi profesora. Que seguramente, no sé si, o sea, no sé si hablaría con la directora porque quizás se olvida o quizás dice mmm, no sé, me parece que no. Siento eso. Pero, si no puedo hablarlo con la profesora, lo hablaría con la vice. [...] No es como que, o sea, como que tengo más confianza con las profesoras como para hablar de todo, que la directora. No sé, en el sentido de no es que sea mala o buena, o sea no es por eso, si no porque no es, como que nunca me acerqué a la directora o no se ve tanto,como que siempre está en dirección o viene a los actos a hablar, no es algo que cumplido ahí a ver a la directora.

En este sentido, podemos ver que en relación a los vínculos establecidos, la entrevistada, no considera a la directoria una persona cercana con la quien poder charlar sobre propuestas o situaciones particulares, en este sentido a la idea de la biblioteca que mencionaba anteriormente, considera que ella primero debería hablar con la docente, y ser ella (docente) la encargada de transmitirlo a la directora. No hay un canal directo de comunicación.

A su vez nos llamó la atención que al indagar en el porqué de las formaciones, o el “Hacer silencio” en los momentos de saludo o despedida, no hay una explicación certera de porqué hay que hacerlo, sino más bien un “Porque siempre es así” o un “Porque a veces quieren comunicarnos algo”.

En diálogo con Milsten y Méndez (2017) podemos ver cómo esas reglas impuestas arbitrariamente, que se fueron construyendo y se siguen repitiendo están presentes en la cotidianeidad del día a día:

> Se trata de acciones estructuradas, de modos establecidos de actuar en cada momento y lugar de la vida escolar, según reglas implícitas, como lo demuestra la coincidencia en lo que los actores entienden por el "orden de la escuela" y la regularidad que presentan las acciones cotidianas de la escuela. Esas reglas y significados implícitos en los modos de la acción, en los tipos de prácticas, considerados "correctos" o "incorrectos" "apropiados" o "inapropiados" en la situación escolar, tienden a naturalizarse y a experimentarse como parte de la realidad objetiva de la institución escolar (p. 103).

En relación a esto último, en la entrevista se produjo el siguiente intercambio:

> E: -O sea, que cuando hay silencio, no aparece otro discurso, no es un silencio porque les quieren comunicar algo o van a hablar de alguna cuestión. Es simplemente para la formalidad del evento, del suceso de entrada.
> V: -Claro. Depende la salida que si hay algo como, ah, el lunes hay un acto o el martes, no sé, hoy es un cumpleaños, ahí sí dicen hagan silencio porque, no sé, en realidad nunca dice por qué, pero cuando hacemos silencio, dice, nos comunica eso, pero no es siempre.

Hacer silencio porque fue impuesto de ese modo, porque así debe ser, pero no entender el trasfondo, el porqué debe ser así, siguiendo con el análisis vinculando el texto de Milsten y Méndez (2017): “Facilitando que los mandatos del poder sobre los individuos queden incluidos y metamorfoseados dentro de los «Mandamientos morales» como parte de las prácticas de violencia simbólica”.

Conclusiones

A lo largo de nuestro proceso formativo, en ese desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar, pudimos ver que la cuestión educativa escolarizada es un asunto sumamente complejo. La propia historia de las relaciones adultes-niñes está íntimamente imbricado en esa trama de complejidades. La coyuntura social y política de ampliación de derechos de las infancias y adolescencias, también. La desigualdad vergonzante, también.

En este trabajo tuvimos ocasión de repensar algunas cuestiones de orden histórico, que expusimos al comienzo de este escrito, tanto sobre la constitución de las escuelas como de los contextos sociales y políticos, y su modulación en el tiempo. Con esas nociones, intentamos acercarnos a ver si podíamos distinguir cómo esas cuestiones se expresan en un espacio aúlico concreto.

Así, en el caso muy puntual al que accedimos, creemos poder distinguir que efectivamente se planifica un espacio para la participación activa de les niñes en las escuelas y que representa un avance en un sentido sistémico. Es decir, las opciones de toma de decisiones que la docente habilitaba premeditadamente a sus estudiantes, antes de tratarse de iniciativas individuales de ella o de una Conducción particular, son el resultado de amplios movimientos que han ido impulsando modulaciones de las prácticas pedagógicas a nivel jurisdiccional y hasta nacional. Si suficientes, es un interrogante que nos excede por mucho en esta instancia. Sí, podemos decir que registrar esas opciones en un aula tomada al azar, representa un avance.

Las tensiones que se generan en el asimétrico lugar de les adultes frente a les niñes, evidentemente no son de fácil resolución. Ni fuera, ni mucho menos dentro de una institución que se consolidó sobre nociones que remarcaban esa asimetría y resultaron una fuerte contribución en la construcción de estrechas formas permitidas de ser infancia.

Creemos que cierta inercia del dispositivo que lo vuelven algo renuente a considerar formas cada vez menos estrechas de ser infancia escolarizada, se aprecia en el hecho de que, más allá de los avances en la tratamiento de contenidos escolares, la escuela no pensó y dispuso institucionalmente espacios de concertación entre quienes fijan las pautas y les estudiantes, en pos de ayudar a repensar las dinámicas escolares habituales..

En esta escuela, a partir de las voces de sus protagonistas, notamos que esa ausencia de espacios de concertación se traduce en que en mayormente suelen ser emergentes eventuales lo que tracciona una negociación improvisada alrededor de pautas

escolares. Nos preguntamos si esa aparente resistencia a confiar en permitir nuevas formas de ser alumne podría desarmarse si más a menudo se oyera a una estudiante pronunciarse como lo hizo Vera acerca de sus expectativas sobre el rol docente: a la consulta de si prefería que no hubiera adultes en espacios de interacción entre pares, pudimos oír que no sólo no renegaba del rol docente como guía y al resguardo de ciertas formas, sino que reivindicaba ese lugar.

Un aspecto interesante para resaltar en torno a las representaciones de les niñes, es cierta luz que su propia voz registrada pareciera echar sobre el asunto de sus intereses considerados en contexto escolar. Consultades sobre aquello que cambiarían de la escuela, ambes se refirieron a aspectos relacionados con los tratos adultos y con la modalidad de trabajo. En síntesis, pedían que les traten mejor, y pedían poder trabajar mejor.

En esas voces escuchamos a niñes que les resulta interesante ir a la escuela, que les gusta. Son sus palabras. También que creen que con pequeños y razonables cambios podría llegar a ser un lugar mejor y aún más interesante. Sus palabras: nunca les preguntaron qué cambiarían en sus escuelas. Nos preguntamos qué se oiría en una escuela si se dispusieran espacios institucionales para que afloren esas voces y nos digan qué podemos hacer para hacer de esa escuela, un lugar mejor y más interesante. ¿Redundaría en pequeños y razonables cambios?

En todo caso, en el camino hacia una sociedad más justa, nos parece que esa apertura es un pequeño y razonable paso que dar, y hasta necesario. Aun así, sabemos que el camino viene siendo ya demasiado largo, arduo y fundamentalmente incierto. Y no dejamos de notar el privilegio que resulta en nuestra sociedad que niñes cursen una trayectoria escolar en las condiciones materiales y simbólicas en que pudieron hacerlo Manu y Vera. Entonces nos preguntamos qué nos dirían las voces de niñes que viven allí donde la desigualdad moldea mundos de dolor inenarrable. Si nos decidimos, tal vez un día escuchemos.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Barcelona: Grupo Planeta.

- ALJANATI, Lucía (2022). Programa de la instancia curricular “Trabajo de campo” de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la ENS 7. Material de cátedra.

- COLL, C. (2018). Educar para la ciudadanía [presentación]. En el marco del II Encuentro sobre personalización del aprendizaje e innovación educativa. Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2018. Disponible en https://ble.psyed.edu.es/wp-content/uploads/2019/01/Mesa-1-Intereses-y-objetivos-del-alumnado.pdf

- D’ANGELO, Estela; MEDINA, Ángeles (1997). *La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía* [artículo]. Publicado en “Investigación en la escuela”, n°33. Sevilla: Diada Editora.

- DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(122), 305-335. 3

- HIDI, S., & RENNINGER, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. Educational Psychologist, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

- Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005). Disponible en http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

- Ley 26.206 de Educación Nacional (2006)l. Disponible en http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

- MEIRIEU, Philippe (2020). “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?” [artículo] Publicado el 18 abril, 2020 por MCEP de Madrid.

- MILSTEIN, D.; COELI MACHADO DA SILVA, R. (2019). “Seño, eso no está del todo bien”: pensar, aprender y actuar entre niñxs y adultxs. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos en Argentina.La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias

- MILSTEIN, D.; MÉNDEZ, H. (2017) .*La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias* - 2° ed. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- MÍGUEZ Daniel; LIONETTI, Lucía (2010) Aproximaciones iniciales a la infancia. En MÍGUEZ, D.; LIONETTI, L. (comps.) *Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)*. Rosario: Prohistora Ediciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). *La educación tiene que seguir siendo subversiva* [artículo]. Disponible en https://planlectura.educ.ar/?p=1155

- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*, Buenos Aires: Galerna.

- RIENN [Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes]. Sitio web: http://www.rienn.org/

- ZAPIOLA, María Carolina (2010). *La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica*. En Lionetti, Lucía y Miguez, Daniel *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires (Argentina): Prohistoria.

ANEXO Entrevistas

Preparación ENTREVISTA:

Vínculos entre objetivos y preguntas de entrevista:

A la docente

- Pregunta 1.

  ¿Qué lugar tiene la participación de les niñes en la planificación docente de las actividades y pautas que proponen a sus estudiantes?

  - Relevar en las planificaciones indicios sobre la forma en que se piensa la participación de niñez en la organización de los diferentes momentos de la jornada escolar.

