

Ferra, María Soledad
Manfredi, Antonella

La construcción de legalidades en las relaciones escolares del Nivel Primario. Un estudio desde el retorno a la presencialidad en una escuela del interior de la provincia de Santa Fe

Licenciatura en Educación

Fecha: 26/03/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Ferra, M.S.; Manfredi, A. (2025). *La construcción de legalidades en las relaciones escolares del Nivel Primario. Un estudio desde el retorno a la presencialidad en una escuela del interior de la provincia de Santa Fe e* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

SEDE: SAN GUILLERMO

TRABAJO FINAL
MODALIDAD TESINA

Directora de Tesis: Irene Macera

***La construcción de legalidades en las relaciones escolares del Nivel
Primario: Un estudio desde el retorno a la presencialidad en una escuela
del interior de la provincia de Santa Fe***

Autoras:

Ferrá, María Soledad mariasoledadferra@gmail.com

Manfredi, Antonela antomanfredi270595@gmail.com

Febrero de 2025

Agradecimientos

Estamos convencidas que agradecer es la memoria del corazón y nos ayuda a celebrar las cosas que no hacemos solas. Por eso queremos expresar nuestra gratitud a diferentes personas e instituciones que fueron muy importantes en este proceso.

- A la Universidad Nacional de Rafaela por permitirnos acceder a una educación de calidad, pública, gratuita y a distancia, y que la misma sea un derecho y no un privilegio. Sin esta posibilidad todo esto hubiera sido imposible.
- A Irene Macera, directora de nuestra tesis, por su guía, su compromiso y su amorosidad.
- Al Colegio X, sus autoridades y personal docente y no docente por brindarnos toda la información necesaria. Su disposición para abrirnos las puertas y facilitarnos los recursos nos remiten a los pilares de la institución.
- A nuestras familias que nos alentaron, nos sostuvieron y acompañaron nuestras ausencias. Este trabajo también es un reflejo de su constante compañía y cariño.
- A nuestros hijos Malena, Paz y Juan Martín. Esto es para y por ustedes.
- A la educación por enseñarnos que el aprendizaje es un viaje sin fin, y por eso siempre iremos en busca de nuevos comienzos.

La construcción de legalidades en las relaciones escolares del Nivel Primario: Un estudio desde el retorno a la presencialidad en una escuela del interior de la provincia de Santa Fe.

RESUMEN

Este trabajo de investigación es un estudio que pretende describir la construcción de legalidades en las relaciones entre estudiantes y con el docente en el escenario pospandémico, en una escuela pública de gestión privada. Se recoge información mediante la observación participante a estudiantes de nivel primario dentro del contexto áulico y durante los recreos, y la entrevista semi estructurada a equipos directivos y docentes, así como también el análisis documental de actas, legajos y bibliografía de la Institución. Las conclusiones arribadas se relacionan con el reconocimiento de relaciones escolares marcadas por la necesidad de “readaptarse” a la convivencia y a las reglas escolares tras el aislamiento por la pandemia, a su vez que necesitan del refuerzo permanente del docente para ser fortalecidas. A su vez estas relaciones, generan dinámicas que habilitan u obstaculizan la construcción de legalidades. La “falta de aula” dejó sus huellas en relación a los hábitos escolares que se aprenden por el mismo habitar cotidiano en la escuela. Las normas y reglas de cómo comportarse, propias del proceso de socialización, en estos alumnos se vieron relegadas por la educación remota. En este contexto, la institución analizada se encuentra en un proceso de transición hacia un enfoque más participativo en la reglamentación de la convivencia escolar, lo cual es un paso clave para fomentar un clima escolar donde las legalidades no sean impuestas, sino construidas a partir del respeto recíproco y el diálogo.

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
De pensar los vínculos hacia la construcción de legalidades.	7
Presentación del estudio y del problema	7
Antecedentes: aportes y contextualizaciones	8
Contexto de estudio	13
Relatos sobre el origen	13
CAPÍTULO II	
Andamiajes para guiar la construcción	
Marco teórico conceptual	15
CAPÍTULO III	
El camino hacia la objetivación participante	
Marco teórico metodológico	20
CAPÍTULO IV	
Análisis de los documentos institucionales que reglamentan los comportamientos en el aula y la escuela	23
CAPÍTULO V	
Descripción de las características que asumen las relaciones entre estudiantes y con los docentes luego del período de aislamiento por COVID 19	31
CAPÍTULO VI	
Análisis de la dinámica de la construcción de legalidades en las relaciones escolares	36
CAPÍTULO VII	
Conclusiones	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
DOCUMENTOS Y NORMATIVAS	44
ANEXO 1	45
Registro de observaciones	45
REGISTRO Nº1	45
REGISTRO Nº2	46
REGISTRO Nº 3	47
REGISTRO Nº 4	50
REGISTRO Nº 5	50
REGISTRO Nº 6	52
ANEXO 2	54
Desgrabación de entrevistas	54
Entrevista 1	54
Entrevista 2	56
Entrevista 3	64
Entrevista 4	67
Entrevista 5	70

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es un estudio sobre la construcción de legalidades en las relaciones entre los estudiantes y con el docente en el nivel primario, en una escuela pública de gestión privada, católica, perteneciente a una congregación de Hermanas (en adelante Colegio X), desde el retorno a la presencialidad y luego del período de aislamiento social, preventivo, obligatorio por la pandemia de COVID 19. Este establecimiento pertenece a una localidad del interior de la provincia de Santa Fe y cuenta con 157 estudiantes.

Respecto del tema mencionado, la pregunta problemática que guía el proceso de investigación es ¿Cómo se construyen las legalidades en las relaciones escolares en el nivel primario entre estudiantes y con el docente, desde el retorno a la presencialidad, en una escuela pública de gestión privada del interior de la Provincia de Santa Fe?.

Desde esa pregunta principal, hemos desglosado las siguientes preguntas que orientan nuestra investigación: ¿De qué manera influyen los docentes en la construcción y aplicación de las legalidades en las relaciones escolares? ¿Cómo se desarrollan y negocian las normas informales entre los estudiantes y entre los estudiantes y docentes en este nivel educativo en el Colegio X? ¿Qué influencia tiene la construcción de legalidades en la formulación del acuerdo de convivencia y de qué manera el acuerdo de convivencia abre espacio a la construcción de legalidades? ¿Cuáles son las nuevas legalidades a construir hoy?

Como docentes en ejercicio de la institución mencionada observamos que desde el retorno de la presencialidad ha habido sucesivos conflictos en las relaciones entre pares, y ciertas diferencias para con el trato que los estudiantes tienen hacia el docente. Así lo demuestran las sucesivas actas presentes en los legajos de estos alumnos donde se hace hincapié en los mismos. En este sentido nos resulta significativo analizar las relaciones en este contexto para comprender los cambios en las mismas entre estudiantes y docentes y la construcción de legalidades en un escenario post pandémico.

De esta manera, en primer lugar, este trabajo había surgido desde una preocupación por la intervención, la cual en el devenir mismo del trabajo cotidiano se fue transformando hasta manifestarse en preguntas o inquietudes que se orientaron hacia la construcción de nuevos conocimientos. Al ser docentes en ejercicio en la institución mencionada, nos valimos de los aportes de Bourdieu & Wacquant (1992), en torno a la “reflexividad” y a la “objetivación participante” (p. 192), para caminar por el presente estudio¹.

Así, el objetivo planteado para esta investigación procura describir la construcción de legalidades en las relaciones entre estudiantes y con el docente en el Colegio X, en el escenario pospandémico. Para alcanzar este objetivo general, la génesis de este estudio consistió en el análisis documental, ya que la construcción de legalidades se dirime tanto en las prácticas escolares como en los pilares, objetivos y propósitos institucionales, es por

¹ Como se profundiza en el Capítulo 3.

ello que tanto prácticas como documentos, deben atenderse para lograr una reflexividad profunda. Así, nos interesa específicamente analizar los comportamientos en el aula y la escuela a través de los documentos institucionales, describir las características que asumen las relaciones entre estudiantes y de los estudiantes con los docentes y visibilizar las situaciones que permiten que las relaciones escolares habiliten un espacio de construcción de legalidades.

Para esta investigación, situamos el escenario pospandémico a partir del año 2021, desde el retorno a la presencialidad, debido a la realidad del contexto en el que se encuentra la institución² en la que se llevó adelante la presente investigación, hasta mediados del 2024, fecha en que culminó el trabajo de campo del presente estudio.

Para llevar adelante esta investigación nos enmarcamos dentro de una metodología de tipo cualitativa cuyo método de recogida de datos es la observación participante a estudiantes de nivel primario del Colegio X, dentro del contexto áulico y durante los recreos, y la entrevista semi estructurada a equipos directivos y docentes, así como también el análisis documental de actas, legajos y bibliografía de la Institución.

A los fines de orientar la lectura del presente informe describimos a continuación su estructura.

En el primer capítulo, titulado “De pensar los vínculos hacia la construcción de legalidades”, presentamos el enfoque de estudio y la problemática que abordamos, así como también los antecedentes. Este trabajo surge de nuestras experiencias como docentes de la institución mencionada, por lo cual describimos en este apartado cómo fue el recorrido desde observar con atención los vínculos entre los alumnos y con el docente hasta llegar a la relevancia que para nuestro trabajo tomó la Construcción de Legalidades, así como también expresamos cómo nuestras experiencias como estudiantes de la Licenciatura fueron nutriéndolo, hasta tomar cuerpo en el segundo año de cursado. Finalmente, en este capítulo, establecemos el marco contextual en el que se basa este estudio con las características particulares que distinguen al Colegio X.

En el capítulo II, titulado “Andamiajes para guiar la construcción”, se encuentra el marco teórico que le proporciona el cuerpo conceptual a este trabajo. Utilizamos la metáfora del andamiaje para sugerir aquellas estructuras que sostienen y guían la construcción de conocimientos. En este contexto, el marco teórico actúa en el presente estudio como ese andamio conceptual para avanzar en la investigación hacia la construcción y desarrollo de nuestro trabajo.

En el desarrollo del tercer capítulo, titulado “El camino hacia la objetivación participante”, se encuentra el marco teórico metodológico, en el cual tomamos los aportes de Bourdieu (1992), para fundamentar nuestro rol de investigadoras en la misma institución en la que nos desempeñamos como docentes.

² La misma, por ser una institución de matrícula pequeña, pero ediliciamente con aforos correspondientes a dicha cantidad de estudiantes, comenzó en ese momento el ciclo lectivo con presencialidad plena.

Los capítulos IV, V y VI, son los capítulos de análisis de nuestro trabajo, en los cuales nos dedicamos a la reflexión y la tarea de desmontaje de la información recabada en el trabajo de campo. Iniciamos con el análisis de los documentos institucionales que reglamentan y dan cuenta de los comportamientos y las relaciones en la escuela, seguimos con la descripción de dichas relaciones escolares, y avanzamos hacia la elucidación de la dinámica de la construcción de legalidades. Cada uno de estos capítulos procura avanzar hacia el alcance de los objetivos específicos.

Para los ajustes realizados en esta nueva versión del trabajo final, hemos tomado la decisión metodológica de cambiar tanto el orden de los objetivos específicos como de los capítulos de análisis, otorgando mayor relevancia y protagonismo al análisis documental y la construcción de legalidades, porque es allí donde descubrimos este concepto y a partir del cual se origina este trabajo. Tal como mencionamos anteriormente, esta triangulación entre análisis de documentos, prácticas y reflexión, es la que nos permitirá lograr el objetivo general.

Para finalizar, en el capítulo VII esbozamos las conclusiones arribadas, resumiendo nuestros análisis respecto de los interrogantes planteados destacando los puntos claves relevados en la investigación.

CAPÍTULO I

De pensar los vínculos hacia la construcción de legalidades.

Presentación del estudio y del problema

Nuestro estudio tiene sus primeros pasos en nuestra trayectoria como docentes, pero fundamentalmente desde el lugar de alumnas de la Licenciatura en Educación. En relación a eso este trabajo pretende ser un producto final de todo aquello que nos ha nutrido en este recorrido. Fundamentalmente durante el segundo año de cursada hemos tenido sucesivas instancias de aprendizaje y reflexión que nos invitaron a hacernos preguntas, a indagar ese lugar que habitamos cotidianamente, que es la escuela donde trabajamos, a descubrir lo que nos moviliza y nos preocupa, y poder convertirlo en líneas de investigación.

La construcción del problema de investigación nos convocó a enfocar la mirada y hacer ampliaciones y recortes sucesivos. Para dicha construcción fue preciso, por el hecho de ser parte del establecimiento en cuestión, enfocar la mirada, procurando realizar una tarea de desmontaje de la organización en la que estamos inmersas, buscando identificar las lógicas y entramados que configuran las relaciones escolares para así analizar lo que acontece, con el propósito de “mejorar la comprensión de los hechos que ocurren dentro de los establecimientos y las relaciones de esos con su contexto” (Fernández, 1994 p.39)

La tarea de desmontaje de la que hablábamos requiere un proceso de elucidación y análisis que nos ayudan a comprender lo que acontece en cada organización y a partir de ahí producir conocimiento. Sin embargo Castoriadis (2016, como se citó en Nicastro 2017), habla de lo ambicioso de esta tarea porque “la intención de avanzar en el conocimiento acerca de la institución se ve confrontada con el hecho de que estamos allí, que nos constituye y preexiste; por lo cual, las herramientas para explorarlas, para adentrarnos en sus lógicas, son parte de la misma.”(p.14)

Aquel segundo año de la licenciatura, coincidía con el escenario pospandémico, en el que observábamos cómo se desarrollaban las relaciones entre los estudiantes y con los docentes, evidenciando muchas dificultades en los vínculos, en la aceptación de la autoridad del docente, en las transgresiones a las normas acordadas, lo que nos llevó a pensar en la construcción de legalidades en las relaciones entre estudiantes y con el docente situadas en nuestro entorno. De esta manera, este estudio procura describir la construcción de legalidades en las relaciones entre estudiantes y con el docente en una escuela pública, de gestión privada, del interior de la Provincia de Santa Fe, en el nivel primario, en la pospandemia. Nos interesa específicamente analizar los comportamientos en el aula y la escuela a través de los documentos institucionales, describir las características que asumen las relaciones entre estudiantes y de los estudiantes con los docentes, así como también visibilizar las situaciones que permiten que las relaciones escolares habiliten un espacio de construcción de legalidades.