    - Entrevista a DOCENTE:
      - *Aclarar: 1) confidencialidad >> no se detallará su nombre ni se especificará lugar de trabajo; 2) investigación como parte de instancia curricular, producción destinada exclusivamente al ámbito del profesorado.*
      - ¿Hace mucho que sos docente de primaria?
      - Sabemos que desde hace un tiempo tenés a cargo séptimo grado de jornada simple en el turno tarde: ¿hace cuántos años sos docente de séptimo grado? ¿Qué áreas das actualmente (siempre las mismas)? ¿Trabajás como docente en otros turnos (detallar grado/ciclo)?
      - ¿En dónde hiciste el profesorado? ¿Cómo recordás tu proceso de formación? ¿Podrías definir algunos aspectos sobre las prácticas docentes en los que se hiciera un énfasis especial desde el instituto de formación al que asististe (p.e. en el Normal 7 hoy se referencia fuertemente el tema de la inclusión educativa y el rol de la planificación como herramienta para la práctica docente)?
      - Nos gustaría indagar en la cuestión de la planificación como herramienta para tu práctica cotidiana: contanos cómo realizás la planificación de las clases
        - **repreguntar:**
          - **qué materiales usa**
          - **si reutiliza planificaciones de ella de otros años.**
          - **¿planifica junto a otros docentes?**
          - **¿incorpora nuevas propuestas? ¿de qué fuente/espacios provienen sus nuevas incorporaciones?**
          - **Cuando comienza el ciclo lectivo, ¿ya tiene planificadas las clases de todo el año? ¿En qué momento planifica?**

            - **¿cómo define los temas de enseñanza a abordar (coordina con conducción)?**
            - **¿La conducción/supervisión demanda la entrega de sus planificaciones (antes o después de implementar)?**
            - **¿la plani es sólo para definir contenido de enseñanza durante las clases?**
        - ¿Cómo son los momentos de la jornada que no son de clases (entrada, salida, recreos, actos)?
            - **repreguntar:**
            - **¿cómo se estipulan, quién define esas instancias? ¿sólo conducción? ¿cuánto pueden incidir les docentes en las propuestas para esos momentos?**
- Indagar acerca de las formas en que docentes modulan o amplían sus planificaciones en función de eventuales consideraciones de les niñes en relación a los diferentes momentos de la jornada escolar.
        - Año a año el grado se repite pero se renueva el grupo de estudiantes, ¿cómo se planifica para un grupo nuevo?
            - **repreguntar:**
            - **Cuando comienza el ciclo lectivo, ¿ya tiene planificadas las clases de todo el año?**
            - **¿en qué momentos planifica?**
            - **¿Qué tiene en cuenta para modificar la planificación en función de las características del grupo?**
            - **¿le pasó de cambiar temas por intereses particulares de les pibes?**
            - **¿releva entre sus alumnes cuáles son sus intereses? ¿cómo lo hace? ¿consulta abiertamente o va recabando información indirectamente?**
- Visualizar cuáles son las instancias en las planificaciones en las que se demandan tomas de decisiones por parte de les estudiantes.
        - ¿Cuáles son las modalidades de trabajo que mejor funcionan en un séptimo grado?
            - **repreguntar:**
            - **¿suelen trabajar en grupos les pibes? ¿Cómo se organizan los grupos? ¿Quién los define?**
            - **¿pibes pueden optar entre realizar una u otra actividad?**
            - **para una actividad dada ¿pibes pueden elegir modo de producción?**
            - **¿trabajan con proyectos? ¿cómo se definen?**
            - **¿pibes investigan? ¿pueden elegir entre diversas fuentes? ¿se les proporcionan esas fuentes?**

- Pregunta 2.

¿Cómo se articulan espacios de interacción entre docentes y alumnes en los que se plantean redefiniciones de las dinámicas escolares cotidianas?

  - Identificar las diferentes instancias de concertación entre docentes y alumnes: situaciones emergentes, consejos de grado, asambleas, referéndums, buzón de sugerencias, etc.

    - Entrevista a DOCENTE:
      - ¿Cómo es un día en la escuela?
      - ¿Cómo es la convivencia? ¿Cuáles son los puntos más conflictivos?
        - repreguntar:
          - ¿recuerda alguna vez en que pibes le hicieran algún planteo acerca de sus clases/recreos/formación?
  - Indagar sobre la existencia de instancias organizacionales exclusivamente a cargo de les estudiantes.
      - ¿viste alguna vez un centro de estudiantes (o similar) en alguna de las escuelas primarias en donde trabajaste?
      - ¿pudiste presenciar alguna un consejo de aula articulado por les propies pibes?

- Pregunta 3.

¿Cuáles son las representaciones que les niñes tienen de su vínculo con la escuela?

  - Registrar las voces de les niñes y analizar sus experiencias, opiniones y expectativas respecto tanto de su rol como estudiantes en la escuela como el de les docentes.
  - Establecer puntos de contacto o fuga entre las representaciones de les niñes y lo recabado en los puntos anteriores.

    - Entrevista a ALUMNE:
      - *Aclarar: 1) confidencialidad >> no se detallará su nombre ni se identificará escuela; 2) investigación como parte de instancia curricular, producción destinada exclusivamente al ámbito del profesorado.*
      - ¿Cómo es un día en la escuela? ¿Hay algún momento que te parezca más interesante disfrutes más (por qué)?
        - **repreguntar**
          - **¿cómo es la entrada/salida? > discursos docentes en ese momento: ¿qué les dicen? > ¿se le ocurre una propuesta alternativa de entrada/salida?**

        - **¿puede elegir trabajar o no trabajar en las propuestas? > ¿Puede optar entre propuestas alternativas a cuál dedicarse?**
- ¿Podés nombrar algún aspecto de la escuela que decididamente no te guste?
    - **repreguntar**
        - **¿lo hablan entre compas?**
        - **¿lo hablaste con algune docente? > ¿lo harías? > ¿qué creés que te dirían?**
- Si van a otro cole: ¿similitudes? ¿diferencias?
- Asamblea cada quince días: ¿cómo son?
    - **repreguntar**
        - **¿de qué hablan?**
        - **¿Quién propone los asuntos a tratar?**
        - **¿están soles o con docente? > ¿da lo mismo que esté docente o no? > ¿Se le ocurre de qué podrían hablar si no hubiera docente presente?**
- ¿Usás la biblioteca del cole?
    - **repreguntar**
        - **¿conocés a algune compa que vaya habitualmente a la biblioteca?**
        - **¿pediste permiso para ir alguna vez? > ¿qué**
- ¿Recuerdan alguna situación:
    - eligieron qué tema estudiar.
    - eligieron cómo resolver una tarea escolar.
    - pudieron plantear algún asunto de su interés al docente.
    - pudieron plantear algún asunto de su interés a conducción.
- Si pudieran cambiar una sola cosa del cole: ¿qué sería?

<u>Transcripción ENTREVISTA:</u>

Entrevista a K., docente de escuela pública DE 2

Entrevistadore [E] y maestra de séptimo grado [K]. se encuentran vía remota a través de la plataforma Zoom, cada une en su hogar.

Primera parte
min. 5:35

E: Primero, que nos cuentes un poco. Sabemos que ahora está en séptimo grado, ¿no?

K: Hace años que estoy en séptimo.

E: ¿Hace mucho que vos sos docente?

K: Catorce, quince años. En los primeros años fui maestra de tercer grado, tres años fui maestra de tercer grado, y después pasé a ser maestra de sexto y séptimo. Yo estoy en una escuela privada a la mañana y a la tarde en una escuela pública. Soy titular en los dos cargos. Y a la tarde fui maestra de primer grado durante muchos años, no sé, siete años habré sido maestra de primero. Y bueno, fui un año maestra de quinto grado y después, bueno, hasta ahora de séptimo hace cuatro años, cinco años que soy maestra de séptimo a la mañana y a la tarde. Menos este año a la mañana que me ascendieron, soy secretaria ahora. Y a la tarde sigo siendo maestra de séptimo. Y siempre di matemática y sociales. Salvo en primero y tercero, después siempre di matemática acá y sociales. Las otras materias, nunca.

E: Claro, a ver, yo soy más del mundo de inicial pero en séptimo lo que pasa es que hay varios docentes, ¿no?

K: Sí, en varias escuelas es a partir de cuarto. A partir de cuarto ya tienen dos docentes. Es una que da matemática y naturales, es lo normal, y la otra da lengua y sociales porque dar a través de un texto, vincularlo con sociales, ¿no? Pero acá donde yo estoy a la tarde, a mi paralela le gusta naturales y no le gusta tanto la matemática, y yo tengo pasión por matemática, entonces hicimos cambio de las ciencias. Sí, tratamos de ponernos de acuerdo más que todo lo que va a leer ella en lengua para poderlo trabajar yo desde sociales, que a veces cuesta pero, bueno, tratamos de hacer todo lo posible.

E: Ahí van teniendo charlas respecto a esto, ¿no? Cómo da una y cómo aborda la otra.

K: Exacto. Por ejemplo séptimo grado en la escuela pública hace la composición de San Martín, de la personalidad de San Martín, entonces, bueno, antes de que ella empiece a trabajar esto, lo empiezo a trabajar yo de sociales para que, bueno, los chicos recuerden lo que hizo, quién era San Martín, ¿no?, para que ellos puedan después escribir sobre la personalidad de San Martín. Pero siempre, bueno, tratamos de coincidir en lo que trabajamos, ¿no? Si ella va a trabajar, eh, por ejemplo ahora va a trabajar con textos periodísticos de San Martín yo trato de buscar lo mismo de sociales para que los chicos más o menos vean lo mismo.

E: Te iba a preguntar, esta idea de laburar así como con compañera, ¿no?, porque son compañeras de curso digamos, más allá de que alguna es la maestra de grado y la otra del otro, ¿implica que ustedes tengan que planificar juntas las materias o no?

K: Eh, mmm, a ver, nosotras tenemos lo bueno con Julia es que volvemos juntas, entonces cuando, o sea, volvemos, volvemos hablando de lo que vamos a hacer en sociales, lo que voy a tratar yo en sociales, si ella va a trabajar algo en naturales que a mí me sirva para poderlo agarrar y trabajar algo en sociales. Eh, por ejemplo, ESI lo planificamos en el auto, o sea, es decir, hablamos: ¿podemos trabajar esto con los chiquis? Bueno, yo agarro, como

ella maneja, yo agarro el cuaderno y empiezo a anotar, y bueno, cuando llego a casa empezamos a buscar materiales. O sea, no es que nos juntamos, nos sentamos a planificar juntas, pero conversamos todo lo que vamos a hacer. Entonces vemos qué es lo que podemos agarrar una de la otra para poder trabajar con los chicos lo mismo, ¿no? Sí, o sea, ver por ejemplo los retos o lo que pueden hacer o no pueden hacer, los dos opinamos, nos ponemos de acuerdo antes. No es que yo le digo que no a algo y ella dice que sí, porque, bueno, los chicos a veces se abusan, ¿no? Pero, sí, no sé si será esto como digo, que viajamos juntas entonces, eh, aprovechamos para planificar y pensar qué es lo que podemos hacer para que ellos, no sé, me ha pasado a mí que quizá en matemática había cosas que no me enganchaban, entonces, bueno, ella me decía por qué no te fijás desde este lado y bueno, y así mismo yo con ella, ¿no?

E: Se acompañan.

K: Exactamente. Exacto. No nos sentamos como te digo a planificar porque bueno, el tiempo es el que no tenemos pero, bueno, todo momento que tenemos, sea recreo o bueno en alguna hora libre que coincidimos, estamos pensando, a ver, qué podemos hacer para que ellos puedan trabajar. Y ha pasado que quizá para el 24 de marzo yo quise hacer, eh, barbijos para los chicos, para que los intervengan después de haber trabajado y bueno, ella aunque no da sociales se puso a intervenir barbijos con los chicos, ¿no?
E: Claro, comparten la tarea.

K: Exactamente.

E: Sí, aparte está como todo muy relacionado.

K: Sí, sí, sí, sí.

E: Y un poco, aparte de estas actividades y estas propuestas que van llevando, ¿surgen ideas también de ustedes y los chicos y las chicas también en algún punto a veces también proponen o se interesan más por un tema o por el otro?

K: Sí, o sea, intereses, ellos tienen muchos intereses en determinadas cosas, que si es por ellos, o sea, hay que dedicarles todo el tiempo nada más que a esto, que ahí es uno de los problemas que siempre uno tiene, ¿no? explicarles que no es solamente esto, que hay que ver un montón de otros temas más, eh, cuesta que lo entiendan. Están pre-adolescentes entonces todo lo que uno dice entonces es malo para ellos, y hacerlos entender que no, cuesta un poco. No es tan difícil convencerlos porque son niños todavía, eh, pero sí ellos tienen cosas que prefieren más que otras, sí, y hay que ir… por ejemplo a mí me pasó cuando estuve en quinto en esta escuela, eh, bueno no con esta directora, una directora que hubo antiguamente, ella quería que por ejemplo en primer grado vea todo el año poesías, segundo grado vea todo el año, no sé, cuentos tradicionales, y separó así por grado el tipo de texto que tenían que leer. Qué pasa, a quinto grado le tocaba mitos, llegó un momento que los pibes estaban podridos de ver mitos todo el año, ¿no? Entonces uno me dice ya está, basta. Entonces buscamos, a ver, qué es lo que a ellos les gustaba, muchos leían mangas, bueno, trajimos mangas para, a ver, darles a ellos lo que ellos querían y bueno de esa manera pudimos seguir continuando con mitos pero, bueno, uno hay cosas que cede y hay otras cosas que no podemos ceder porque, bueno, son así, ¿no?

Eh, porque tenemos una bajada, o sea, ellas nos dan una bajada a nosotras y tenemos que cumplirlo a pesar de que, bueno, ellos nos dicen no siempre tiene que ser así, seño, sí, digo, pero hay cosas que nosotras tenemos que hacer porque no podemos decidir qué sí o qué no, aunque estemos de acuerdo con lo que ustedes piensan, ¿no? La vida misma es así.

E: Te iba a preguntar cómo era este séptimo grado ahora que estás transitando. Cómo son los pibes de esta escuela. Cómo es el laburo con el equipo directivo. También esto que hablábamos, tenés que articular ahí una bajada, qué cosas de repente vos podés traer, qué cosas tomás de los pibes y decís, bueno, desde acá, ¿no? le damos un poco más. Cosas que por ahí traen los pibes solos.

K: Eh, a ver, séptimo es séptimo grado, o sea, son preadolescentes, o sea son grandes, piensan que son súper grandes y que ellos pueden hacer o no hacer porque ya está, eh, a su vez tienen muchas cosas de muy chicos, de muy chiquitos. Es lo normal de la edad, o sea, a mí no me cuesta tanto por los años que hace que estoy con los chicos grandes, ¿no? Sí, como te digo, para quizá terminar de engancharlos hay cosas que cedemos, porque sabemos que las necesitan, intercedemos en dirección ante pedidos que quieren. Eh, sí cuesta que en dirección accedan pero, bueno, empezamos a plantear todas las cosas que tenemos que… o sea, todos los argumentos que tenemos para que nos den el sí. Lo obtenemos casi siempre.

E: Perdón, una pregunta, para ustedes llevar a cabo lo que quieren hacer, tienen que tener el “aprobado” de la dirección.

K: Claro, por ejemplo, a los chicos les gusta jugar a la pelota. Tenemos nenas y nenes que juegan al fútbol. Entonces, bueno, o sea, llegan a séptimo grado, vuelven desde el primer día y quieren jugar a la pelota. Es más, ya vienen desde el primer día con la pelota sin saber si se puede o no. Entonces, la escuela muchas veces no quiere porque tiene miedo que se golpeen o sea, no sé, montones de cosas, ¿no?. Eh, nosotras vamos, hablamos que bueno, que controlamos esto, controlamos lo otro, controlamos bue, entonces los dejamos, pero después somos responsables nosotras si alguno se lastimó, si a alguno le pasó algo, ¿no? Entonces, antes de jugar a la pelota se les da toda una explicación, ellos algunos la entienden, otros, no. Eh, somos como el réferi, sacamos de la cancha al que no acepta las normas, ¿no? Eh, o por ejemplo pasa, en esta escuela ellos son padrinos de primer grado y cuando hacemos la primera actividad, ellos quieren estar todo el día en primer grado, no entienden de que no puede ser. Entonces, conducción no quiere que anden por la escalera porque tiene miedo de que se caigan, porque es una escuela que tiene tres pisos. Eh, bueno, ahí hablamos para dejarlos nomás ir en los recreos, cuando están en el recreo del primer piso que solo bajan un piso por escalera. A ver, son pavadas quizá, pero bueno, a ellos esas cosas les sirve, les gusta, y que todo no sea “no” está bueno. Sí, ellos saben qué es lo que pueden hacer, qué es lo que no pueden hacer, porque hay cosas que no… hay cosas que nos han pedido que directamente nosotras les dijimos: no podemos plantear esto porque ustedes ya saben que no. Digo, no lo podemos ni ir a plantear.

E: Y ellos, ¿cómo van y les plantean a ustedes che, me gustaría esto, me gustaría lo otro?

K: Sí, sí, sí.

E: ¿Surge así espontáneamente o tienen ahí como un espacio. no sé, un buzón de sugerencias, algo de eso o así espontáneamente?

K: No, surge de ellos porque qué pasa, quizá el primer séptimo es el séptimo que quizá le costó hablar con nosotras. El resto de los séptimos que vienen ya nos conocen, entonces saben que nos pueden venir a plantear cosas, es más, tenemos muchos hermanos, entonces, eh, ya con tener un hermano, ya ése ya le dice, a ver, parecen ser malas, pero no son malas, les podemos decir cualquier cosa que nos van a escuchar, que nos van a entender. O sea, vieron las formas que tienen de tratarse los chicos, o sea, ninguno se nombra con su nombre, se llama con su nombre, a nosotras nos pasa lo mismo, nos tratan así, que se dan cuenta de que está mal, pero bueno… uno se los deja pasar, les explica que bueno que nosotros lo aceptamos porque los conocemos pero esto mismo a una directora, a una vicedirectora, no va a estar bueno, les van a llamar la atención. Eh, son adolescentes, ¿no? Y con respecto a la conducción, a ver, esta conducción es nueva. Para mí, particularmente por mi forma de ser, le falta, eh, le falta tomar decisiones. Una escuela tiene que tener, no sé, yo por ejemplo para el 24 de marzo yo fui y pregunté qué vamos a hacer como escuela por el 24 de marzo, no es una fecha cualquiera. Eh, cuando empezamos en febrero nosotras, ahora son 40 años de Malvinas, qué vamos a hacer con Malvinas, son 40 años, ¿no? Y no toma decisiones, entonces bueno, eh, yo no estoy muy contenta con la conducción porque yo necesito que me digan: necesitamos hacer esto, y bueno, y hacemos, porque la escuela donde estoy yo, respondemos, y si nos piden papelitos que caigan de séptimo, buscamos la manera y van a caer los papelitos, pero bueno, no estamos teniendo eso. Que antiguamente teníamos una conducción que ya en febrero nos decía para el 24 quiero esto, para el día de la Rosarito [patrona de la escuela] quiero esto, o sea, ya empezábamos las clases sabiendo qué quería la conducción de la escuela. Acá no, acá necesitamos que por ejemplo, si un chico sale, en nuestros grados no nos pasa, pero en primer grado, por ejemplo, tenemos niños que pasean todo el día por la escuela y las maestras andan por atrás de esos chicos, alguien tiene que tomar riendas en eso y hablar con las familias, llamar al EOE [Equipos de Orientación Escolar], no sé, y estaría, nos está faltando eso ahí. Yo pienso que es por el primer año, no sé. Pero, bueno, para llegar a ser directora pasaste por un montón de cosas, digo, entonces tomar manos en el asunto debería ser algo más fácil, no sé, digo. Yo pienso que es porque yo soy muy así [gestos de cortar enérgicamente de arriba hacia abajo con la palma de la mano abierta] muy estructurada.