Un concepto que es clave para este estudio nos encontró, y así pusimos en el centro de la escena las relaciones escolares a partir de la construcción de legalidades.

A medida que pasó el tiempo, diferentes reconfiguraciones que surgieron de la vivencia propia de nuestro trabajo, pero fundamentalmente de nuestro rol como estudiantes derivaron en el

interés por el estudio que aquí llevamos adelante: La construcción de legalidades en las relaciones escolares del Nivel Primario: Un estudio desde el retorno a la presencialidad en una escuela del interior de la provincia de Santa Fe.

Antecedentes: aportes y contextualizaciones

A los fines de revisar los antecedentes respecto del tema de investigación en cuestión hemos analizado distintos trabajos que se inscriben en líneas de investigación de universidades y centros de investigación de nuestro país y de un país limítrofe, en este último caso, se trata de autores citados frecuentemente en distintas investigaciones, que abordan las problemáticas de los modelos de autoridad, los vínculos en la escuela, los acuerdos de convivencia y la vuelta a la presencialidad. De esta manera hemos visto que tienen en común la relación con el otro en un contexto escolar.

Uno de los antecedentes de este trabajo es una investigación realizada por Míguez y Gallo (2013) en escuelas de sectores bajos, medios y altos en relación al nivel económico de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. Los autores han partido del siguiente problema: ¿Las regulaciones de los vínculos intergeneracionales se han fragilizado al compás de un creciente debilitamiento de los modelos tradicionales de autoridad que normalmente modelaban esos vínculos?

A partir de una encuesta exploratoria y de una indagación sobre archivos periodísticos, los autores identifican tres tipos de autoridad familiar, el modelo liberal, el modelo dialógico y el modelo jerárquico. Pudiendo determinar una posible incidencia de las formas de ejercicio de autoridad en la conflictividad escolar, y que estos modelos rigen de manera diferenciada de acuerdo a los distintos sectores sociales.

Así, mientras los modelos dialógicos son más frecuentes en los sectores medios y altos, los modelos jerárquicos son más comunes en los sectores socialmente más vulnerables. Esto indica que los modelos de autoridad tienen una relación concomitante con la condición socioeconómica, y que posiblemente los efectos encontrados en este caso resulten de la intervención conjunta de ambos factores. Paralelamente a este proceso de transformación estructural, han sido los cambios culturales ocurridos a partir de las décadas intermedias del siglo XX los que han inducido a la co presencia de diversos modelos de autoridad familiar en la comunidad escolar.

Los resultados muestran que “la pervivencia de modelos de autoridad jerárquicos en el medio familiar introduce conflictos en relación a los modelos más dialógicos que predominan en la escuela. Por otro lado, se puso en evidencia que quienes identifican en sus familias modelos jerárquicos de autoridad, además de manifestar en ocasiones menos conformidad con la normativa escolar también suelen ser más proclives a estar involucrados en agresiones físicas. En contrapartida, quienes participan de modelos más dialógicos de autoridad familiar también suelen practicar más una suerte de violencia social, estigmatizando y segregando a sus pares” (Míguez & Gallo, 2013, p. 219)

Al respecto de la violencia, Kaplan (2011) ha investigado sobre ella basándose en relatos de estudiantes de nivel secundario de la ciudad de La Plata, en la Provincia de Buenos Aires,

recopilados en el contexto de un estudio que examina los vínculos entre desigualdad, subjetividad, violencia y el ámbito escolar, y ha establecido algunas hipótesis sobre cómo interpretar las percepciones sobre los jóvenes y la relación con la violencia, teniendo efectos sobre la vida escolar. La pregunta central de su investigación es “¿Qué sujeto es el que sobreviene como consecuencia de procesos de negación de la otredad y de descivilización que caracterizan a los discursos y prácticas imperantes en las últimas décadas y que coexisten con los procesos de civilización y de construcción de la identidad?” (p. 97) A partir de esta pregunta, la autora concluye que “la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o al sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumadas a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia” (p. 103) De ello se infiere que los alumnos no son violentos de manera innata sino que esa violencia aparece como una respuesta a una vida sin sentido marcado por la incertidumbre y la falta de reconocimiento.

Otro antecedente respecto de la problemática abordada, es la línea de investigación de Flasco dirigida por Southwell (2015; 2018) en escuelas secundarias de comunidades educativas diferentes, en la que aborda cómo las instituciones favorecen u obstaculizan determinados modos de vínculos intergeneracionales.

En la investigación, la autora arriba a resultados que se relacionan con la importancia de reivindicar y atender los vínculos intergeneracionales que ocurren en la escuela ya que estos permiten comprender dinámicas vinculadas a la convivencia, la enseñanza y la formación ciudadana. En este sentido, la posición docente cobra valor en la medida en que estos adultos sean capaces de trascender la transmisión de conocimiento y poder construir en conjunto un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que “no invaliden las miradas de las otras generaciones frente a las nuevas experiencias” (Southwell, 2018. p. 82).

En este sentido, nos resultó relevante recuperar los aportes de Frigerio, en una entrevista realizada por Salit y Abrate (2012) dónde la reconocida investigadora entiende que la educación es un acto solidario entre generaciones, facilitando la transmisión a lo largo del tiempo, “Es decir, lo propio de lo humano es la finitud y la transmisión es aquello que se echa en juego, se echa a rodar, se dirige a otros que no conozco, esparcidos en el futuro, a los que no llegará directamente sino por todo ese pasaje de unos a otros a lo largo de las generaciones y los tiempos” (p.31). Para Frigerio, sin transmisión no habría sociedad porque para que lo humano pueda seguir estando presente debe poner en disponibilidad todo lo que sabe para las próximas generaciones.

Otro de los antecedentes de nuestro trabajo es la línea de investigación radicada en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) dirigida por Pascualetto Graciela (2022;2023), en la que analizan la transferencia y el impacto subjetivo y vincular en el regreso a las aulas luego del tiempo de aislamiento, tomando como punto de partida la observación de algunas conductas afectadas por las restricciones del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, y luego el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio adoptadas por la pandemia COVID-19 en los años 2020 y 2021, a estudiantes avanzados de los profesorados y los docentes en ejercicio, a quienes se indagó sobre los vínculos vivenciados a lo largo de su trayectoria escolar durante la pandemia y en el regreso a la presencialidad.

Los autores concluyen que tanto la pandemia como la vuelta a la presencialidad han impactado en el registro emocional, los vínculos transferenciales y los modos de relación que docentes y estudiantes establecen con el conocimiento, impactando en ellos de diferentes formas según las circunstancias de cada uno. Además, reconocen que “Las diferencias subjetivas, las desigualdades económicas, la desconexión afectiva o la fragilidad vincular no son cuestiones ajenas a los escenarios previos al ASPO, a pesar de lo cual se hallan evidencias de una mayor profundización y visibilización de estos aspectos desde la pandemia” (p.19).

Otro antecedente es el trabajo realizado por Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015) en el mismo postulan que en la actualidad la autoridad del profesor ya no reposa exclusivamente en la institución escolar, sino que también debe ser construida por el propio maestro y reconocida por sus estudiantes. El presente artículo de investigación aborda un estudio que tiene el objetivo de caracterizar a los profesores con mayor autoridad desde las perspectivas de los estudiantes de enseñanza secundaria de distintos grupos socioeconómicos.

Se recoge información mediante un cuestionario aplicado a 936 jóvenes de segundo año de enseñanza secundaria (15 y 16 años), pertenecientes a 27 establecimientos del Grupo Socioeconómico Bajo, Medio y Alto de la ciudad de Santiago de Chile. La investigación es de tipo descriptivo y utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de la información.

Los resultados indican que “la autoridad no es una cualidad intrínseca o genética de algunos sujetos, sino que es un tipo especial de relación social que se manifiesta en la obediencia aceptada. (p. 77). Que los estudiantes reconozcan la autoridad tiene que ver, en primer lugar, con el tipo de asignatura que enseña el profesor y la relevancia que posee para los estudiantes. Las materias poseen distinto valor institucional de acuerdo con la cantidad de horas semanales destinadas a su enseñanza. Los profesores menos señalados como autoridad corresponden a las asignaturas que tienen menos horas de clases semanales.

Como segunda conclusión, se afirma que el reconocimiento de la autoridad del profesor se sostiene en la percepción de respeto recíproco. La evidencia presentada muestra que el profesor que se presenta con mayor autoridad es una figura altamente respetada por sus estudiantes y muy respetuosa de ellos. El respeto recíproco, que se da y que se recibe, constituye una dimensión central de la autoridad pedagógica actual.

Como tercera conclusión, se postula que la autoridad reconocida por los estudiantes es activa y no pasiva. La autoridad pedagógica actual se juega más en la intervención educativa que solo en buscar aquello que pueda ser fácilmente placentero o familiar para los estudiantes.

En otra investigación realizada por los mismos autores Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P. (2017) proponen caracterizar las formas en que profesores y profesoras ejercen autoridad, y examinar la relación entre estas formas y el grupo socioeconómico (GSE) de los estudiantes. Se examinan las interacciones con estudiantes de 18 profesores de educación secundaria que han sido reconocidos previamente como los docentes con mayor autoridad según sus alumnos. El estudio utiliza técnicas cualitativas y estadísticas descriptivas. Se analizan las solicitudes o peticiones que plantea el profesor y las estrategias que utiliza para lograr que sus estudiantes las acepten. Los resultados indican la existencia de tres formas de

ejercicio de autoridad pedagógica: la 'autoridad explícita', la 'autoridad compartida' y la 'autoridad como misión moral'.

La autoridad explícita se caracteriza porque el profesor explicita constantemente las normas comportamientos y desempeños académicos que deben alcanzar los alumnos. Destaca en este estilo de autoridad la estrategia para captar la atención de los estudiantes basada en permanentes preguntas que requieren de respuestas precisas que luego son validadas por el profesor.

En el modelo de autoridad compartida, el profesor comparte con sus alumnos la formulación de peticiones. El profesor dirige las actividades de enseñanza y regula las normas de comportamiento de un modo sutil, otorgando espacios para que los estudiantes intervengan activamente. Destaca en este estilo las preguntas abiertas que invitan a la reflexión e imaginación. Las preguntas surgen tanto del profesor como de los estudiantes, y son acogidas e incorporadas permanentemente en la clase. En este ambiente se valora significativamente la originalidad de las preguntas y respuestas

La autoridad como una misión moral, se presenta exclusivamente en el GSE Bajo, el profesor se presenta como un orientador para la vida de los estudiantes. Sus peticiones se refieren a comportamientos que él estima que son "socialmente correctos", y que le significará al alumno un crecimiento personal. El profesor justifica su autoridad desde un vínculo personal orientado a 'formar para la vida'. En esta forma, las peticiones se presentan como una ayuda a la 'toma de consciencia' y la 'personalización' de los estudiantes. En forma recurrente, los profesores solicitan a sus alumnos que cuestionen sus marcos cognitivos y valóricos, y los reemplacen por nuevos criterios para la acción. (Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P., 2017)

Otro de los antecedentes para nuestra investigación es el Trabajo de Integración Final para acceder al título de Licenciatura en Psicología de los autores Marinconz, V. & Pacheco, M (2017). "Acuerdos escolares de convivencia y su implementación a partir de la resolución N° 558/15". El mismo, tuvo lugar en el "Programa Convivencia Escolar", perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que establece los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en el nivel Inicial y Primario. Los autores plantean como objetivos generales caracterizar el proceso de implementación de los AEC como dispositivo de prevención de violencia y promoción de derechos, e identificar el rol del psicólogo en el proceso de implementación de los AEC. Las muestras seleccionadas fueron Supervisores y Directivos de escuelas de Nivel Inicial y Primario de gestión estatal y privada de 2 zonas técnicas de la ciudad de Córdoba; 3 integrantes del Equipo Técnico y la coordinadora del Programa. La metodología utilizada para la recolección de datos fue: búsqueda documental escrita, revisión de archivos, observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y registros personales en cuadernos de campo.

Las principales conclusiones de este proceso fueron sobre las diferentes posturas y obstáculos para incorporar el AEC, y sobre el desafío de los roles y posiciones. Sobre este punto uno de los hallazgos del estudio es la utilización del término posición sobre el de rol. Mientras que el rol es definido por el lugar y las actividades inherentes a la tarea, la posición se construye en el devenir de la convivencia, y en el recorrido académico y teórico que fundamentan sus

prácticas. A su vez, la incorporación de los AEC no es lineal, ya que la normativa por sí misma no alcanza para lograr un cambio de mentalidad respecto de los modos de acción para con los niños sujetos de derecho. Al mismo tiempo este estudio resalta la importancia de que la convivencia escolar no sólo atañe a los niños, sino que los adultos son los principales encargados de potenciar el modelo de convivencia para que en el proceso de elaboración de las normas todos los actores institucionales participen de las mismas apuntando a la creación de legalidades internas.