E: Pero, viste que a veces hay cuestiones políticas también, ¿no?, digo, somos parte de la institución, y a veces simplemente son diferencias en las posiciones políticas que todos tenemos.

K: Exacto.

E: Pensaba en estos intercambios con los pibes, también ahí con la idea de una cuestión política, los pibes también tienen en su lugar alguna posición, ¿no? De sus formas, de sus maneras. ¿Ellos pueden llegar también al equipo de conducción con sus ideas, con sus planteos? ¿Hay algún espacio asambleario? ¿Algo que los propios pibes hayan generado ahí en la institución? ¿Alguna idea? ¿Ellos traen a la escuela ideas o solicitan cosas por ejemplo?

K: Eh, a ver, asambleas tienen en el aula, ¿no? Hay asambleas y bueno, se debaten las cosas que a ellos les parecen importantes, o las cosas que tenemos que mejorar para ser un mejor grupo. Eh, con respecto a conducción, hasta ahora no ha pasado nada que hayan tenido que bajar, porque nos plantean a nosotras y nosotras resolvemos. Eh, por ejemplo, sí lo que nos plantearon fue, la escuela hacía una cooperativa, los chicos de séptimo hacían cooperativa y este año supuestamente nos iban a decir lo que iba a pasar, pero bueno, nadie nos transmitió si se iban a hacer o no, que fue lo único por lo que más pelearon ellos.

E: Te puedo preguntar K., ¿qué es la cooperativa?

K: La cooperativa en séptimo grado, desde mayo hasta noviembre, una vez por mes los chicos llevan comida y bebida para vender dentro de la escuela. Esa plata se junta para la salida de fin de año. Una parte se usa para la salida y la otra parte se dona a una cooperativa. Ellos en noviembre tienen que investigar sobre cooperativas, los cuatro séptimos de los dos turnos, y se vota. Hay una votación y bueno, la cooperativa que más votos tiene es anen que venir a hablar como si fuese un presidente, alguien que tiene que salir ganador en algo. Tienen que explicar por qué esa cooperativa es importante, ¿no? Que queda eso también para los chicos de la mañana porque todos tienen que saber todas las cooperativas que hay para poder elegir una, porque todo el dinero de los cuatro séptimos se dona a un solo lugar.

E: ¿Es como un proyecto que se hace en todos los séptimos grados de todos los años?

K: Sí, no sé si en todas las escuelas, porque yo he trabajado en tres escuelas, en cuatro, y es en la única escuela en la que hemos hecho cooperativa.

E: La primera vez que lo escucho yo también, es re interesante.

K: Sí, igualmente viene… El Hogar Obrero creo que es, que era una cooperativa creo. No, Credicoop, que es una cooperativa, van también al colegio a trabajar con los alumnos, a explicar todo esto. Y da la coincidencia que yo a la mañana, en la escuela privada, trabajo en una cooperativa de trabajo, entonces teníamos material para trabajar. Pero bueno, este año no sabemos si después de las vacaciones cambiará, no sé.

E: Pero por ahora no sucedería.

K: Por ahora, no. No nos dijeron que sí ni nos dijeron que no, nos dijeron que iban a averiguar. Todavía estamos esperando.

E: Y este espacio asambleario de los pibes, ¿lo gestan los pibes y charlan ahí?

K: Dentro del horario, o sea, dentro de nuestro horario, yo tengo un día en la semana que es el que trabajamos ESI, o, eh, convivencia. Y es cada quince días. Cada quince días se hace la asamblea. Hay un secretario que toma nota de todo lo que se dice.

E: ¿Ellos deciden, por ejemplo, quién es el secretario?

K: En eso intervengo yo, porque si no, te imaginás, quieren ser los veintipico. Entonces, bueno, preguntamos y siempre hay uno que es más rápido, que levantó la mano más rápido, entonces gana ése por ser el más rápido, porque si no es un problema. No solamente eso, sino que es un problema… ay, ¿cómo es que se llama? Se me fue la palabra. ¡El moderador! El moderador es un problemón. Porque el moderador es el que le da la palabra a uno para que hable. Entonces explicarles que no tengo que darle solamente la palabra a mi amigo. Todos tienen el derecho a hablar. Eh, cuesta, pero bueno, ahora que va a ser la quinta asamblea, justamente el lunes que viene, bastante bien va. Bastante bien. Aparte les gusta porque es el momento en que ellos se expresan, o sea, eligen un tema y hablan sobre ese tema.

E: ¿Y esto es una propuesta tuya como decente? ¿Armar estos espacios?

K: Supuestamente, por los cursos que yo he hecho, deberían hacerse en todos los grados, ¿no? Más que todo, a partir de segundo ciclo. Eh, no sé si lo hacen todos los grados. Yo con mi paralela sí lo hacemos porque es algo que pensamos que está bueno. Un espacio para los chicos, porque es un espacio donde ellos pueden hablar de lo que les parece, sin ofender al otro, ¿no? Eh, y o sea, ellos tienen un cuaderno de grado donde anotan lo que ellos les parece que tienen que hacer o no tienen que hacer, en qué se tienen que poner de acuerdo, en qué no se tienen que poner de acuerdo. Es el espacio de ellos.

Segunda parte

E: Te queríamos preguntar cómo era el modo de trabajar en este séptimo grado, o en séptimo grado en general. ¿Cuál era el modo que ustedes habían encontrado que era más cómodo de laburar con los pibes? ¿Si en grupos, en subgrupos? ¿Cómo se da el laburo individual o colectivo? ¿Cómo es un día en ese séptimo grado?

K: Primero, ellos se sientan como quieren, o sea, que tenés de a dos y de a tres. O sea, de a más, no se sentaron nunca juntos. Eh, la mayoría de las veces trabajan así como están en la fila. Eh, en grupo han trabajado. Son más charlatanes, ¿no? Aparte cuando es en grupo se quieren sentar con su amigo. Si vos decís sentate con, olvídate, quieren sentarse con los amigos. Entonces, en grupo, esa actividad tarda el doble o el triple, ¿no? Pero la mayoría de las veces trabajan así, eh [hace gestos con la mano de un lado a otro], por la fila. O sea, los dos que están sentados juntos, trabajan juntos. Sí se dan vuelta, hablan con el de atrás, pero, no, trabajan bastante bien. Sí, o sea, lo que sucede es que, no sé, pero todos los años pasa lo mismo, hay muchas cosas que se olvidan entonces nunca… nadie se las dio nunca, porque te lo dicen, nunca nos dieron. Les digo: chicos, vamos, sumar saben desde primer grado. No, nunca nos enseñaron a sumar. Pero, bueno, eso es normal, todos los años se olvidan de lo que vieron el año anterior. Me pasaba a mí cuando yo estaba a la mañana en sexto y séptimo. A ver, en sexto los tenía yo y en séptimo los volvía a tener. Y ellos me decía K. no nos diste esto, ¿cómo que no? yo les di, yo recuerdo haberles… No nos diste eso, K. Eso es normal, siempre hay que tomar los contenidos de un poquito antes para ver si los tienen afianzados y de ahí empezar a complejizar. Eh, participan mucho, son de participar, estando equivocados o no, pero participan. Yo particularmente en matemática me gusta que argumenten, que me expliquen por qué lo hacen así. O sea, yo no corrijo

resultados porque el resultado es fácil, con la calculadora te puede dar. Pero, a ver, por qué hiciste esto, es lo que más les cuesta. Tanto en matemática como en sociales, cuando les pido que argumenten, es donde tenemos los problemas. Eh, algunos se van animando. Me pasó también que yo estuve un mes sin ir al colegio y ahora hace quince días más o menos que volví, entonces los estoy volviendo a… [hace gestos de machacar] a poner al día. ¿Cuesta? Sí, que argumenten, que expliquen por qué lo hacen de esa manera, cuesta. Eh, cuesta, no sé, que lean un texto o algo y ellos expliquen por qué, no sé, esto es democracia, pero que lo cuenten con sus palabras
Esto de expresarse oralmente lo hacen bastante bien, y hay muchos chicos que son brillantes, ¿no? Pero cuando lo tienen que volcar al papel… no todavía. O sea, yo me acuerdo que el primer texto argumentativo que les pedí, fue para el día de la mujer… eh, dos, tres renglones tenés un texto. Eh, bue, ¿cinco puede ser? No, cinco porque tenemos que tener aunque sea dos párrafos. Bueno, costó un montón, de los casi cincuenta que tengo entre los dos grados, diez habrán hecho diez renglones, el resto, no. Y de esos diez, habrán sido tres muy buenos. El resto había que hablar con ellos para ver lo que quisieron escribir. yo creo que lo que más cuesta, es la escritura. La escritura cuesta muchísimo. No quieren, se rehúsan. Y aparte, para nosotras lo que falta es lectura. No leen, no quieren leer.

E: Te iba a preguntar eso, sí solían participar en trabajos de investigación. Si buscaban fuentes, ¿qué fuentes?

K: Yo les he mandado investigar. Eh, bue, primero, les he mandado para investigar, buscan, lo primero que aparece, lo imprimen y te lo traen, ¿no? Nunca lo leyeron. Entonces a partir de eso, como ya sé que es así, yo busco un par de links, les doy un par de links y les pido que sea escrito a mano, no quiero impreso. Hasta que alguno se dio cuenta y dijo, lo imprimo y le marco con color lo importante, entonces por lo menos ahí sabés que lo leyó. Eso cuesta mucho. Para los chicos buscar, eh, no sé, les pedía que busquen cualquier cosa, lo primero que les aparece es la respuesta a lo que vos les estás preguntando. Cuesta que lean en varios lugares para que vean si esa información es correcta.

E: Y ahora la tienen en todos lados.

K: Claro, es más, nosotras les hablamos: cuando nosotras éramos chicas, eran libros y libros y libros, ustedes tienen la suerte de que ahora en la escuela, en séptimo grado, hay un carro de computadoras, ¿no?, que alcanza una para cada uno. Obviamente que yo me pongo de acuerdo con mi compañera cuándo las va a usar ella y cuándo las uso yo, pero ni siquiera así, porque el primer link que les aparece a todos es el único que miraron. Ninguno dice, bueno, vos mirá ése, yo miro el de abajo a ver si la información es la misma. No, cuesta mucho.

E: Y en relación a esto, ¿puede cambiar el interés sobre la búsqueda o cómo desarrollan la argumentación si es algún tema que esté como que les interese más, que les llame más la atención?

K: Yo pensaba que podía llegar a ser así. Pero, por ejemplo, cuando trabajamos el día de la mujer, o sea yo no trabajé el aspecto histórico porque ya lo conocen, es lo que se les enseña todos los años anteriores. Entonces, eh, yo los hice ver desde… ay, Magañón,

Marañón… es una charla TED de una mujer que habla sobre el feminismo, sí, y ella explicaba por qué las mujeres antiguamente tenían que usar polleras, porque con polleras se las veía como mujeres, el pelo largo, bue… empieza, qué pasa, yo dije las chicas acá me van a escribir, porque las chicas están peleando por el feminismo, van a las marchas, ellas mismas me decían, ¿sí? A ver, seño, yo me corté el pelo. Vos ves que cambiaron. Yo que hace un par de años que estoy, yo veo que cambiaron esas nenas a mujeres que están hoy en el aula. Pero, sus textos argumentativos sobre el feminismo, qué es lo que piensan ellas, fue algo muy básico. y eso es algo que es del interés de ellas. Porque vos las ves que andan con el pañuelito verde, porque yo las veo en el aula, que si alguno dice algo ofensivo contra la mujer, lo quieren matar.

E: Lo paran.

K: Claro, es terrible. Pero, en el momento en el que ellas pueden argumentar y explicar y decir, no, tampoco. Es más, podían investigar un montón de cosas. Hay un montón de cosas para investigar. Tampoco. Sí, tenés, obvio, de las cincuenta tenés cinco o seis que sí, pero el resto, no. Cuesta eso, cuesta mucho. Yo quiero pensar que de acá a fin de año vamos a lograr mucho más. Pero, bueno, por ahora vamos así. Pero, esto me ha pasado todos los años. Hasta ahora, no es que hubo un año donde… o sea, quizá el año donde más lo hicieron es porque bueno, más investigué yo, más les di para investigar, entonces yo les di mucho material, entonces ahí pudieron lograr otras cosas. Pero si tienen que hacer una parte ellos, o sea un sesenta por ciento ellos, no. Qué es lo que pasa con sociales. Yo hago muchos cursos y capacitaciones de escuela de maestros porque no me gusta darles un texto que lean y preguntarles. Porque eso es muy fácil. A ver, veamos por qué la Revolución de Mayo, veamos por qué pasó Malvinas, qué pasó el 24… a ver analicemos todo eso. Pero, no. Cuesta que analicen. O sea, si vos les das una imagen y querés sacar algún aspecto histórico, no lo pueden hacer. Sí, estoy segura que lo que sucede es que como en años anteriores no se trabaja así, en un año no lo podés lograr. O sea, para que un chico pueda analizar una imagen, tiene que venir analizándolo aunque sea desde segundo ciclo. Porque entiendo que en primero, segundo y tercer grado, no lo hagan. Pero en segundo ciclo quizá alguna que otra cosa podría hacer. Nosotros entonces ahora vamos a ir a la legislatura. Yo les armé un proyecto para trabajar, y quiero que presentemos un proyecto a la legislatura y les expliqué: acá tenemos que argumentar, y la argumentación chicos no puede tener una, tiene que tener tres, cuatro hojas. Porque tenemos que explicar por qué queremos algo acá en el barrio de ustedes.

E: Por favor, contame el proyecto y te dejamos ir.

K: Mirá, el proyecto que vamos a hacer, no sé porque ellos tenían que investigar. Hoy supuestamente estarían investigando [es miércoles feriado por 25 de mayo] para mañana plantear y votar a ver qué es lo que quieren en su barrio, porque ellos querían para adentro de la escuela. Pero les digo, para adentro de la escuela no podemos presentar a la legislatura porque tiene que ver con el Ministerio de Educación. Pero a la legislatura podemos pedir algo que necesiten ustedes en el barrio acá donde viven ustedes. Les decía, si por ejemplo si en la esquina del colegio no hubiese habido un semáforo, podemos hacer un proyecto pidiendo un semáforo para la esquina, o el cosito para las bicicletas, ¿viste?, que están en la calle, ellos van mucho en bicicleta, también lo podemos pedir. Pero, digo, eso fue pedido y ya está, ya lo tenemos, bueno, ¿qué necesitamos acá alrededor de la

escuela que no hay? Vamos a ver qué me dicen mañana. Espero que hayan investigado, no sé, uno, dos. Digo, hablen con las familias, pregunten. Obviamente que yo voy a meter bocadillo para argumentar, de que ustedes cuatro hojas no van a poder argumentar, pero bueno, a ver, investiguemos para ver qué es lo que hace falta. Vamos a ver qué sucede. Esperemos que investiguen.

E: Me resulta súper interesante la propuesta.

K: Sí, sí , sí, sí. Es interesante. Pero, bueno, yo lo que no quiero es tener que hacerlo todo yo, porque si no, no les sirve a ellos, no aprenden de eso. Vamos a ver qué sucede.

E: Bueno, K. te queremos agradecer profundamente este ratito, muy interesante, muy enriquecedor compartir con vos. Muchas gracias por todo [...] Nosotras somos más del mundo de inicial y es re interesante también ver qué sucede en la primaria.

K: Sí, me imagino que ustedes deben hacer terrible, muchísimo más que nosotras, porque están con los más chiquititos. ustedes con los chiquititos recontra laburan, yo por lo menos tengo a los grandes ahora, pero ustedes con los pequeños que hay que enseñar todos los hábitos de la escuela, es terrible. Cualquier cosa que necesiten, me dicen yo no tengo problema. Pero, bueno, pasa que trabajo todo el día.

[...] [Se despiden cariñosamente].

Entrevista a M., alumne de escuela pública DE 2
Transcripción

Entrevistadore [E] y alumne [M]. se encuentran vía remota a través de la plataforma Zoom, cada une en su hogar.

E: ¿Querés contarnos tu nombre, a qué escuela vas?

M: Bueno, me llamo M., eh, bueno M. P., y voy a la R. que creo que es la XX del distrito 2. Eh, nada, eso.

E: ¿En qué grado estás?

M: En séptimo D.

E: ¿Es jornada completa o simple?

M: Jornada simple.

E: ¿En qué turno vas al colegio?

M: A la tarde.

E: ¿Siempre fuiste a la misma escuela primaria?

M: ¿A la misma escuela primaria? Sí.

E: ¿Querés contarnos cómo es un día en la escuela? Actualmente, ¿no?, en tu vivencia de lo que es este séptimo que volvieron a la presencialidad completa después de un par de años medio interrumpidos. Con
tanos, como te salga, lo que se te ocurra qué es más o menos un día promedio en la escuela.

M: Claro, eh, sí, depende de qué día, porque hay días que naturalmente hay materias que no me gustan tanto, entonces se hacen más aburridos que otros. Pero un día promedio es como… está bien, es interesante, yo creo que es más interesante que en otros años porque, no sé, nos hacen hacer más cosas, eh, y como que tenés más preguntas, pero al mismo tiempo ya estás un poco harto de como que… [hace un gesto indefinido con la mano] no sé, es, bueno, en general está bastante bien. Y bueno, lo único, eh, algunas preguntas un poco hay veces que se vuelven un poco molestas porque, no sé, hablan mucho, distraen, pero, eh, aparte de eso está bastante bien.

E: Bien, a ver, dijiste varias cosas recién. Por un lado que estaba más interesante este séptimo grado que grados anteriores porque trabajan más y usaste la expresión “que hacen más preguntas”.
M: Sí, no, en realidad esa expresión se refiere como que, a que es más desafiante que otros años, y como que salen muchas más preguntas interesantes.

E: ¿Y eso a vos te copa más? ¿Hace que la escuela sea un lugar más piola el que se presente un desafío?

M: Sí, porque además si no es como, vas, si no se presenta eso es como que vas, hacés lo que tengas que hacer, y después te vas y como re aburrido.

E: También habías comentado, y me parece que va en esa línea, como que “estás un poco harto”, dijiste.

M: Y sí, porque es como que hacer tipo siete años de esencialmente lo mismo más allá de que, sí sé que en cada grado hacen cosas distintas, es como ir siete años en los mismos horarios a un aula re parecida, que todas tienen los mismos asientos, el mismo pizarrón, con los mismos compañeros todos los días casi todo el año, bueno no casi todo el año pero gran parte del año, y ya como que cansa un poco. Estás como un poco harto. Se pone más interesante, me parece.

E: ¿Le podés poner una palabra, un título a todo eso que me dijiste del mismo año, los mismos bancos, la misma aula? ¿Se te ocurre?

M: Sí, como que repetición. Como que mucha repetición. Quizá demasiado y ya se vuelve, no sé, un poco aburrido.

E: Yo pensé en la palabra rutina.

M: Sí, también. Bueno, la rutina y la repetición son dos cosas que están bastante…

E: Absolutamente. También mencionaste algo sobre los compañeros y compañeras.