Dussel (2005) también ha explorado los reglamentos de convivencia en la Argentina pos-crisis³ analizando cómo las normas de convivencia en la escuela no solo organizan la vida cotidiana, sino que también reflejan las transformaciones sociales y políticas de cada época. Su estudio realizado en el año 2003, en el nivel secundario argentino, específicamente en 20 escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, muestra una evolución en los reglamentos escolares, que han pasado de modelos disciplinarios más rígidos a enfoques que buscan promover la participación y el diálogo. Sin embargo, todavía persisten ciertas tensiones, como la diferencia en la aplicación de normas para estudiantes y adultos.

Al respecto Dussel (ob. cit.) expresa que la escuela es el lugar donde se aprende “ la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos” (p.1109) dando indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad. Así mismo, a través de los acuerdos de convivencia los estudiantes aprenden que los conflictos son parte de la vida, que se pueden solucionar gestionándolos adecuadamente, por medio de la autorreflexión y un lenguaje respetuoso. La resolución de conflictos implica que tanto alumnos como docentes y directivos puedan escuchar y dialogar, valorando el aporte de todos para alcanzar una sociedad más democrática y plural.

Los antecedentes expuestos enriquecen teóricamente a nuestro proyecto de investigación y sirven de insumo para el devenir del mismo. Poniendo en diálogo la investigación que habla de los modelos de autoridad (Miguez y Gallo, 2013) con una categoría clave para nuestra investigación, la construcción de legalidades, podemos ver que uno de estos modelos la favorece, el modelo dialógico, mientras que otros la obstaculizan, como el jerárquico y el liberal, impactando de diferente manera en la construcción de los vínculos intergeneracionales en la escuela, lo que nos lleva a la investigación de Southwell (2018), la cual también reivindica la importancia de la construcción de legalidades y el modelo dialógico de autoridad al hablar de la necesidad de no invalidar las miradas de las nuevas generaciones frente a las nuevas experiencias. Haciendo alusión al estudio de Meza Pardo, Zamora Poblete & Cox Vial (2017) el modelo de autoridad explícito se relaciona con el modelo jerárquico mencionado por Miguez & Gallo (2013). A su vez, encontramos puntos de encuentro entre el modelo compartido con el modelo dialógico que estos autores respectivamente proponen, habilitando también la construcción de legalidades, al igual que lo hacen los Acuerdos de Convivencia analizados por Marinconz, V. & Pacheco, M (2017) los cuales traen implícitos los aportes teóricos de

³ La autora concibe la Argentina pos-crisis, haciendo alusión a la situación posterior a la crisis de 2001-2002, caracterizada por la recesión económica y la deslegitimación de la representación política.

Bleichmar (2008). Por otro lado, los aportes de Kaplan (2011), resultan de suma importancia por las analogías encontradas con lo que plantea Bleichmar sobre violencia escolar, enriqueciendo el cuerpo de nuestro trabajo.

En cuanto a los aportes de Frigerio, en la entrevista de Salit & Abrate (2012), resulta importante rescatar la importancia del poder de transmisión intergeneracional que radica en la educación, y una de esas transmisiones refiere al aprendizaje sobre la legitimidad y la justicia, tal como plantea Dussel (2005). Ese vínculo intergeneracional toma relevancia en el trabajo de Pascualetto et. al (2022) aportándonos el enfoque desde el recorte temporal que nos interesa para nuestra investigación, trascendiendo los modelos de autoridad y los vínculos intergeneracionales hacia una mirada más abarcativa y compleja de lo que dejó la pandemia en todos los actores institucionales, incluyendo a su vez las experiencias subjetivas de lo que cada uno vivenció.

Contexto de estudio

Relatos sobre el origen

Para dar inicio a este apartado, nos adentraremos en la historia del Colegio X. El mismo fue fundado en el año 1935 con un objetivo claramente evangelizador, así lo expresa la autora Zanier de Alasia (2023) quien se desempeñó como docente y directivo del establecimiento, a la vez que fue Presidente Comunal de la localidad, actualmente es egresada laboral; “El Padre Favre siempre tuvo en mente que las personas más indicadas para que se hicieran cargo del colegio eran las monjas, hermanas que se dedicasen a la infancia pues es en esa edad cuando es menester comenzar a educar en la fe y en los valores cristianos” (p.53). De esta manera comenzaba a pintarse la estampa negra y blanca del colegio, haciendo referencia al hábito dominicano, cuando la Congregación X accedió al pedido de Favre de ponerse al frente de la educación del nuevo colegio que estaba naciendo. Allí vemos materializado lo que expresa la autora Fernández (1994) quien plantea que “las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima” (p.21)

Según las crónicas manuscritas por las Hermanas de la Congregación, el Colegio lleva 89 años desarrollando su función. Nació como escuela primaria mixta, luego se creó el Nivel Secundario en 1952, más tarde, en 1967 el Nivel Inicial y por último, en 1971, el Nivel Superior.

El colegio X está situado en una localidad del noroeste de la Provincia de Santa Fe, cercano a los límites de Santiago del Estero y Córdoba. El eje central de comunicación de la zona es la Ruta Nacional N° 34. Se trata de un contexto rural, ya que a nivel demográfico hacemos referencia a una comunidad de 3.500 habitantes que está rodeada por pueblos de pequeña dimensión.

A nivel educativo, el pueblo cuenta con cuatro escuelas. Un Jardín de Infantes, una escuela primaria de Jornada completa, una escuela de nivel medio, estas tres oficiales; y el Colegio X, el cual también es oficial pero de gestión privada y cuenta con los 4 niveles de enseñanza (inicial, primario, medio y superior).

Según los planos actualizados, el edificio está emplazado en un terreno de 6357 m² y tiene una superficie de 2040 m² cubiertos y semicubiertos.

Frente al mismo se encuentra emplazada la única iglesia católica del pueblo, la misma ocupa un lugar nodal en la historia del Colegio X, ya que el cura párroco que se encontraba desde 1933 en la localidad vio la necesidad de la creación de un colegio para que se educaran los niños bajo los preceptos cristianos. Como plantea Fernández, la ubicación en el espacio geográfico evidencia la conexión respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional, en este caso vemos con claridad la relación entre las instituciones educativa y religiosa desde su matriz fundacional. Relacionando con los aportes de Castoriadis (2005) las instituciones encontraron en el carácter religioso el garante de su legitimidad. Así esta institución contiene la representación instituida en su origen extra social.

En relación a la población estudiantil, según los datos recabados⁴ en la secretaría del Colegio, actualmente asisten a la institución en todos sus niveles 372 estudiantes. Puntualmente al nivel primario, que es donde centramos nuestro análisis, concurren 157 alumnos pertenecientes principalmente a familias de clase media trabajadora, en relación a su condición socio económica. En su gran mayoría pertenecientes a la zona urbana, y un reducido número de estudiantes de la zona rural de la localidad. Un pequeño porcentaje de alumnos se encuentran becados por el Colegio X, o apadrinados por otras personas.

Consultando en el área de secretaría⁵ acerca de la conformación del plantel que trabaja en la escuela y sus características, la persona entrevistada nos responde: “En cuanto al personal docente y no docente trabajan en la institución 78 personas, de las cuales 22 lo hacen en el nivel primario, residiendo principalmente en la localidad, todos titulares, accediendo al cargo a partir de un proceso de selección llevado adelante por el consejo de gestión integral ampliado, conformado por la representante legal y los directores de todos los niveles”.

Cabe destacar un punto distintivo del plantel, ya que desde el año 2021 el establecimiento cuenta con un Servicio de Orientación Escolar, más conocido como SOE, el cual está conformado por una psicóloga, una psicopedagoga y una coordinadora de convivencia, la cual es la Vicedirectora del Colegio. Este servicio surge a partir de la necesidad de resolver diferentes cuestiones referidas fundamentalmente a aspectos emocionales de distintos miembros de la comunidad educativa, donde se consideró la necesidad de contar con personal profesional al respecto. Este servicio es sustentado económicamente con los ingresos del Colegio.

⁴ Datos recogidos en el área de Secretaría del Colegio

⁵ Datos recogidos en el área de Secretaría del Colegio

CAPÍTULO II

Andamiajes para guiar la construcción

Marco teórico conceptual

Para dar sentido a la problemática de investigación, delinearemos a continuación el cuerpo conceptual que lo iluminará.

Para iniciar nos orientamos con los aportes de Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) quienes hablan de un concepto que para nuestro proyecto resulta vertebrador, el de RELACIONES ESCOLARES. Parafraseando estos autores, en las instituciones escolares las relaciones entre los docentes y los alumnos son fundamentales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Si esas interacciones son afectivas y armoniosas, el clima del aula será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables.

Las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los profesores y las familias de los alumnos, entre profesores y alumnos, y finalmente entre los propios alumnos. Sin embargo, para los efectos de este proyecto interesa ahondar en el estudio de las dos últimas.

Respecto a las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. Tomando los aportes de Marinconz, V. & Pacheco, M (2017), antecedente de nuestro estudio, los adultos tienen un rol fundamental para potenciar la convivencia, ya que son ellos los que delinearán los conceptos que construirán el discurso común que guiará hacia la construcción de las normas.

En este sentido, retomamos los aportes de Southwell (2018) cuando habla de los vínculos intergeneracionales dentro de las instituciones escolares. La autora hace referencia a la necesidad de reivindicar estos vínculos para construir en conjunto relatos que no invaliden las miradas de ninguna de las generaciones. Al respecto de esto, Pierella (2014) explica que “El vínculo pedagógico siempre implica una relación. Relación esta que parte de la premisa fundamental de reconocerle al profesor una autoridad que lo acredita como tal, pero que también se construye sobre la base de la reciprocidad y de la enunciación dirigida a alguien.” (p.910) Esto se relaciona también con la investigación llevada a cabo por Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015) cuando afirman que el reconocimiento de la autoridad en el profesor se sostiene en la percepción del respeto recíproco, reconociéndolo como la base fundamental para la autoridad pedagógica.

Al respecto de las relaciones escolares, Pacualetto Et Al.(2023) aborda la transferencia en el vínculo docente alumno como una de las condiciones que posibilita el aprendizaje. Este autor nos dice que “Toda/o sujeto en situación de aprender establece una relación afectiva con la figura de la/el docente y mediante él con el conocimiento, la cultura y la institución” (p.4) En

este sentido el alumno proyecta en el docente los vínculos que ha adquirido a lo largo de su historia vital. La transferencia genera que los vínculos entre docentes y alumnos configuren climas emocionales y afectivos diversos.

Volviendo a los aportes de Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) estos autores afirman que “existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula” (p. 6).

En cuanto a las relaciones entre los alumnos, la trascendencia de las relaciones interpersonales entre ellos es un hecho comprobado, parafraseando a Gimeno Sacristán (1976) como se citó en Molina de Colmenares & Pérez de Maldonado (2006) la educación es concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados, y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo. Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula.

Respecto de la gestión efectiva del aula es fundamental el concepto de AUTORIDAD. En relación a este concepto, retomamos los aportes de Miguez y Gallo (2013), obra consultada en los antecedentes, donde se hace referencia a tres tipos de autoridad familiar, los cuales impactan significativamente en la escuela. El primero de ellos, el modelo “liberal”, responde a aquellos jóvenes que no son obligados a hacer lo que no quieren en sus casas. El modelo “dialógico” incluye a aquellos que son consultados a la hora de tomar decisiones. El modelo “jerárquico”, donde los más jóvenes de la familia no son consultados. Ellos rigen de forma diferenciada de acuerdo a los distintos sectores sociales. Para Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P. (2017) hay tres formas de ejercicio de la autoridad. La autoridad “explícita”, donde el profesor explicita constantemente las normas de comportamiento y desempeños académicos esperados. La autoridad “compartida”, el profesor otorga espacios para que los estudiantes intervengan activamente, haciendo preguntas que inviten a la reflexión e imaginación. La autoridad como una “misión moral”, donde el profesor es un orientador para la vida de los estudiantes, haciendo que se cuestionen sus conocimientos y valores.

Por otra parte, para nuestro estudio, es significativa la noción de autoridad desde la pedagogía, es decir, desde la relación práctica y reflexiva entre alumnos y profesores que se construye en una situación escolar de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (2009), nos dicen que “la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de interacción por el cual se coordinan profesores y alumnos en el contexto aula. Ello significa que la autoridad es una realidad que emerge sólo en la interacción social” (p. 173). De la mano de lo que plantea Marinconz, V. & Pacheco, M (2017), esto se asocia a la diferenciación entre rol y posición, ya que la autoridad no viene dada por el rol sino que se construye en relación al otro y con base en el recorrido académico y teórico que fundamenta sus prácticas.

Por consiguiente, el concepto de autoridad pedagógica cobra sentido en la relación de interdependencia que se teje en la institución escolar entre alumnos y docentes, y entre enseñanza y aprendizaje.

Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (ob. cit) abordan a la autora Arendt (1961 [1996]) la cual interpretaba la crisis de la educación como una paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella. De este modo, el

profesor está tensionado a levantar su autoridad pedagógica definiéndola desde sus interacciones cotidianas, considerando las particularidades socioculturales de sus alumnos y de la organización en que participa, y esperando finalmente que ella sea reconocida por los estudiantes.

En contrapartida, Cornú (1999) habla de la confianza en las relaciones pedagógicas y propone que para ganarse la misma el adulto “renuncie” a su poder para hacer crecer a aquellos que son menores, pues la etimología de la palabra autoridad es justamente garantizar o hacer crecer. La confianza tiene por objeto reducir la asimetría entre el adulto y el niño, mientras que lo que plantean los autores anteriores es marcar la superioridad del adulto sobre el niño.

Partimos desde esta noción de asimetría, para introducir los aportes de Bleichmar (2008), quien argumenta que la relación adulto/niño es asimétrica tanto en saber como en responsabilidad. La autora plantea que en la escuela, no son todos los miembros de la comunidad educativa iguales, ya que si así fuera, serían imposible tanto las normas como los aprendizajes, y el conocimiento sería sólo una opinión. Así, “el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora” (p. 47). Desde allí, se genera un espacio propicio para enseñar, posibilitando que el niño aprenda no por ensayo y error, sino a través de la confianza en la palabra del otro, y esa confianza, sólo estará presente desde la humanización, es decir, desde la profunda demostración de que el alumno no es un instrumento de trabajo para el docente, sino alguien muy representativo, portador de derechos que son puestos en el centro de la escena, reconociendo así la existencia del otro como sujeto. Desde esta perspectiva, la asimetría es entonces concebida como responsabilidad.

Podemos relacionar lo planteado con otras nociones importantes en la obra de Bleichmar (2008), la ética y la moral. Parafraseando a la autora, la primera consiste en tener en cuenta la existencia del otro, en cambio la moral, son formas históricas de las que se toman los principios de las que se desprenden las legislaciones.

Así, la autora remarca que “hay dos formas de autoridad, la que se pretende imponer desde el punto de vista de la puesta de límites y la que se plantea cómo instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas, con la legislación que transmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo” (p.29)

En este sentido pensar la **CONSTRUCCIÓN DE LEGALIDADES** tiene que ver con, parafraseando a la autora, centrar la mirada en el derecho y la obligación colectiva y constituye “la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro por la forma en cómo se define el universo del semejante” (p.38). De esta manera, la autora toma un punto intermedio entre dos autores mencionados anteriormente, porque mientras que Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (ob cit.) hablan de la posición de superioridad del docente, y Cornú (ob. cit) propone establecer relaciones de confianza que reduzcan la asimetría entre ambos, Bleichmar (ob. cit) habla de una asimetría protectora que construye la legalidad en lugar de la puesta arbitraria de límites, a la vez que expone la importancia de creer en la palabra del otro.

Al respecto de esta construcción, resulta oportuno citar la obra de Abramowski (2010) quien plantea que “los afectos docentes, en todas sus variantes, no son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros ni algo de por sí bueno o

saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruidos, aprendidos” (p. 53) Sobre estos afectos, Bleichmar (2008) menciona

La función del docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar. Yo siempre digo que el primer objeto exogámico de un niño es la maestra. No es cierto que sea una repetición de la madre, es otra cosa. Es la primera vez que el niño ama a alguien que no es un objeto primario. Ahí hay un proceso de humanización en la medida en que lo que circula es el amor. (p. 65)

En relación a estos afectos docentes, la disciplina va teniendo una doble concepción, por un lado, indica coerción y restricción y por otro producción y motivación, como menciona Foucault (1990, como se citó en Abramowski 2010). De la misma manera que se van construyendo los afectos docentes, también se va construyendo la disciplina y la autoridad, al calor de estos afectos. En el caso de los afectos, se puede ver qué modos de sentir fueron incitados y autorizados, y así se determina lo que se considera bueno o malo, correcto o incorrecto, conveniente o inconveniente.

Hablando de construcción de disciplina y autoridad, también podemos mencionar a Miguez & Gallo (2013) pues consideramos que la construcción de legalidades responde entonces a un modelo dialógico de autoridad, condición necesaria para alcanzarla. Para este autor las formas particulares de interacción entre los diversos actores de la comunidad escolar co-gestionan los niveles de conflicto que tendrán lugar en ella.

En relación a estos conflictos, Bleichmar (ob.cit) pone énfasis en la violencia, la cual considera como consecuencia de procesos severos de desubjetivación en el país. En este sentido la escuela tiene un rol privilegiado de transformación, ya que es conformadora de subjetividades. Por ello debemos preguntarnos el tipo de sujetos que queremos formar. Si lo hacemos desde la desubjetivación, convirtiendo al otro en un medio, o desde procesos de subjetivación. Es decir, dando herramientas para la socialización, teniendo en cuenta la producción de legalidades, recuperando y repensando las preguntas de los alumnos, soñando un país distinto desde una palabra autorizada.

Sobre la violencia, Marinconz, V. & Pacheco, M (2017), toman los aportes de Bleichmar y sostienen que “es posible desde estas legalidades prevenir los hechos de violencia dentro de las instituciones educativas, desarrollando una habilidad tendiente a recrear estos conflictos. Implica ponerlos en tensión para así generar nuevas prácticas o soluciones más inclusivas. Estas acciones contribuirían a que diariamente se genere un buen clima institucional, tan necesario para cumplir con las prioridades pedagógicas.” (p. 145)

En relación a esto, Greco (2023) habla de “autorización de sí” (p.12) dónde plantea que no hay autoridad si no hay un otro que te habilita, abriendo caminos en un proceso flexible, dinámico, habilitando, sosteniendo, creando y recreando condiciones para el trabajo con los otros. Y es por ello que, como plantea Bleichmar (ob cit) “la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad” (p. 27), y esa producción, ese reconocimiento del otro como sujeto, esa doble habilitación se da únicamente a partir de la relación interhumana, y allí está su potencial, en contraposición a respuestas

mecánicas que como plantea la autora, son desubjetivantes y tan graves como el silencio.

En relación al contexto de estudio las autoras Frisón y Gaudio (2022), exploraron los efectos desubjetivantes derivados de la pandemia de COVID-19 y las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio. En el artículo, describen cómo estas condiciones alteraron las coordenadas socio-históricas y temporo-espaciales, afectando aspectos fundamentales de la subjetividad, como los ritmos, las relaciones con el cuerpo, la emoción, el conocimiento y el lenguaje.

Según Bleichmar (2005 cómo se citó en Frisón y Gaudio 2022), en contextos de crisis, los ejes de autoconservación (preservación de la vida) y autopreservación (preservación de la identidad) entran en conflicto. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la suspensión de espacios presenciales clave para la construcción identitaria (como escuelas, clubes o reuniones sociales) y la dependencia de la virtualidad generaron un "malestar sobranante". Esto afectó su capacidad para proyectarse hacia el futuro y para sostener proyectos identificatorios, esenciales en esta etapa del desarrollo.

Así, abrimos paso a otro de los conceptos de nuestro estudio, la PRESENCIALIDAD luego del período prolongado de aislamiento por COVID 19. La vuelta a la presencialidad dejó al descubierto un montón de problemáticas que ya existían pero que se vieron acrecentadas por el período de aislamiento. Esta característica requiere de los docentes transitar la pospandemia desde una mirada abierta y reflexiva. Parafraseando a Mendoza Ronquillo (2022) el regreso a la presencialidad implica un nuevo proceso. Nuevas formas de expresar sentimientos y emociones surgen por necesidad. Dicha transición a la presencialidad trae como consecuencia distintas actitudes y aptitudes igualmente críticas que se están viviendo en la actualidad educativa.

Para Greco (ob.cit) la vuelta a la presencialidad obligó a redefinir propuestas, relaciones pedagógicas, modos de enseñar y evaluar, "habilitó nuevas legalidades" creando otras condiciones para relacionarse con otros que no piensan igual.

En las prácticas cotidianas de este regreso a la presencialidad, los espacios se abrieron, habilitaron, habitaron para enseñar y aprender de forma colectiva discutiendo y conviviendo con la participación de todos. En ese habitar nos encontramos con lo inesperado y las irrupciones propias del convivir. Para crear condiciones de democratización y estar con otros que no piensan de forma idéntica pero que se respetan, es preciso asumir el conflicto como objeto de trabajo. Greco (ob. cit) sostiene que "la autoridad pedagógica no se disipa ni debilita porque el conflicto se asuma y se diga" (p.94). Desde la perspectiva de la autora, la cual tomamos para nuestro trabajo, se entiende el conflicto como aquello "que aparece disruptivamente, lo que la escuela en su formato habitual no espera (...) tanto como problemas de desarticulación de la enseñanza o de irrupción de transgresiones en el vivir con otros y otras" (p.94)

CAPÍTULO III

El camino hacia la objetivación participante

Marco teórico metodológico

El presente proyecto de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo cualitativa. Como docentes de la institución, investigamos acerca de nuestra propia realidad escolar, por lo cual resulta preciso partir de una comprensión crítica y reflexiva de nuestro propio entorno. Acerca de ello, Bourdieu & Wacquant (1992) exploraron el concepto de reflexividad en el campo de la investigación social. Este enfoque reflexivo requiere reconocer la brecha entre la teoría y la práctica, es decir, entender que las explicaciones teóricas deben acompañarse de una explicación de sus límites y las condiciones en las que se producen. Los autores argumentan que la práctica sociológica debe incluir una reflexividad constante, donde los investigadores deben objetivar su propio entorno y posición dentro del campo académico. Esta reflexión implica reconocer cómo las propias condiciones sociales, políticas y culturales influyen en la producción de conocimiento. La sociología reflexiva busca demostrar que, aunque los sociólogos estén inmersos en su propio contexto social, es posible alcanzar un grado de objetividad al analizar críticamente las estructuras y dinámicas que afectan su campo de estudio. En particular, destacan que uno de los desafíos fundamentales es la "objetivación participante", que consiste en hacer visible y comprensible la relación del investigador con su objeto de estudio. Este enfoque busca revelar las influencias y limitaciones que el contexto académico impone sobre el investigador, permitiéndole tomar conciencia de su propio sesgo y las condiciones que afectan su trabajo (p. 112).

Así, en nuestro caso en particular nuestra tarea es ambiciosa porque no sólo pertenecemos a la institución, sino también a la organización escolar elegida. Tendremos por delante entonces la tarea de elucidar, es decir, parafraseando a Ruggiero (2018) instaurar una relación lúcida entre nuestro discurso y el discurso de otros que nos atravesaron subjetivamente.

Parafraseando a Fernández (1994) y para adentrarnos en el nivel de las significaciones, tuvimos que, no sólo observar su vida cotidiana, analizar la información de sus documentos y su personal y estudiar los registros y datos correspondientes a su tarea, sino también debimos ser capaces de sortear las obstaculizaciones propias de esta elucidación, como la negación, los efectos de la propia implicación y la complejidad provocada por la multisignificación de hechos.

Conectado con lo que plantea Bourdieu, sobre el hecho de formar parte de la institución, Martínez Álvarez (2011) habla de la importancia de hacer una reflexión sobre la propia implicación, ya que al ser parte del objeto de estudio es preciso tener en cuenta el cruce entre las coordenadas temporales y espaciales, lo que posibilitará comprender las acciones de todos los agentes.

Según Callejo (2006), en relación a la referencia anterior, todo autoanálisis, entonces, puede considerarse como una reflexión metodológica, de esta forma el método es la escucha y la atención para la toma de material para la investigación .

Inicialmente, recurrimos al análisis documental del Reglamento de Convivencia, actas en

reuniones de padres, legajos de los estudiantes y el Ideario Educativo Pastoral, así como también el Protocolo para la protección a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. A su vez hemos analizado registros anecdóticos de docentes donde se abordan las relaciones escolares. Parafraseando a Martínez Corona, Palacios Almón & Oliva Garza (2023), para realizar un análisis documental se requiere de un trabajo sistemático de análisis y síntesis de documentos escritos por otros autores con la función de responder preguntas sobre temas específicos. Éste se reconoce como un procedimiento científico, donde se indaga, recolecta y organiza la información la cual debe garantizarse que sea transmisible en tiempo y espacio con el fin de dar soporte y rigurosidad científica al trabajo realizado. Todo este proceso permite construir el conocimiento.

Avanzando en este estudio, los métodos utilizados para la recogida de datos son la observación participante y la entrevista semiestructurada. Entendemos la observación participante como la actividad de observar todo lo que acontece de forma sistemática y controlada. A partir de este método de recogida de datos, el investigador es partícipe de algunas de las actividades de la población, desempeñándose como lo hacen los nativos, involucrándose activamente. Con la información recogida realiza un registro detallado de todo lo que acontece, estando siempre alertas a los diferentes momentos del trabajo cotidiano. La observación participante sitúa al investigador dentro de la sociedad estudiada, poniendo énfasis en su experiencia vivida. (Guber, 2001).

La misma se realizará a los estudiantes de nivel primario de x grado de una escuela pública de gestión privada de una pequeña localidad del interior de la provincia de Santa Fe, dentro del contexto áulico y durante los recreos. Las categorías a observar serán las relaciones entre los estudiantes y con el docente, para comprender la construcción de legalidades en ese contexto.