M: Eh, sí, que nada, hay veces que, casi todos los días en realidad, cuesta mucho concentrarse en lo que estás haciendo o en lo que está explicando el profe o la profe porque, eh, no sé, hay algunos compas que se ríen mucho, se empiezan a reir muy fuerte o gritan mucho, y eso además de dificultar mucho, eh, como el ámbito, perdón, el clima de trabajo, también es cansador porque están todo el día con lo mismo, entonces también para la cabeza [se ríe] es medio cansador. Pero, bueno, dentro de todo no son tan… intolerables, es simplemente un poco molesto.

E: Bien, te pregunto esto de ver cómo es un día en la escuela… quería preguntarte cómo es la entrada y cómo es la salida.

M: Y en general es lo peor del día porque, no sé, para mí… primero que nos hacen formar, eh, así como, no sé, medio como militar o algo, como que es re formal todo eso. Y segundo que nos hacen estar como en completo silencio, y eso yo no tengo ningún problema, pero la directora, por ejemplo, se la pasa pidiendo silencio cuando ya no suena ni una mosca entonces retrasa mucho más, por ahí, la salida siempre es a las cinco y cuarto, y a veces, por ahí, salimos y veinticinco porque estamos ahí parados escuchando a la directora que nos pide hacer lo mismo: [a continuación vocaliza como una caricatura] silencio, más rápido, que los que bajan las escaleras estén en silencio… [con voz natural] y realmente es hartante. Es como lo peor del día.

E: ¿Y para qué les pide silencio?

M: No sé [se ríe].

E: ¿No les dicen por qué tienen que estar en silencio? ¿O a partir del silencio hay un discurso que alguna… que la directora o alguna docente desarrolla?

M: Supuestamente tenemos que hacer silencio, o sea, porque… ponen una canción, que no es el himno nacional, una canción ligada a eso pero que no es el himno nacional… creo que nos piden silencio porque tienen que bajar la bandera y nada, llevarla a dirección. Ciertos días van pasando, cada grado se turna, y van para sacar la bandera del mástil pero creo que nos piden para eso, pero el discurso en sí es para que hagamos silencio. No hay una explicación de por qué nos piden silencio.

E: Bien, de entrada habías dicho que era lo peor.

M: Sí.

E: ¿Esto lo hablaron… lo hablan con les compas? ¿Hablan de esto por ejemplo? ¿Lo comentaron? ¿Sos el único o conocés de otres que también tienen la misma sensación, o no tenés idea?

M: Creo que todo el aula tiene esa sensación, todo el grado.

E: Pero eso es una creencia tuya…

M: Yo he hablado…

E: Ah, a ver, dale.

M: No, que en la salida misma he hablado con como la mitad de los compas y todos opinan lo mismo, que es una pérdida de tiempo y que es re quemador, porque, en serio, es re quemador. Después de todo el día uno ya está cansado, eh, no sé, es irritante.

E: Bien, ¿algún otro aspecto de la escuela que decididamente no te guste, que te venga rápidamente a la cabeza? ¿Se te ocurre?

M: Sí, que a veces, por ejemplo, las maestras, yo lo noto mucho con mi maestra de plástica, por ejemplo, toman reacciones muy exageradas, digamos. Cuando, por ejemplo, el otro día trabajábamos, Benito y eh, Lautaro, creo, unos compañeros estaban hablando bajito, o sea, a mí realmente me parece bien que se pueda hablar bajito mientras uno trabaja si no se desconcentra y realmente no estaban desconcentrados, estaban haciendo lo que tenían que hacer mientras hablaban bajito porque si no es insufrible estar cinco horas sin hablar. Eh, y bueno, por ejemplo, la maestra de plástica mostró una reacción para mí re exagerada, que, no sé, que el respeto porque, si no, no se puede explicar nada, y les estuvo diciendo como media hora que la hora justamente era muy corta, o sea, ella misma decía que la hora de plástica era muy corta, que tenían que tener respeto porque, si no, no se puede trabajar, que esto, que lo otro, y al final, se perdió como la mitad de la clase en eso más que en trabajar. Porque, además, con los gritos de la maestra, los y las, o sea , chiques pueden… no pueden trabajar bien, se desconcentran y miran hacia el foco del ruido que en este caso era la misma maestra.

E: Bien, o sea, dentro de lo que no te gusta, rápidamente me contaste el vínculo que muchas veces, por lo que decís, pareciera desarrollarse entre docentes y alumnes: destratos, malos tratos.

M: Claro, pero quiero aclarar que no en todos los casos. No todos mis profesores, mis profesoras, son malos o malas, o sea, mi profesora de grado… yo amo a mi profesora de grado, pero hay otros profesores que sí son molestos.

E: Está clarísimo, o sea, si pasa mucho o poco no importa, es algo que a vos eso no te gusta, con lo que no estás de acuerdo.

M: Claro.

E: Te hago una pregunta: ¿pasa habitualmente?

M: Eh, y sí, pasa. Bastante. No solo en mi experiencia… por ejemplo, el año pasado había una profesora de grado, de nuestro grado, que al principio estaba bien pero al final, sobre el final del año, movías un dedo y ya como que estaba, como con espuma en la boca [se ríe], como que no, estaba tan estresada… alguien decía algo y se ponía a gritar, y [se ríe].

E: Bien, ¿esto vos lo pudiste plantear? ¿Se lo pudiste plantear a algunos de estos docentes, a algunas de esas docentes, que tienen de pronto malos tratos? ¿O hablar con otro docente? ¿O hablar con conducción?

M: Eh, en general, una vez por ejemplo tuvimos… el año pasado la profesora había faltado, no me acuerdo por qué, y tuvimos una suplente que en realidad nos trataba re mal, eh, la teníamos por unos días. Entonces, nada, al otro día bajé a hablar con la directora, eh, con unos amigos, también, eh, que estaban de acuerdo que no estaba bien, y en general fuimos bastante ignorados, o sea, no nos tuvieron mucho en cuenta, como que nos dijeron bueno, la profesora tiene voz fuerte, esa fue la excusa que puso la directora todo el… como que desestimó realmente el maltrato y me parece que no está bueno, porque aunque sea un pibe, soy una persona y me doy cuenta cuando alguien está mlatratando o no, y si voy a hablar con la directora, o sea, no con otro… con la directora por eso, no sé, por lo menos subí a ver cómo es la clase, qué sé yo. Pero, bueno, nada.

E: Pero esto me decís pasó una sola vez. Una sola vez decidieron ir a hablar.

M: Sí, la única vez que fuimos a hablar…

E: Desestimaron. Pero también contabas que había una cierta frecuencia en estos destratos por parte de docentes.

M: Sí, pero, por ejemplo, después, eh, pasó hace muy poquito. Una amiga mía tenía un problema con el profesor de música, porque ella toca el piano desde muy chiquita y entonces el profesor la adora. Pero, bueno, como que la halaga mucho y como que ah, bueno, a la única que le puse diez es a ella porque no sé qué. Y, bueno, como que ella ya sentía como que todos la estaban mirando mal por, no sé, ser la favorita o no sé qué. Y aparte es medio como que se le escapan cosas que no dan al profesor. Y bueno, el otro día V. fua a hablar con K., que es mi profesora, y K. organizó una reunión con E., fueron a hablar. E. entendió, le dijo que sí, que no hay problema y que iba a tratar de que no pase. O sea, me parece que no pasa con todo el mundo.

E: Que no pasa con todo el mundo, te referís a que depende le cae el reclamo, si eso es habilitado o no.

M: Claro.

E: Ok. Vos me dijiste que hiciste toda tu primaria en este mismo cole. Pero, ¿conocés otro colegio? ¿Fuiste o estás yendo a otro colegio por algún motivo, que no sea al que habitualmente vas?

M: Sí, estoy yendo a un curso de iniciación, sería, para entrar al R. como secundario que es un colegio con una especialización en X… lo que pasa es que si no hacés el curso es como que tenés que entrar por sorteo, pero si hacés el curso, tengo entendido, medio que te aseguran que entres o tenés muchas más chances de entrar.

E: Te quería preguntar rápidamente si encontrás alguna similitud o alguna diferencia con la escuela primaria a la que habitualmente vas en cuanto a la organización, a los modos, no sé, lo que se te ocurra.

M: Eh, bueno, se diferencia mucho en que como yo estoy haciendo para la especialización en X, casi nunca nos sentamos frente a un pizarrón, las aulas son amplias y tipo lo que hacemos no es teórico. Esa es una de las primeras diferencias que se me ocurren. Otra diferencia es que quizá, bueno, en el colegio este el R., los compañeros son mucho más tranquilos. Me pregunto si tendrá que ver con que. no sé, por ahí exige algún nivel de tranquilidad la… como ese ambiente, para trabajar. Pero, realmente, más allá de eso siento que tenemos mucha más libertad en este colegio, como que, por ejemplo, en la R. [primaria] nos dicen tipo nos acompañan al recreo, volvemos todo juntos, pero en el otro nos dicen, bueno, es recreo, vuelvan en diez minutos. Es como que nos dan mucha más libertad.

E: Bien. Voy a acotar el campo de comparación a dos puntos que vos mencionaste respecto de tu escuela, dos puntos negativos, uno era la entrada y la salida, y otro me gustaría preguntarte por estos tratos que se dan entre docentes y alumnes con los que no estás muy de acuerdo. Eso, ¿notás alguna diferencia o similitud en esos dos aspectos?

M: Si, la salida es completamente distinta porque en el secundario, el horario del ciclo de iniciación es mucho más, o sea, es como distinto al de todo el resto de la escuela, entonces no salimos con todo el resto de la escuela. Lo que sí es muy molesto es que, por ejemplo, si salimos, o sea nosotros salimos once y cuarenta del colegio, y si estamos en la puerta once y treint y nueve, no se puede salir, tenemos que esperar a que sean once y cuarenta.

E: ¿Y en relación a los tratos?

M: Y en relación a los tratos, eh, tengo unos profe… hay una sola materia que me gusta la profesora, como que me gusta el trato que nos da la profesora. Es E. [nombra la materia], que nada es una profesora joven que nos trata re bien. Pero, bueno, el resto, hay una profesora que habla muy fuerte, me parece. No, porque nos grite, o sea no, porque nos rete, sino porque ella simplemente habla muy fuerte y es muy molesto a veces. Eh, y hay otra materia que nos re maltratan porque no tienen en cuenta un factor que es el respeto mutuo, porque muchas veces pasa esto: que los y las profes exigen respeto, pero no devuelven ese respeto, no tienen en considración nada de lo que vos decís ni lo que vos pensás. Y eso es muy irritante, muy
irritante, porque, por ejemplo, o no te dan tiempo para terminar o no les importa, o sea, no les importa nada.

E: Vuelvo a tu cole habitual. Sé que hacen unas asambleas de aula cada quince días (el otro día estuvimos hablando con la profe de séptimo y nos contó sobre esta modalidad de asambleas cada quince días), ¿podés describirlas brevemente?

M: Sí, las tenemos los lunes cada quince días. Perdón, se trabó.

E: Sí, estaba un poquito trabado. ¿De qué hablan en esas asambleas?

M: En general, las asambleas son de convivencia, de hecho está escrito en el horario que es ESI, o sea, Educación Sexual Integral de convivencia. Eh, y en general la profesora nos pide que se sugiera un tema, que alguien sugiera un tema que le molesta para hablar de eso y tratar de solucionarlo. Lo que es un poco hartante de estas reuniones es que siempre es el mismo [tema]. Siempre se están quejando de las mismas personas y realmente no están cambiando esas personas, o sea, no estarían siendo muy efectivas, la ESI. Pero, aparte de eso, nada, yo creo por si surge algún otro problema en el grado, está buena seguir manteniéndose. Pero lo que no me parece que está bueno es que siempre están como repitiendo mucho las mismas cosas, entonces no es del todo efectiva.

E: ¿Están presentes las docentes mientras hacen la asamblea?

M: Sí, las docentes actúan como digamos tipo moderador o algo, no sé cómo decirlo, supongo que así, y se elige a un compañero, compañera, para que se siente al frente y determina quién habla, que si dos compañeros o compañeras levantan la mano, eh, si hay varios con la mano levantada, eh, para elegir quién habla primero, y nada eso. Eso es básicamente la ESI.

E: ¿Y vos alguna vez pensaste si en las asambleas podrían tocarse otros temas? ¿Se podrían aprovechar para hablar de otras cosas? ¿Lo consideraste o nunca se te ocurrió?

M: Sí, en realidad, lo que pasa es que fuera de ese problema, no hay otros problemas en el grado. Tal vez pueda ser útil en un grado que tenga varios problemas y que se puedan sugerir varias soluciones para esos problemas. Pero problemas en este grado no hay varios, hay uno. O dos, pero el número dos está ligado con el primero, entonces…

E: Perfecto. Te pregunto rápidamente por la biblioteca del cole. ¿La usás habitualmente? ¿La usaste durante tu escolaridad? ¿Podés ir a la biblioteca?

M: Eh, no, realmente es casi como si no estuviera la biblioteca. Eh, lo que sí noto es que nos mandan a la biblioteca los suplentes que ya no saben qué hacer con nosotros o, eh, no sé, fuimos muy pocas veces a la biblioteca. Este año no fuimos nunca a la biblioteca, por ejemplo. Y no me siento en la libertad de ir y sacar un libro porque, no sé, siento que la bibliotecaria, para empezar, es medio un desastre porque está ahí para… como para sostener a los pibes mientras los maestros piensan qué hacer, eso. Entonces, no sé…

E: Pero, si vos quisieras ir a buscar un libro por tu cuenta, no porque la clase va a biblioteca, ¿está habilitado eso? ¿Podés ir libremente en cualquier momento?

M: Eh, no hay nada que lo prohíba. Eh, pero realmente no me siento con la confianza para ir y pedir un libro.

E: ¿Por la bibliotecaria?

M: Por la bibliotecaria, sí.

E: Ok.

M: Sí, porque yo lo he hecho antes con otra bibliotecaria que estaba. Eh, le he pedido varios… no sé si uno o varios libros, pero con esta bibliotecaria en específico, no, no le pediría en libro.

E: Ya vamos terminando […] lo único que te quería preguntar es algo que habías comentado al principio sobre la formación en el momento de la salida, que todes tus compas más o menos opinaban lo mismo sobre que era un garronazo, que no les convencía ni medio.

M: Sí.

E: ¿Vos creés que le pueden proponer a la profe alguna alternativa para ese momento que parece no agradarle a todes?

M: Mirá, a la profe misma parece no agradarle ese momento, pero no creo que, o sea, creo que podría aceptar la profe la sugerencia. Pero es con todo el colegio la salida, y creo que, por ejemplo, si la profe va y le dice a la directora que podríamos implementar una solución diferente para la salida, sería completamente ignorado y al día siguiente seguiría siendo la misma salida de siempre.

E: Bueno, la útlima… si pudieras cambiar una sola cosa del cole, ¿qué sería?

M: Eh, si pudiera cambiar una sola cosa creo que cambiaría, eh, como que cambiaría, no sé si puede, no sé si está en las reglas, pero cambiaría los profesores, las profesoras, porque me aseguraría de que todos y todas las profes tengan, o sea, traten bien a les pibes.

Entrevista a V., alumne de escuela pública DE 2
Transcripción

Entrevistadore [E] y alumne [V]. se encuentran vía remota a través de la plataforma Zoom, cada une en su hogar.

E: ¿Nos podés contar a qué escuela vas, en qué grado estás?

V: Eh, voy a R. que queda en [...], voy a séptimo grado.

E: ¿Todo tu trayecto a través de la primaria fue en la misma escuela?

V: Eh, no, entré en esta escuela en la sala de cinco, o sea que sí, en realidad de primero hasta séptimo estuve en esta escuela.

E: Sabemos que es una escuela de jornada simple, que vas a la tarde… la pregunta es: ¿cómo es un día en la escuela?

V: ¿Cómo es? Eh, bueno, primero es divertido, en parte de sentido, depende de lo que veamos porque quizá haya cosas que los profes no expliquen… como que no explican o bien más como, eh, hay veces que por ejemplo, no voy a dar ejemplos, pero hay profesores que o se quedan ahí viendo el teléfono o cosas así, pero en parte a mí me gusta ir al colegio porque aunque no haya recreos, que para mí los recreos están bien, me parece divertido ir al colegio porque, más que ver a mis amigos, estudio cosas que me interesarían, y me interesan, y me gustan.

E: O sea, a vos lo que te atrae del colegio es el contenido, aquellos saberes que circulan, cuestiones que podés aprender… perfecto, buenísimo. Y te pregunto, me contaste que en general te gusta ir a la escuela siempre en función de este aspecto que destacabas, que es el de los contenidos. ¿Hay algo que decididamente no te guste de la escuela?
V: ¡Uy, qué difícil! Eh, no, porque en realidad me gustan todas las materias. Quizás algunos temas que no me llaman tanto la atención como otros, que quizás un tanto me aburre pero no es algo concreto que no me gusta.

E: Te voy a preguntar por lo que no es contenido, porque en la escuela, en realidad, pasan un montón de cosas, ¿no? Hay momentos que vos nombraste que son de clase, momentos de recreo, y hay otro tipo de momentos que siempre están en la escuela que me interesa traerlo a discusión, que es el momento en el que entran y en el que salen, cuando comienza y cuando termina la jornada. Bien, eh, eso no entra dentro de esta categoría de contenido que mencionabas pero es parte habitual de la cotidianeidad de tu vida escolar. ¿Qué sensaciones tenés respecto a esos momentos?

V: ¿Qué, la bienvenida y la despedida?

E: Sí.

V: Bueno, ¿cómo explicarlo? Eh…

E: Como te salga.

V: Para mí, o sea, hacer la fila y esperar a que subamos o que la directora hable, yo puedo hablar con mis compañeros dependiendo el momento porque cuando van a decir bueno, pasen a sus aulas, tenemos que esperar a que toda, entera, la escuela se calle. Eh, pero, no sé, es como un momento de decirte chau con tus amigos, y hola de nuevo, no sé. Eh, pero hay mucho barullo, eso sí, pero… es algo imposible, ¿no?

E: Mencionaste que la directora hablaba, que había que hacer silencio porque la directora hablaba. ¿Nos podés contar qué les dice cuando habla?

V: Bueno, nos dice que hagamos silencio, por ejemplo. Eh, que no. que todos los días no hacemos silencio, o sea, que, eh, no es como algo que se mejore de hacer silencio, no hacemos silencio, o sea, todos los días nos dicen hagan silencio.

E: ¿Les dice para qué quiere que hagan silencio? ¿Les dijo alguna vez?

V: No, pero hay veces como se interpreta que es para que pueda hablar ella y decir que vayan a las aulas que me parece que tranquilamente lo podría decir estando el barullo que se escucha.

E: O sea, que cuando hay silencio, no aparece otro discurso, no es un silencio porque les quieren comunicar algo o van a hablar de alguna cuestión. Es simplemente para la formalidad del evento, del suceso de entrada.

V: Claro. Depende la salida que si hay algo como, ah, el lunes hay un acto [la entrevista se realizó un domingo, para el lunes siguiente había programado un acto en la escuela], o el martes, no sé, hoy es un cumpleaños, ahí sí dicen hagan silencio porque, no sé, en realidad nunca dice por qué, pero cuando hacemos silencio, dice, nos comunica eso, pero no es siempre.

E: Bien, cada tanto hay algún anuncio.

V: Sí.

E: Bueno, perfecto. Te pregunto, vos si bien hiciste toda la primaria en el mismo colegio, ¿tenés experiencia de haber ido a otras instituciones educativas? ¿O estás yendo a otra institución educativa?