También se utilizará la entrevista semi estructurada, entendida como un método de recogida de datos que intenta captar en profundidad las opiniones, perspectivas y percepciones de los participantes a partir de un conjunto de preguntas formuladas por el entrevistador sobre el tema escogido que le gustaría plantear al encuestado las cuales sirven como un punto de partida para una discusión más amplia sobre ese aspecto en cuestión, abriendo y expandiendo las percepciones del entrevistado. (Wood & Smith, 2018). Con la misma nos proponemos captar en profundidad las opiniones, perspectivas y percepciones de los participantes. Las mismas serán realizadas a docentes y equipo directivo de la institución, en el cual la Vicedirectora es a su vez coordinadora del Servicio de Orientación Escolar. Las preguntas orientadoras refieren a la trayectoria del entrevistado en la introducción, a modo de presentación de su perfil, la descripción de las relaciones escolares en el nivel primario, así como el impacto de las situaciones vividas en pandemia. En las últimas preguntas profundizamos sobre la noción de autoridad así como también la construcción de legalidades y su impacto en la regulación de los niveles de conflicto.

¿Cuál es tu rol en la institución? ¿Hace cuánto tiempo te desempeñas en él?

¿Cómo son las relaciones escolares en el nivel primario?

¿Estas relaciones escolares han sido impactadas por las situaciones vividas en el período de pandemia, o estas características se venían observando previo a ella?

- ¿Qué factores intervienen en los modos de relacionarse entre los estudiantes y con los docentes?*
- ¿Qué características aportan los modos de relacionarse al proceso de enseñanza aprendizaje?*
- ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad? ¿Para usted la autoridad viene dada de acuerdo a su rol o se construye día a día en la relación con el otro?*
- ¿Qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad entre los estudiantes y con el docente?*
- ¿Los estudiantes respetan estos acuerdos?*
- ¿Cómo impacta esa construcción de autoridad en la relación entre los mismos estudiantes?*
- ¿La construcción de autoridad regula los niveles de conflicto entre los estudiantes?*

En este camino de hacer visible y comprensible la relación del investigador con su objeto de estudio, resulta prudente hacer algunas aclaraciones sobre el escenario en el cual se realizó el trabajo de campo. En primer lugar, la elección de la población de estudio se debe a que estos alumnos, durante la pandemia, cursaron de manera virtual su primer grado de la escuela primaria. Luego, al retornar a la presencialidad plena, en 2021, se observó que las formas de relacionarse entre pares y con docentes presentaban desafíos que invitaron a las investigadoras a problematizar sobre ello. Por eso, en el año 2022, y debido a que ninguna de las investigadoras tenía como grupo de alumnos a este curso, se decide comenzar a observarlo. La elección de comenzar con el área de Lengua fue aleatoria, entre las dos áreas de mayor carga horaria (Matemática y Lengua). Sin embargo en el año siguiente una de ellas sí era docente del grupo, en el área de matemática, por eso se decidió tener continuidad en el área que se había observado el año anterior.

Respecto a las clases de Educación Física, fueron elegidas por ser un ámbito diferente, con acuerdos diferentes, en donde los niños tienen permitido el movimiento y la libre expresión por los distintos espacios del Polideportivo. Se hizo el seguimiento durante dos años, porque nos parecía conveniente observar si había algún cambio al ser los niños un poco más grandes valorando el recorrido de la construcción de su subjetividad. Por estos mismos motivos se eligió la observación en los momentos de recreos, ya que también son espacios donde los niños juegan libremente, donde las rutinas no están regladas por el adulto, sino por ellos mismos.

La elección de los docentes entrevistados tiene que ver con que les daban clases en las diferentes áreas durante los años que este grupo de alumnos fue observado. Respecto a los directivos, los mismos fueron entrevistados para analizar su visión desde el lugar de gestión y liderazgo de la institución educativa

CAPÍTULO IV

Análisis de los documentos institucionales que reglamentan los comportamientos en el aula y la escuela

Como primera medida, analizar los documentos institucionales nos permitirá comprender los comportamientos en el aula y la escuela para alcanzar la construcción de legalidades. Es por eso que hemos recorrido la lectura de los mismos. Específicamente, y para este trabajo de investigación profundizamos sobre el ideario educativo, y los protocolos y bibliografía con los que cuenta la Congregación a la que pertenece dicho establecimiento. Observamos en ellos, y en el propio transitar cotidiano por la institución, la recurrencia del concepto “Construcción de Legalidades”, y eso nos llevó a redireccionar la mirada en la construcción de nuestro problema, por eso nos resulta de suma relevancia su análisis y abordaje en este capítulo.

Al respecto, debemos mencionar que el Ideario Educativo es el marco desde donde cobra cuerpo la educación y el estilo escolar propio de esta institución. En este sentido, este documento marco de la institución educativa contempla cuatro aspectos: el Estilo Educativo, el Estilo de Proyecto Curricular, el Estilo Organizacional y el Estilo de Convivencia.

Parafraseando el Ideario Educativo Pastoral de la Congregación (2002), en cuanto al primer aspecto, se concibe el hecho educativo a partir del respeto por los sujetos concretos, tomando como punto de partida la matriz cultural del pueblo, manteniendo viva la memoria del pasado y la cultura. Se entiende a la educación como el proceso de aprender a ser, aprender a aprender, y aprender a emprender, formando en y para la libertad, considerando al educando sujeto de su desarrollo, privilegiando vínculos, recuperando el valor de la interdisciplinariedad y el equilibrio entre las distintas áreas.

En cuanto al estilo organizacional, promueve la información, la participación, la subsidiariedad, la corresponsabilidad y la colegialidad, promoviendo una democracia circular, no piramidal que asume la circularidad como modo de vida, estilo de relaciones y forma de organización.

Asume un estilo de convivencia que promueve el desarrollo del juicio crítico y la capacidad de autogobierno, favoreciendo conductas autónomas e interdependientes, realizando acuerdos que orientan la convivencia asumiendo la mediación como estrategia de resolución de conflictos que surgen en la vida cotidiana.

Respecto del proyecto curricular, entiende el currículo como en permanente construcción, por lo cual lo concibe de forma abierta y flexible priorizando contenidos y procesos de enseñanza en el cual se incluye el Currículum Evangelizador, de manera transversal entre las distintas áreas entramando el mensaje de Jesús en los contenidos curriculares.

Vemos reflejado en esta síntesis el concepto de colegialidad y democracia circular, los cuales van de la mano de la construcción de legalidades tal como plantea Bleichmar (2008) “la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro por la forma en cómo se define el universo del semejante” (p.38). Consideramos que estos conceptos están en consonancia dado que en los tres cobra especial relevancia la participación equitativa y el reconocimiento

mutuo como base para la construcción de normas y valores compartidos. La legalidad desde este enfoque no se trata de una serie de reglas impuestas, sino un tejido de relaciones construidas colectivamente, donde cada miembro de la comunidad tiene un rol activo en su formulación y donde el respeto por el "universo del semejante" es fundamental para la cohesión y la legitimidad de dichas normas.

Poniendo en diálogo lo hasta aquí descrito con una de las investigaciones de Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P. (2017) identificamos la conexión con el modelo de autoridad compartida, en la que cobra relevancia el rol activo del estudiante y el de misión moral que se enfoca a orientar la vida de los estudiantes, formando para la vida.

De la mano de estos modelos, y en este marco de reciprocidad, la investigación de Marinconz, V. & Pacheco, M (2017) analiza la implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia en el nivel inicial y primario identificando su potencia como “promotores de derechos y preventivos de una problemática tan compleja como es la violencia” (p.132). Esta última categoría, clave en la obra de Bleichmar (2007), es recuperada por los autores proponiendo que “la violencia en la actualidad está ligada con la ruptura del pacto intersubjetivo, donde no existe el reconocimiento del otro como ser humano sino que solo es un obstáculo o, en el mejor de los casos, un vehículo de mi acción” (p.135) Así, la construcción de legalidades, entendida como el acuerdo de normas no desde un límite impuesto externamente, sino como una construcción conjunta y cargada de sentido, representa una alternativa clave para promover la convivencia.

Cabe destacar aquí un momento importante: en septiembre de 2023, los integrantes del Consejo de Gestión Integral conformado por los directivos de cada nivel organizaron una Jornada Institucional en la que participó todo el personal, para reformular el hasta ahora vigente Reglamento de Convivencia Institucional y construir de manera compartida el Acuerdo de Convivencia, que entrará en vigencia en el año 2025.

En este punto vemos manifestado lo que se expresaba anteriormente, respecto del rol activo en la participación conjunta y equitativa para la construcción de normas. También, dentro del título mismo de la reformulación se ve un cambio de enfoque hacia el de construcción de legalidades. Hablar de “Acuerdo” significa que se trata de un consenso donde cobran relevancia los aportes del semejante, por el contrario la palabra “Reglamento”, según la definición de la RAE, se considera un conjunto de reglas estipuladas por la autoridad, de forma unilateral. Así, reglamento se refiere a “Colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio.” (Real Academia Española, s.f., definición 1)

Es importante destacar que previo a la jornada mencionada anteriormente se compartió al personal de la institución un “Glosario de Consulta y Orientación” con términos para realizar una lectura previa y tenerlos presentes ese día. Uno de los primeros conceptos es el de Normas y Construcción de Legalidades, allí el Consejo de Gestión Integral (2023) sostiene que

Cuando hablamos de norma en la escuela estamos hablando de ley, es decir, de una

serie de pautas que tenemos para vivir juntos, para convivir en el ámbito escolar. Por otro lado está el trabajo educativo de internalización de la ley, de las normas. A este último proceso se lo llama “construcción de legalidades como principio educativo”. Entonces el problema esencial de la escuela no está en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa siempre, aunque a veces hay que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes y normas. El problema de la construcción de legalidades pasa por la posibilidad de construir un respeto al otro y por la forma en que se define el universo del semejante. Este proceso de internalización de las normas y leyes escolares en cada uno de los estudiantes y docentes es fundamental en esta construcción de legalidades. El límite no será exterior, será una convicción al respeto al otro. (Consejo de Gestión Integral, ob. cit., p. 2).

Resulta vertebrador en nuestro trabajo profundizar sobre este concepto que plantea el equipo en el glosario, ya que proponen que el respeto por las normas surja de una convicción interna y un reconocimiento del otro, en lugar de ser una imposición externa. Así, el respeto mutuo se basa en la comprensión y aceptación de las normas como parte de la identidad personal y escolar, propias del estilo colegiado y de democracia circular que se destacaba en el ideario. Es interesante ver los procesos de construcción de los mismos actores institucionales al ser capaces de imprimir un cambio de enfoque que es superador del modelo de reglamento llevado adelante hasta el momento. Esta jornada, entendemos, revela un interés por socializar estas preocupaciones, por avanzar día a día a la luz de la bibliografía referente.

Aquí consideramos importante detenernos en el análisis ya que observamos la recurrencia del término “internalización” respecto de las normas que enmarcan la convivencia, haciendo mención a la importancia de la convicción interna para lograr la construcción de legalidades. Advertimos una contradicción en lo que venimos analizando, ya que cuando se habla de internalización y convicción no se contempla la posibilidad de construir acuerdos para generar nuevas legalidades. Al respecto, y parafraseando a Wertsch (1999) como se citó en Wyszengrad (2021), nos dice que la internalización como una forma de apropiación se refiere a tomar herramientas que vienen de otros y hacerlas propias, aunque también nos dice que existe la posibilidad de dominarlas pero que no se haga una apropiación real de las mismas.

Por otra parte Arieviditch y Van der Veer (1995) como se citó en Wyszengrad (2021), “entienden la internalización como la incorporación de signos que producen transformaciones en el funcionamiento psíquico: se reestructura la actividad mental, que por la mediación cultural se vuelve voluntaria, y se forma el plano de la conciencia”. Esta reestructuración mental de la que se habla y por consiguiente la formación de la conciencia darían cuenta de una transformación por internalización. Esta formación de la conciencia formaría la personalidad.

Retomando la revisión del Reglamento de Convivencia y su camino hacia la Construcción del Acuerdo de Convivencia Institucional, este se ha realizado en consonancia a las Políticas Educativas de la Congregación a la que pertenece el Colegio X. Estas son “1- Fortalecimiento de la identidad Carismática (...) 2- Silencio y meditación (...) 3- Gestión de recursos humanos: gestión del clima organizacional y convivencial. (...) 4- Gestión del proyecto Curricular (...) 5- Liderazgo colegiado (...) 6- Comunicación Institucional. (...) 7- Entornos seguros y de protección integral de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos vulnerables.” (Hermanas

Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús, 2022, p. 33-36)

En este sentido, centrándonos en esta clara preocupación por llevar adelante enfoques superadores a los modelos unilaterales, vemos que lo trabajado en párrafos anteriores se apega a la política número 5 sobre Liderazgo Colegiado donde se menciona que “El liderazgo tiene que ver con los procesos y el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos.” (Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús, 2022, p. 35) Nos detenemos en la no coercitividad en relación a la construcción de legalidades entendidas como el trabajo sobre las normas desde la convicción interna y el reconocimiento del otro, en consonancia a lo que propone Greco(2023) sobre “autorización de sí”; al modelo dialógico de autoridad propuesto por Miguez y Gallo (2013) quienes sostienen que incluye a aquellos que son consultados a la hora de tomar decisiones; y al modelo de autoridad compartida analizado por Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P. (2017)

Respecto al rol directivo en relación a la construcción de esa tarea, volvemos a retomar los aportes de Greco (2023), quien nos habla de “autorización de sí” (p.12) como un desafío en la construcción de la autoridad, parafraseando a la autora, no hay autoridad si no hay un otro que te habilita, abriendo caminos en un proceso flexible, dinámico, habilitando, sosteniendo, creando y recreando condiciones para el trabajo con los otros. Así lo vemos en reiteradas ocasiones en las palabras de los directivos, cuya principal función parece ser el sostén, el acompañamiento y la gestión de recursos y proyectos: “El rol del directivo es un rol de gestión. Un rol de gestionar, de conducir, de guiar, de acompañar. Y en estos últimos tiempos, el rol es de contención, de acompañamiento, contención de los alumnos, de las familias, de los docentes es el estar, vuelvo a decir la palabra gestionar, se gestionan recursos, se gestionan Recursos Humanos. Se gestionan proyectos”. (Entrevista 4. 30/09/23. Anexo 2) ;“desde la gestión hasta el trabajo pedagógico áulico propiamente dicho en el acompañamiento tanto a docentes como alumnos” (Entrevista 4. 30/09/23. Anexo 2). Esto a su vez, se conecta con la noción de liderazgo propuesta en las políticas educativas con el fin de orientar hacia determinada dirección.