V: Estoy yendo a, bueno, a una secundaria a la mañana, que es el E., que bueno es una secundaria, no es lo mismo que una escuela primaria, me parece a mí, que hay otras, no sé si llamarlo reglas, pero otras cosas que no vi en una escuela primaria, entonces es como nuevo se podría decir.

E: ¿Qué cosas ves distinto de tu escuela habitual?

V: Por ejemplo, bueno, eh, hay como, eh, bueno hay más gente, ¿no? Primero, porque hay bastante gente. Eh, cuando estamos en un aula, ¿no?, no se escucha el barullo de afuera, como no se escucha el barullo del aula, no hay alguien que hable tanto a menos que tengas que hacer algo en equipo y ahí sí se escucha, obviamente, pero es como silencioso, no sé, no se escuchan tanto las cosas.

E: Bien, es como… por contraste, asumo que la escuela que habitualmente vas a la tarde es más ruidosa, tanto afuera como adentro del aula.

V: Sí.
E: ¿Y eso te agrada? ¿Te resulta indiferente? ¿Te desagrada?

V: Bueno, yo ya me acostumbré a escuchar barullo porque, bueno, voy desde primer grado a la escuela. Eh, pero, ahí parte como yo voy a la mañana muchos días a la secundaria y después voy directo a la escuela, me molesta un poco porque ya tengo un poco como todo el sonido de la mañana desde las seis de la mañana y después que bueno, a otros conflictos también que hay, eh, más el barullo, no puedo, ah [se ríe].

E: Perfecto, clarísimo. Te voy a preguntar por una cuestión… el otro día estuvimos entrevistando a la profe de séptimo [...], ella nos contaba sobre una modalidad de trabajo que hay en el grado que son las asambleas que hacen cada quince días…

V: Ah.

E: ¿Nos podés contar más o menos de qué se tratan esas asambleas? ¿Cómo son? ¿Quiénes participan?

V: Bueno, eh, las asambleas como que son, no es como ESI, o sea Educación Sexual Integral, sino que es, eh, convivencia, en ese sentido, o sea, no se le podría llamar ESI, se le podría llamar Convivencia, en realidad, que son conflictos que pasan en el grado con algunos compañeros, que siempre hablan los mismos. A mí me parece muy bien que hablemos de eso aunque no, o sea, hay muchas veces que se repite siempre lo mismo que pasa desde primer grado. O sea, que si ya no corrigieron desde primer grado hasta séptimo, no veo, no hay tantos medios, ya sé que no hay tantos medios como para resolver eso, pero como, eh, usar, utilizar una hora para resolver eso no sé si es el modo tan… porque es algo que hablamos desde hace muchos años y es algo que no está corrigiendose, y es algo que pasa siempre con los mismo chicos, y es como siempre comentan lo mismo.

E: Y se te ocurre que podrían utilizar ese espacio para debatir sobre otras cuestiones, ¿te parecería interesante aprovecharlo? O no, ¿pensás que es una pérdida de tiempo? ¿Qué sensación te da?

V: Para mí, ya teniéndolo como, o sea, una hora para hablar cada quince días, lo podríamos aprovechar para hablar de otras cosas como, en vez de hablar de convivencia, podríamos hablar de Educación Sexual Integral, que para mí es algo más interesante y más que se tiene que aprender, que algo de convivencia que pasa hace mucho solo con este grado y que seguramente pasa en otras escuelas. Eh, pero, no sé, como que no me interesa tanto hablar de, no sé, pero podríamos aprovechar de hablar sobre otras cosas en esa hora.

E: Perfecto. ¿Incluirías a las docentes en estas asambleas, en estos debates? ¿O preferirías que no estén?

V: Para mí, me parece bien que estén porque, bueno, no sé si llamar ponerle orden a lo que se habla, quizás o hablan todos juntos o gritan, o no, o nadie como que nadie puede controlarse, o dicen cualquier cosa como, no sé, alguna cosa que es hiriente, no sé, por decirlo. Eh, y también si comentan, no sé si, para mí estaría bien si pudieran comentar aunque iría un poco en contra con los que no están de acuerdo con ellas, entonces, me parece que está bueno que estén, pero no comenten tanto, podría decirse.

E: ¿Leés habitualmente?

V: Sí.

E: ¿Usás la biblioteca del colegio?

V: No.

E: ¿Por qué?

V: La verdad que no sé, porque no hay una hora que sea especialmente para biblioteca. Es algo que, para mí, tendríamos que tener todos, pero…

E: Y, nunca se te ocurrió… [M., compa de V. quien ya había sido completado su propia entrevista, presenciaba la entrevista y estaba invitado a participar de querer hacerlo, levanta la mano e interviene].

M: En realidad…

E: Sí, dale, M.

M: Quería aportar algo, que no me acuerdo, creo que por cuarto grado o así, en realidad sí teníamos como una hora a la semana de biblioteca, pero no sé si se aprovechaba, me parece que era como re ignorado.
V: [levanta la mano y continúa] Claro, para mí a veces teníamos y a veces, no, esa hora. Pero, yo me acuerdo que mi mamá me cuenta que en su caso, cuando ella iba a la primaria, hasta en los recreos podía bajar en biblioteca y leer un libro cuando quiera, y me parece que a mí me gusta eso, y no tengo eso [se ríe].

E: ¿Y vos pensás que no lo tenés porque nunca lo planteaste? ¿O porque sabés que no se puede? ¿O creés que no se puede? ¿O se lo dijeron abiertamente que no podías ir a biblioteca?

V: A nosotros no nos dijeron nunca si podemos ir o no. Yo tampoco lo planteé porque no es algo que piense siempre, aunque me gustaría si me lo dicen, a mí me encantaría bajar en los recreos como hago en música. Eh, ¿qué más?.lo podría plantear tranquilamente pero, no sé, como que no es algo… la biblioteca no es como visto, por ejemplo, eh, música, pongo el ejemplo de música, que en los recreos yo bajo cuando está el profesor de música puedo bajar. En biblioteca, no. Y es algo que no está tan visto, nadie habla de la biblioteca en el colegio.

E: Y te pregunto en relación a eso, ¿vos pensás que lo podés llegar a plantear esto?

V: Yo tranquilamente lo plantearía.

E: ¿A quién se lo plantearías?

V: Primero se lo plantearía a mi profesora. Que seguramente, no sé si, o sea, no sé si hablaría con la directora porque quizás se olvida o quizás dice mmm, no sé, me parece que no. Siento eso. Pero, si no puedo hablarlo con la profesora, lo hablaría con la vice.

E: Perfecto. Bueno, me alegra eso, porque mirá, en parte gracias a tu colaboración acá, te estamos pudiendo devolver, aunque sea te llevás de este encuentro una idea que tal vez abra alguna puerta ahí que puede ser significativa para vos. Así que, bueno, como un modo

de agradecerte te llevás un regalo inesperado. Así que me alegra eso. Eh, bien, me dijiste… ya vamos terminando, nomás te hago un par de preguntas más. Recién comentabas como que a la directora no le irías a plantear alguna cuestión.

V: No sería lo primero, a quien primero se lo plantearía.

E: ¿Y por qué tenés esa lectura sobre la directora?

V: No es como que, o sea, como que tengo más confianza con las profesoras como para hablar de todo, que la directora. No sé, en el sentido de no es que sea mala o buena, o sea no es por eso, si no porque no es, como que nunca me acerqué a la directora o no se ve tanto [la directora actual comenzó su labor este año, a lo largo de escolaridad de esta alumna, es la tercera persona que ocupa ese cargo, la primera estuvo cuatro años y la segunda, los dos de la pandemia 2020 y 2021], como que siempre está en dirección o viene a los actos a hablar, no es algo que cumplido ahí a ver a la directora.

E: Está bien, es una cuestión de confianza tuya. ¿Y tenés recuerdos que haya pasado con anterioridad, en algún momento de la escolaridad, o con algunos compas plantearon, sea a la profe, a la vice o a la directora, alguna cuestión de su interés, algo que habitualmente no hacían, como esta cuestión de ir a biblioteca? O sea, plantear algo que no está, o plantear una disconformidad con algo que sucede que no están de acuerdo. ¿Tenés recuerdo de alguna situación similar?

V: Sí, yo me acuerdo que fui con un grupo, eh, con algo que no me gustó que haya pasado, y la directora no hizo nada.

M: Sí [se ríe].

V: Que fue con M, y también fue… ¿otra vez, creo? Porque, bueno, había pasado algo de que la vice directora dijo algo que no tenía que decir y entonces fuimos a hablar con la directora, pero dijo, bueno, que no podía y que sea mañana, y después al día siguiente dijo que era al otro día, y cosas así.

E: Bueno, la última: si pudieras cambiar una sola cosa de tu escuela, ¿qué cambiarías?

V: Uh, qué buena pregunta [se ríe]. Ay, lo tengo que pensar.

E: Tranqui, tenés todo el tiempo que quieras.

V: Ay, no sé, ¿qué cambiaría?

E: Complicado, ¿eh?, de repente tener tanta libertad de decisión.

V: Sí, po eso [se ríe].

E: ¿Qué hacemos con eso?

V: Porque, no es algo que me lo hayan preguntado antes, entonces… eh, ay no sé, pará porque las aulas para mí están bien, las materias también, y, no sé, hay veces que… el método de estudio, puede ser, sí.

E: A ver…

V: Digo eso porque…

E: Por decir algo, pero, me interesa. Me interesa porque salió ahí, apareció… tiremos, tiremos un poquito de la cuerda.

V: Por ejemplo, cuando vienen los residentes a la escuela, los que vienen a estudiar para ser profesores, eh, como que usan otros métodos que los que usan los profesores, como más divertidos y más como agarrar al grupo y que puedan tipo participar todos, en ese sentido. }

M: Sí, eso…

V: No digo que las profes no lo hagan, porque lo hacen. Pero, los residentes como que siempre lo hacen, siempre son muy buena onda y es como que agarran a todos y dicen bueno, van a participar los que no participan nunca. O, qué sé yo, cosas así.