Profundizando el trabajo sobre las políticas educativas, tal como se fundamenta en la política número 7, se ha conformado el equipo de protección y cuidado quienes han llevado adelante el Itinerario de Formación en Prevención del Abuso y Protección de Niñas, Niños, Adolescentes y Personas Vulnerables. Así, nos resulta preciso mencionar que de la mano de la importancia e hincapié puesto de manifiesto sobre la política del cuidado en las relaciones escolares, se ha propuesto material central y obligatorio de lectura sobre el buen trato, allí Martínez Bernal (2013) describe este concepto como “una manera de ser y actuar basada en un profundo respeto y consideración por los demás e implica establecer relaciones que reconocen a quien tenemos en frente como un legítimo otro, un semejante” (p. 48). Una vez más estamos en presencia de otro concepto anclado a la construcción de legalidades.

Preocupados por las relaciones escolares, y de la mano de la política educativa relacionada al cuidado que venimos describiendo, en las Actas Capitulares, las Hermanas Dominicas del Santísimo nombre de Jesús (2022) ordenan “Consolidar en las instituciones educativas equipos

de profesionales (DOE/SOE/EOE⁶) que sean capaces de acompañar las trayectorias escolares reales y las nuevas subjetividades de nuestros estudiantes, asumiendo los desafíos de la educación del siglo XXI.” (p. 37) Respecto de la creación y las funciones del SOE, el cual comienza a trabajar desde Marzo de 2022, los directivos nos cuentan:

“el servicio de orientación escolar, surge a partir de una necesidad. De una necesidad tanto de los docentes, de los diferentes equipos directivos de los diferentes niveles, de lo que observamos en las aulas, de estos conflictos que eran recurrentes y que por ahí el docente no cuenta con todas las herramientas necesarias para darle solución o encauzar ese conflicto y se pregunta ¿Hacia dónde buscar ayuda? El SOE en este momento está conformado por una persona que es la coordinadora de convivencia institucional y una psicóloga. ¿Cuál es la función de este servicio? Es justamente ponernos al servicio del otro, no solamente del alumno, sino de todo aquel, aquella gente que trabaje en la institución, ya sea para resolver un conflicto cuando ya está dado, pero sobre todo para trabajar en la prevención. En la prevención a través del cuidado”. (Entrevista 4. 30/09/23. Anexo 2).

Esto da cuenta de la importancia de asumir el conflicto como objeto de trabajo y actuar en consecuencia. Greco (ob. cit) sostiene que “la autoridad pedagógica no se disipa ni debilita porque el conflicto se asuma y se diga” (p.94), entendiendo la importancia de buscar soluciones cuando el conflicto irrumpe, siendo la creación de este servicio la forma que encontraron para solucionarlos acompañando y sosteniendo a cada miembro de la institución que lo necesite. Así comprobamos que la función del rol directivo no se reduce a mantener el orden y la disciplina, sino a gestionar recursos.

Sobre estos conflictos, podemos detenernos en aquellos propios del grupo de estudiantes abordados en este trabajo de investigación. Al volver a la presencialidad, en el año 2021, la docente responsable de los niños que en ese entonces cursaban segundo grado, citó a las familias de los varones para compartir su preocupación sobre los conflictos sucesivos en el grupo, en el acta que quedó registrada de dicha reunión menciona...

En el mes de Octubre, el equipo directivo y la docente responsable de segundo grado, citaron a reuniones en mini burbujas a las familias de los varones de segundo grado. Dichos grupos fueron organizados según las características de los niños en relación al aspecto conductual, ya que esta fue la temática a abordar. Las familias que por distintos motivos no pudieron asistir, fueron citadas posteriormente para dialogar sobre la temática. (Acta 2021)

Seguidamente, el acta destaca la importancia del trabajo conjunto sobre el conflicto entre la familia y la escuela. En este sentido, identificamos que la colegialidad sobre la que se hablaba en el ideario y la construcción de legalidades teniendo en cuenta el universo del semejante tiene

⁶ DOE - Departamento de Orientación Escolar
SOE - Servicio de Orientación Escolar
EOE - Equipo de Orientación Escolar

en cuenta un componente fundamental para los estudiantes, que se trata en este caso de la familia. Así se expresa en el siguiente fragmento “ la necesidad de trabajar en conjunto familia – escuela para trabajar en equipo y como unidad frente a este aspecto que resulta fundamental ajustar. Seguidamente se dio espacio a las voces y miradas de las familias para que puedan expresarse, brindar sugerencias o hacer las intervenciones que consideren necesarias.”

Como observaciones de los encuentros se arribó a las siguientes conclusiones:

Se brindó a los alumnos mayor tiempo de adaptación dadas las características de la emergencia epidemiológica del ciclo lectivo anterior, pero es fundamental revisar las conductas inadecuadas observadas hasta el momento para que no afecte al rendimiento pedagógico y que puedan terminar este ciclo lectivo habiendo superado las debilidades detectadas a través de distintas líneas de acción. (Acta 2021)

Consideramos que este pasaje del acta tiene trascendental importancia para nuestra investigación y va de la mano de lo que plantea Greco (ob.cit), tal como indicamos en el marco teórico en tanto que la vuelta a la presencialidad obligó a redefinir propuestas, relaciones pedagógicas, modos de enseñar y evaluar, habilitó nuevas legalidades creando otras condiciones para relacionarse con otros que no piensan igual.

Por otro lado, resulta preciso retomar un aspecto planteado en el capítulo anterior en relación a las huellas de la pandemia respecto a los hábitos de trabajo en el aula. Así lo expresa la docente en el Acta (2021) al mencionar la “necesidad de generar hábitos de trabajo en los alumnos, como estrategia para lograrlo, dialogar permanentemente con los estudiantes (desde la escuela y desde la familia), generar hábitos de trabajo también desde la familia (tener organizados momentos y espacios para las tareas por ejemplo).” Esto también entra en consonancia con lo que expresaba Greco (ob. cit) y que hemos retomado en el párrafo anterior.

Pensar la construcción de legalidades no implica sólo pensar en las normas, sino también analizar los principios y valores que orientan la convivencia y las relaciones. En ese sentido, en el Acta (2021) se plantea “Generar climas de respeto mutuo, cuidándose entre sí”, esto también se manifiesta en las políticas congregacionales, en el itinerario de formación propuesto y en las palabras de los entrevistados. El acto de generar climas de respeto mutuo y cuidarse entre sí va de la mano del reconocimiento del otro y de la expectativa de comportamiento recíproco y responsable. En el acta la docente expresa:

Resulta fundamental que reivindicemos el valor de cuidarnos mutuamente y que los niños mismos aprendan a cuidarse entre sí, poniéndonos en el lugar de otro para fortalecer la convivencia, y fundamentalmente tener la certeza de que una mirada esperanzadora que espera el crecimiento pero desde la acción permanente nos permitirá sortear las preocupaciones que hoy nos convocan. (Acta 2021)

Por otro lado, un componente revelador que surge del análisis del acta es la idea de sancionar conductas inapropiadas, “como estrategia para lograrlo, sancionar conductas inadecuadas a partir de estrategias ya llevadas adelante hasta el momento (perder recreos, no utilizar la pelota,

entre otros)”(Acta 2021). Esto alude a prácticas disciplinarias que tienden a corregir comportamientos a partir de tácticas previamente consensuadas. Aquí, la legalidad se manifiesta en la formalización de consecuencias ante el incumplimiento de normas y estas sanciones funcionan no sólo como mecanismo de control sino también como herramienta pedagógica para reforzar la convivencia. A su vez, se establece un marco normativo donde el error es parte del proceso de aprendizaje. “Responsabilizarse de las acciones que no fueron apropiadas, como estrategia para lograrlo, incentivar conductas en las que los alumnos reconozcan sus equivocaciones, y fortalecer el aspecto de que somos humanos y podemos equivocarnos, pero que resulta fundamental aprender de ellos.” Los errores de este modo se perciben como oportunidades, así se aleja de la mera punibilidad hacia la educación en valores. Respecto de las sanciones el glosario nombrado anteriormente expresa:

“La presencia de una sanción instauro al menos dos aspectos importantes para la formación de la conciencia ética y democrática. En primer lugar, la sanción logra un cierto equilibrio, una cierta reciprocidad entre el colectivo que se regula por una norma y los miembros que la transgreden. Si no hubiera sanción se diluye lo colectivo y se acentúa el individualismo, porque el encuadre normativo se debilita. En segundo lugar, la sanción favorece un aprendizaje cognitivo que consiste en poder establecer una relación acción-consecuencia que permita el desarrollo de la capacidad anticipatoria de la mente: mis decisiones producen consecuencias.” (Glosario p. 3)

De la mano de esta definición se siguen hallando elementos de conexión entre la construcción de legalidades y la sanción ya que vienen a cumplir el rol no de castigar al que infringe la norma, sino más precisamente a participar en la construcción de subjetividades acordes a esas normas.

En relación a la construcción de legalidades el equipo directivo nos dice: “Entendemos que cuando se construye desde uno mismo con el otro, las hacemos propias. Es muy diferente a cuando nos imponen o cuando nos dicen las formas. Cuando uno la construye desde la realidad, desde su contexto, desde su conocimiento, la hacemos propia”. (Entrevista 4. 30/09/23. Anexo 2) Así vemos que esta construcción responde al modelo dialógico de autoridad como lo expresa Miguez & Gallo (2013), haciendo hincapié en la interacción entre los diversos actores de la comunidad escolar gestionando las normas y apropiándose de ellas.

En los próximos capítulos describiremos las características que asumen las relaciones entre los estudiantes y con los docentes a la luz de la construcción de legalidades.

CAPÍTULO V

Descripción de las características que asumen las relaciones entre estudiantes y con los docentes luego del período de aislamiento por COVID 19

Continuando con el análisis, comenzaremos describiendo las características que asumen las relaciones entre estudiantes y con los docentes. Este objetivo resulta fundamental porque basándonos en lo planteado en el marco teórico respecto de ellas, tal y como menciona Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) las relaciones entre los docentes y los alumnos son fundamentales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Así los autores describían la influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje según si las mismas eran armoniosas y afectivas o competitivas y agresivas.

Así, deteniéndonos minuciosamente en el registro de observaciones llevadas adelante durante el trabajo de campo, y pensando en primer lugar en las relaciones entre los alumnos, vemos que los informes mezclan comportamientos cooperativos y conflictivos. Por ejemplo, durante una clase de Educación Física se observa que los alumnos “corren, se chocan entre ellos y quedan en el suelo” y que “todo el tiempo se empujan, se manotean” (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1) Estas acciones indican una atmósfera donde el conflicto irrumpe, tal como menciona Greco (ob cit), y guardan relación con lo que mencionan los autores planteados en el primer párrafo, donde manifiestan que cuando el entramado de las relaciones escolares está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje será poco favorables. Así lo expresa también la profesora de Educación Física al ser consultada por la influencia de los modos de relacionarse respecto del proceso de enseñanza aprendizaje, donde nos plantea que “Se torna más difícil la clase (...), siempre hay que parar por estos motivos. Porque siempre hay un conflicto con lo que vienen los chicos que hay que trabajarlo, se deja de dar clases para atender otras necesidades.” (Entrevista 1. 31/08/23. Anexo 2)

Así como la mencionada anteriormente, se reiteran en numerosas ocasiones conductas disruptivas y competitivas entre los alumnos en la clase de Educación Física, donde se evidencian agresiones físicas tales como: “Como se golpean mucho la docente cambia la consigna y van caminando. No cumplen, siguen corriendo, otra vez se chocan y caen” (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1) “Mientras explica la nueva actividad un niño se sienta sobre la espalda de otro que está acostado boca abajo. Un grupo de 3 varones se revuelca y juega a las peleas, se golpean jugando.” (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1) “Mientras ella habla dos varones “perrean” en el piso, otros se empujan, otros cantan y aplauden”(Observación 1. 08/09/22. Anexo 1) “Termina la clase, hacen una fila, no hacen silencio y pelean por el lugar en la misma”. (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1)

Según las definiciones de Greco (2023), podemos identificar estas conductas mencionadas recientemente, como conflictos, dado que son apariciones disruptivas que no se esperan en el contexto escolar y que aparecen intempestivamente. Quizás cuesta asumirlo, ya que en las entrevistas no se observa una explicitación del mismo. Por lo cual es preciso que para que se puedan crear condiciones de democratización, se asuma el conflicto como objeto de trabajo.

Continuando con la descripción de las relaciones entre los estudiantes, podemos seguir

explayándonos acerca de este aspecto en otra situación de clase, pero en esta ocasión en el contexto áulico, en el área de Lengua. Allí podemos observar que en este espacio, al ser un ambiente más regulado en relación a que los estudiantes tienen su banco donde ubicarse, en un lugar cerrado, con actividades que implican propuestas mayormente cognitivas antes que motoras, los alumnos logran comportamientos menos disruptivos y de mayor respeto y cooperación entre sí, aunque sigan prevaleciendo actividades que irrumpen la clase, las cuales hacen que el ambiente de aprendizaje no sea armonioso y el proceso de aprendizaje será poco favorable, tal como se citó anteriormente. Así lo vemos en algunas ocasiones como: “Los alumnos están sentados en su lugar” (Observación 2. 15/09/22. Anexo 1) o también, “El que pasa al escritorio habla muy bajo, [casi no se escucha], responde las preguntas. El resto está en silencio. Algunos mueven las hojas del cuaderno. Muchos levantan la mano para participar”(Observación 2. 15/09/22. Anexo 1).

Desde la perspectiva de Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015) , podemos analizar esta comparación entre las áreas por el impacto que genera el tipo de asignatura y la cantidad de horas que pasan en el aula con este docente.

Siguiendo con el análisis, durante las observaciones, nos encontramos con lo inesperado y las irrupciones propias del convivir. Para crear condiciones de democratización y estar con otros que no piensan de forma idéntica pero que se respetan, es preciso asumir el conflicto como objeto de trabajo. Greco (ob. cit) sostiene que “la autoridad pedagógica no se disipa ni debilita porque el conflicto se asuma y se diga” (p.94). Desde la perspectiva de la autora, la cual tomamos para nuestro trabajo, se entiende el conflicto como aquello “que aparece disruptivamente, lo que la escuela en su formato habitual no espera (...) tanto como problemas de desarticulación de la enseñanza o de irrupción de transgresiones en el vivir con otros y otras” (p.94). Así lo vemos en el siguiente fragmento del informe de observación donde notamos que “Mientras otro estudiante pasa al frente, algunos comienzan a pararse, a hablar entre ellos. Uno se para arriba del banco.”(Observación 2. 15/09/22. Anexo 1)

También se evidencia que los alumnos no logran una verdadera cooperación entre sí. En la siguiente secuencia podemos apreciar cómo hay tratos inapropiados o despectivos para con un compañero, y aunque la docente interviene, un alumno sigue generando acciones para seguir con su trato desconsiderado hacia su par: “ F dice “Seño, D no me deja leer Un Día de Playa. D dice “Porque no es suyo”. La seño responde “Pero yo te lo presto F”. /F se sienta a leer el libro./ D se acerca a los minutos y le dice “F, dice la seño que me lo des”. /F le entrega el libro/. [D mintió, la seño no le había dicho esto a él.]” (Observación 3. 16/09/22. Anexo 1)

Respecto de las clases de Lengua, donde el ambiente es relativamente más regulado y las actividades más dirigidas por la docente, con momentos bien pautados y secuenciados, también podemos observar la necesidad de los alumnos de canalizar sus energías y su actividad en descargas motoras con distintos recursos. En ese sentido, observamos el uso de pop its, movimientos corporales repetitivos, entre otros. Así lo vemos en los siguientes extractos del informe de observación. “/Mientras la docente explica, un niño juega con un pequeño objeto, otro hace ruido con las manos en la mesa, otro niño abre y cierra el cuaderno/”, “/Un niño tira el cuaderno hacia arriba/”, “/Un niño juega con un Pop It. Una niña juega con la tijera/” (Observación 3. 16/09/22. Anexo 1)

Retomando las actitudes despectivas entre pares que se han descrito respecto de las distintas clases, podemos mencionar que las mismas se profundizan aún más en ambientes más distendidos donde no hay un propósito educativo explícito como en el recreo. Allí vemos que priman las actividades lúdicas organizadas y pautadas entre los mismos estudiantes, pero donde aparecen conductas de segregación hacia un alumno en particular. Así se observó que uno de los niños tardó en acercarse al grupo, y cuando lo hace, surgen comentarios del resto de los alumnos, y cuando la observadora se acerca para escuchar, intentan evadir su presencia: “/El niño que demoró en acercarse al grupo se sienta apartado y cerca de las docentes que están en el patio./ [Se lo observa angustiado].” También se ve cómo en el recreo se presentan conductas disruptivas como correr y chocarse entre ellos. “Corren velozmente sin cuidado por todo el patio y por las galerías.” (Observación 4. 16/09/22. Anexo 1)

Como un punto a profundizar respecto a lo mencionado acerca de las reglas en los juegos, vemos que los alumnos conocen con claridad las pautas para el mismo, y que estas son llevadas a cabo sin la intervención docente, lo que podríamos denominarlas como auto construidas y auto gestionadas. Así lo vemos en la descripción que los mismos niños hacen al ser consultados por ellas “Gritan “El es Manucho” señalando a un niño. /Corren velozmente sin cuidado por todo el patio y por las galerías. Se esconden y corren/. Al acercarme a uno de ellos para preguntarle a qué estaban jugando me responde “Al Piziu”, me explica que deben ‘escondese y correr, el Piziu nos toca y nos convertimos en Piziu, gana el último que no tocan’. (Observación 4. 16/09/22. Anexo 1)

A su vez, podría decirse que no se trata de un juego tradicional, como “la escondida”, o “la tocada”, como normalmente se suele observar en los niños, por lo cual se puede apreciar que además de que han gestionado sus propias reglas, las mismas las han hecho en un contexto inédito, o reformulando reglas de otros juegos vivenciados.

Cabe detenernos en cómo se relacionan estas actitudes descriptas entre los estudiantes en el marco de la relación con el docente, y así analizar las características propias de la relación entre estudiantes y con el docente.

La respuesta de los docentes ante el comportamiento de los estudiantes varía. En algunos casos, como en una clase de Educación Física, la docente “no les llama la atención ni pone orden” (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1) cuando los niños se comportan de manera inapropiada. En contraste, en una clase de Lengua, una docente responde a la falta de atención de los estudiantes con una corrección inmediata, aunque a veces con una actitud que parece frustrada o enojada, como cuando reitera las instrucciones varias veces sin mucho efecto.

Es interesante notar que desde la perspectiva docente, los alumnos parecen comportarse mejor cuando hay terceros presentes, como se menciona en un caso donde la secretaria nota la tranquilidad en el aula y la docente atribuye esto a la presencia de una practicante y una observadora. “/Entra la secretaria al aula. Algunos la saludan. Le llama la atención la tranquilidad que hay en el aula. La docente le dice: “Nunca se portaron tan bien, debe ser por la practicante y la observadora”. Se retira la secretaria luego de hablar con la docente/.” (Observación 2. 15/09/22. Anexo 1)

En las observaciones se pueden evidenciar aspectos que se trabajaron en el marco teórico acerca

de la intervención docente y la construcción de la autoridad indicando que la forma en que los docentes intervienen puede influir en el comportamiento de los estudiantes. En un caso, se menciona: "la docente dice que se detengan, no le hacen caso, les repite, pero no hay respuesta" (Observación 1. 08/09/22. Anexo 1), lo que sugiere una posible desconexión o falta de autoridad percibida por parte de los estudiantes. Esta dinámica puede afectar la capacidad del docente para mantener el orden y promover un ambiente de aprendizaje efectivo.

Una intervención realizada por un alumno resulta muy rica para analizar: "Estamos bien educados pero nos portamos mal, hoy nos portamos bien" (Observación 2. 15/09/22. Anexo 1). Esta frase podría reflejar que los estudiantes comprenden las normas de comportamiento adecuadas pero eligen cuándo seguirlas. Esta elección puede estar influenciada por factores contextuales y sociales en la escuela. Podría indicar una capacidad para adaptarse a las expectativas cuando lo considere necesario, mostrando una negociación consciente de su comportamiento. Este análisis sugiere que las relaciones escolares y las normas de conducta son dinámicas y contextuales, con los estudiantes gestionando su comportamiento según la situación.

También es posible analizar cómo las emociones intervienen en esa relación entre estudiantes y con el docente para el clima áulico. Mientras que en la clase de educación física se observan actitudes descontroladas por parte de los alumnos, y una docente cambiando de actividades con el fin de lograr un mejor clima áulico, vemos que en la hora de Lengua, aunque se presentan comentarios más descontracturados, como por ejemplo si comieron ñoquis hoy, (Observación 6. 29/09/23. Anexo 1), u otras frases rimadas para lograr el silencio, esta cercanía que va logrando la docente va generando un clima más regulado, aunque a su vez, requiere de una presencia permanente de la docente recordando normas fundamentalmente en torno al silencio. Como expresan Meza Pardo, G., Zamora Poblete, M. & Cox Vial, P. (2017) esta forma de dirigirse a los alumnos correspondería a un modelo de autoridad explícito ya que el docente refuerza constantemente los acuerdos establecidos previamente para mantener el orden en el aula.

Así vemos que el ambiente emocional del aula, influenciado por las intervenciones del docente, puede impactar en el comportamiento de los estudiantes. En una de las entrevistas, una de las docentes es clara respecto a esto "Si yo te tengo que hablar de mí, yo me llevo re bien con los chicos. Siempre tengo buen feeling o trato de ir por ahí, de tratarlos, de buscar de la parte del humor, sobre todo los más chiquitos que no me conocían vayan tomándote confianza, trato siempre de estar. O sea, me parece que también depende de uno, de estar alegre o de demostrarle siempre una sonrisa o de hablarlos" (Entrevista 2. 05/09/23. Anexo 2) "Cuando era más joven por ahí creía que levantar la voz te daba la autoridad y hoy levantar la voz no te da autoridad. Porque voy a hacer que los chicos también levanten la voz que todos gritemos. Que nos quedemos sin voz. Me acuerdo de mis comienzos, me parecía que hablar más fuerte, no gritar, pero hablar más fuerte era autoridad. Hoy me doy cuenta que hay otras cosas, el quedarte callada. Hoy hago eso, me quedo callada. Entonces ellos están dándose cuenta de que si hacen silencio continuamos." (Entrevista 2. 05/09/23. Anexo 2)

Otro aspecto no menor, es el énfasis por parte de la docente en que las normas son para todos iguales. Allí vemos que aunque algunos alumnos se habían enojado por el llamado de atención

de la docente ante un comportamiento inadecuado, la misma interviene en relación a la necesidad de que los estudiantes entiendan que para todos se aplican las mismas normas. Citamos a continuación la secuencia. “La docente les pide a los alumnos que están juntos que se separen. [Parecen enojados] La docente frente a las protestas de los alumnos menciona “Las caras de enojados las dejan afuera (...) ¿Por qué para ustedes debe ser de una forma y para sus compañeros no? (...) Hoy es esta la forma de trabajo” /Los alumnos se separan y se ubican en las filas/” (Observación 3. 16/09/22. Anexo 1)

Además, otro aspecto de análisis, refiere a cómo influye la organización de los mismos alumnos para tener un clima de aprendizaje ameno. Vemos en las observaciones que las docentes enfatizan en cuestiones posturales y de formas de trabajo. A su vez, en una de las entrevistas, una de las docentes explica respecto de la influencia de esta organización para el desempeño áulico.

“En el grado que yo tenía el año pasado, una gran característica que tenían es que no podían lograr el aprendizaje, o sea no todos, pero lograr ese silencio para trabajar, la falta de organización. No podían organizarse, entonces no podían hacer el proceso de aprendizaje como debían hacerlo en el grado, o sea la falta de organización influyó, pero muchísimo. Yo había hablado con una psicopedagoga y me dijo hasta que ellos no se organicen no van a lograr el aprendizaje. O el aprendizaje va a estar perjudicado claro por la falta de organización. Y eso hace que no presten atención, a que continuamente se interrumpa todo. Entonces no podés terminar de definir, si estás trabajando un concepto, de definirlo de forma completa porque está interrumpido con: él me mira, él me toca, él me hace señas. Todas esas cosas influyen, pero mucho.” (Entrevista 2. 05/09/23. Anexo 2)

Sintetizando los aportes del marco teórico en relación a lo hasta aquí descripto concluimos que la presencia sostenida del docente recordando las normas pautadas es clave para el respeto de las mismas por parte de los alumnos. Se evidencia, como se detalla en la entrevista, que la docente se da cuenta que la autoridad tiene más que ver con construir acuerdos, y cuando decide, en lugar de gritar, quedarse callada, los alumnos ya saben lo que eso significa. De esta manera los alumnos con su silencio, habilitan a la docente para continuar la clase. Cuando los alumnos tienen en cuenta la existencia del otro no porque está gritando sino por las significaciones ya construidas a partir del vínculo. De la mano de lo que plantea Greco (2023) se produce una doble habilitación, la docente que da espacio al otro para aprender, y el alumno que habilita a la docente para ejercer ese poder de la enseñanza. Y así también se producen las relaciones de confianza que reducen la asimetría entre ambos estableciendo una relación de reciprocidad, lo que Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015) llama respeto recíproco.

En el caso de la clase de educación física, pareciera que esta doble habilitación no se daría, ya que por un lado los estudiantes no reconocen la autoridad del docente, y por otro, la docente no puede generar acuerdos que refuercen las normas ya establecidas y así propiciar un ambiente ameno para el aprendizaje. De este modo es preciso y fundamental trabajar para fortalecer este aspecto, ya que como mencionamos en el marco teórico, la educación tiene que ver no sólo con el aprendizaje de contenidos formales, si no también con la enseñanza-aprendizaje del proceso de socialización, por lo cual potenciar la calidad de las relaciones es ineludible en el ámbito

escolar.

Si esta doble habilitación que se menciona no ocurre, la construcción de legalidades se verá obstaculizada ya que el reconocimiento hacia el otro es la primera condición para que esto suceda. Así las relaciones escolares generan dinámicas que pueden habilitar o no la construcción de legalidades.

CAPÍTULO VI

Análisis de la dinámica de la construcción de legalidades en las relaciones escolares

A la luz de los hallazgos del capítulo anterior y avanzando hacia el alcance de los objetivos específicos, partimos de esas descripciones para visibilizar cómo estas relaciones escolares habilitan u obstaculizan la construcción de legalidades.

La construcción de legalidades en las relaciones escolares implica pensar desde un proceso dinámico y contextual donde las normas no son impuestas sino constantemente negociadas y reinterpretadas por los actores institucionales. De este modo, es preciso revisitar las interacciones cotidianas de los estudiantes entre sí y con los docentes, prestando especial atención a la negociación y los conflictos que emergen en el transcurso de estas interacciones, así como del rol del docente en dicho proceso deteniéndonos en los puntos de conexión entre esta construcción de legalidades y el escenario pospandémico en las que se enmarcan, dado que estas reflejan y reproducen, en cierta medida, las estructuras contemporáneas en las que se enmarcan.

Respecto de las interacciones cotidianas, según describimos en el capítulo anterior, es evidente la recurrencia de manifestaciones ruidosas e inquietas, juegos corporales por fuera de las consignas grupales, actitudes de confrontación entre compañeros que dificultan la creación de un clima de trabajo en el aula.

Es precisamente en estas interacciones cotidianas donde se pone en juego la aplicación de las normas que a veces son cumplidas y otras no. Podríamos mencionar, respecto de la clase de Educación Física, que los alumnos evidencian marcadas dificultades para seguir las consignas y normas propias del ámbito escolar, y precisamente de la institución. Ignoran las instrucciones de la docente y participan frecuentemente en comportamientos disruptivos en relación a las consignas de la maestra, lo que, a su vez, impide que las normas sean reforzadas. Como resultado, la construcción de legalidades se ve obstaculizada debido a la ausencia de un reconocimiento recíproco y de la confianza en la palabra del otro, un aspecto clave señalado en el capítulo anterior. En este contexto, los alumnos parecen negociar implícitamente sus propias normas, generando un desequilibrio en relación con las normas propuestas por la docente.

Una situación similar se observa durante el recreo, donde los estudiantes construyen, negocian y ponen en marcha sus propias normas en el marco de sus dinámicas lúdicas. Este autogobierno del comportamiento por parte de los alumnos, que se aparta del equilibrio en relación con las normas propuestas en el acuerdo de convivencia, se ve facilitado por la escasa presencia de docentes en el recreo y por su intervención sólo cuando es estrictamente necesario. Sin embargo, es preciso profundizar en este punto, ya que, tal como señala Bleichmar, la construcción de legalidades está relacionada con el reconocimiento recíproco. Respecto de esto, entre los mismos alumnos, algunos se autoperceben con mayor jerarquía que otros, lo que resulta en la exclusión de ciertos pares del contrato tácito de conducta establecido, generando dinámicas de poder entre los mismos estudiantes.

En contraste, en el área de Lengua, se observan legalidades que son constantemente incentivadas a ser recordadas y puestas en práctica. Los estudiantes reciben refuerzos

permanentes por parte de la docente para mantener un clima adecuado en la clase. Ellos en algunos momentos responden a este incentivo y en otros no, lo que genera una clase cíclica donde se avanza lentamente mientras se refuerzan las normas de trabajo. Esto plantea el siguiente interrogante: ¿Los alumnos necesitan un refuerzo constante debido a que la construcción de legalidades no es sólida? o por el contrario ¿Lograron construirlas y apropiarse de ellas pero las desafían continuamente? Aquí cobra especial relevancia el papel de la presencialidad, especialmente en el contexto de pospandemia, donde la ruptura en la continuidad educativa dentro del espacio escolar ha tenido un impacto significativo respecto de la apropiación de sus rutinas o rituales y las normas de su habitar cotidiano.

Una docente entrevistada enfatizó la influencia del uso de pantallas durante la pandemia, comentando: “Esto que veo de las patadas de ellos una vez preguntábamos, sondeamos y esos videos que miran, los videojuegos o no sé cómo le llaman la play. Y en pandemia eso la pantalla y los juegos, eso se triplicó. O sea que muchas cosas tienen que ver con el uso de la pantalla que en pandemia eso fue en aumento pero desmedido y no es culpa de él ni de los padres, no era fácil.”(Entrevista 2. 05/09/23. Anexo 2) Otra de las docentes entrevistadas continúa con este aspecto referido al uso de pantallas en tiempo de pandemia, y añade el componente de la socialización y el encuentro entre pares: “al estar en pandemia hay muchos chicos que no sociabilizan y a través del celular es muy difícil el generar el vínculo que se genera en una clase de educación física.” (Entrevista 1. 31/08/23. Anexo 2) A su vez, otra de las docentes consultadas menciona en relación a los acuerdos que se construyeron en la vuelta a la presencialidad “Cómo volvíamos a conectar después de un año de pantalla” (Entrevista 3. 12/09/23. Anexo 2). Aquí se observa cómo las docentes destacan el impacto común de las pantallas identificando este factor como una problemática que afecta el regreso a la presencialidad y la construcción de las legalidades en el contexto escolar.

Otros fragmentos de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo reflejan las preocupaciones respecto de las huellas de la pandemia: la construcción de legalidades que se da por el sólo hecho del “habitar escolar”. Frases repetitivas como “Mirá al frente”, “Sentate bien” (Observación 6. 29/09/23. Anexo 1. p...) subrayan aspectos que, en la pandemia, no pudieron ser reforzados debido a la falta de presencia en el aula. Habitualmente en primer grado comienza un período de construcción de “las normas del nivel”, tan distantes a la etapa lúdica y espontánea que se vive en el nivel inicial, y estos estudiantes vivieron su primer año de educación primaria mirando hacia abajo, en la pantalla del celular, para "encontrar" la mirada de su docente, debido a la educación remota. Un año después, tuvieron que aprender a "permanecer en su lugar" durante un mínimo de 40 minutos, en contraste con los movimientos propios del "estar en casa" durante el período de pandemia. Las normas y reglas de cómo comportarse en la escuela, propias del proceso de socialización, en ellos se vieron relegadas por la educación remota.

Esta reflexión se ve respaldada por el testimonio de una docente, quien mencionó: “Al llegar a la escuela después de la pandemia notamos que ellos se habían olvidado de cómo trabajar solitos, que se cansaban de escribir, que no se concentraban, que decían, mi mamá en casa me lo completa. Entonces pasamos por situaciones donde hubo que reaprender, me parece, diferentes modos de hacer y de enseñar, tanto para el alumno como para el docente, sobre todo

para el docente.”(Entrevista 3. 12/09/23. Anexo 2) Con este último fragmento, hallamos una profunda conexión con una de las preocupaciones que describimos respecto a la necesidad constante de refuerzo de las normas por parte de la docente y la dificultad de los alumnos para sostenerlas.

En este contexto, cobra especial relevancia el testimonio de otra docente que manifestó:

“Después de la pandemia se observa sobre todo que a los chicos les cuesta cumplir normas, en el momento de trabajar y de sentarse y de lograr la quietud, la concentración, creo que después de una pandemia nos marcó como un corte sobre quién éramos antes, nos pasó la pandemia, nos marcó esos dos años para ser diferentes después de esto, así que nos lleva a repensar una práctica diferente para con nuestros alumnos, pensar una clase distinta, donde no solo vaya todo a través del pizarrón y demás, si no media la pantalla, media la actividad afuera, buscar otras maneras de enseñar y también de aprender me parece.” (Entrevista 3. 12/09/23. Anexo 2)

Para posibilitar la construcción de legalidades es necesario que haya acuerdos donde el respeto, la reciprocidad y la doble habilitación sea parte del quehacer cotidiano, donde no se desestime lo que le ocurre al otro, sino que pueda reconocerse para, a partir de allí regular la convivencia. En ese sentido, tal como plantean Marinconz, V. & Pacheco, M (2017), los adultos tienen un rol fundamental, ya que ellos delinear los conceptos que construirán el discurso común, y es por ello que resulta relevante analizar cómo esta institución abrió, en este contexto de pospandemia, el espacio a la construcción de un acuerdo de convivencia que enmarque las relaciones escolares a la luz de la construcción de legalidades, como hemos analizado en capítulos anteriores.

A lo largo de estos capítulos de análisis hemos realizado un profundo estudio de los documentos institucionales, hemos explorado las relaciones escolares, y analizado cómo estas habilitan o no la construcción de legalidades. Podemos ver que tanto en las dinámicas cotidianas como en los documentos que regulan la convivencia, así como también en la bibliografía congregacional, se evidencia la transición hacia un enfoque convivencial de respeto mutuo, reciprocidad y participación.

Todo el recorrido transitado por este trabajo nos ha permitido sentar las bases para las conclusiones que esbozaremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO VII

Conclusiones

En el presente estudio nos propusimos como meta general describir las relaciones escolares en el contexto pospandémico. Partimos de este amplio horizonte y, a lo largo del proceso, fueron surgiendo numerosas preguntas, especialmente a la luz de la recurrencia del concepto de construcción de legalidades, el cual encontramos en esa retroalimentación permanente que nos hacemos durante el trabajo diario entre pares, y en el análisis de la bibliografía consultada.

Desde el inicio, teníamos muy claro cuál sería el contexto de estudio y nuestro interés por la problemática observada en las relaciones escolares dentro de la labor cotidiana, sin embargo fue un desafío construir la pregunta problema ya que en ella se debía evidenciar todo el potencial que podía tener esta investigación.

En los primeros pasos sobre este estudio hemos formulado distintas inquietudes a partir de las cuales fuimos dándole forma a los objetivos específicos: analizar los comportamientos en el aula y la escuela a través de los documentos institucionales, describir las características que asumen las relaciones entre estudiantes y de los estudiantes con los docentes, así como también visibilizar las situaciones que permiten que las relaciones escolares habiliten un espacio de construcción de legalidades. Utilizando estos objetivos a modo de hilo conductor, es que desplegaremos las conclusiones arribadas a partir del presente estudio.

Para iniciar, centrándonos en el primer objetivo en el que nos propusimos, analizar los comportamientos en el aula y la escuela a través de los documentos institucionales, el Ideario Educativo y el Reglamento de Convivencia, destacan la importancia de la construcción de legalidades basadas en el respeto mutuo y la participación equitativa. En el marco del retorno a la presencialidad, la institución ha revisado sus reglamentos, promoviendo la creación de un Acuerdo de Convivencia que reemplaza al reglamento anterior, enfatizando un enfoque más participativo y consensuado. Esta transformación implica un cambio de perspectiva, donde las normas no son impuestas, sino construidas colectivamente a partir de los valores de respeto y convivencia.

La institución analizada ha evidenciado que, tras la vuelta a la presencialidad, tanto los estudiantes como los docentes deben reaprender a convivir, negociar normas y fortalecer la autoridad en el aula. Los conflictos y desajustes observados sugieren que este proceso es complejo y requiere de una revisión continua de las prácticas pedagógicas y las normas de convivencia. La transición hacia un enfoque más participativo en la reglamentación de la convivencia escolar es un paso clave para fomentar un clima escolar donde las legalidades no sean impuestas, sino construidas a partir del respeto recíproco y el diálogo.

Dentro de los hallazgos a los que hemos arribado durante el análisis del trabajo de campo es que percibimos que el rol que pareciera adquirir más protagonismo en la construcción de legalidades respecto a la relación con los alumnos está más anclado a la figura del docente que al del equipo directivo, ya que este último parece tener como función principal el sostén, el acompañamiento y la gestión de recursos y proyectos, más que construir la autoridad de manera directa con el alumno.

A su vez, el Colegio X tiene la particularidad de contar con un gran bagaje de bibliografía de referencia para tener como norte, el Ideario Educativo Pastoral, el cual implica no sólo una guía ideal, sino también el constante llamado al “deber ser” que se impone a los miembros de la Institución, e implica otra tarea del equipo directivo, velar por el apego del proyecto educativo institucional al ideario.

Sobre lo planteado en el párrafo anterior y a partir de los sucesivos hallazgos dentro del trabajo de campo, observamos la multiplicidad de tareas en las que están inmersos tanto los directivos como los docentes. A esta institución en particular, se le suma todo el aspecto congregacional y pastoral. Frente a esto analizamos que sería una interesante línea a seguir para futuras investigaciones, las posibles influencias generadas por la sobrecarga de tareas en la construcción de legalidades.

Avanzando en el segundo objetivo específico, describir las características que asumen las relaciones entre estudiantes, advertimos que las mismas están caracterizadas por comportamientos cooperativos, pero sobre todo conflictivos.

También pudimos identificar actitudes disruptivas, especialmente en espacios escolares donde las actividades son más espontáneas o con menor supervisión o refuerzo de reglas. Allí los estudiantes muestran dificultades para seguir las normas, generando situaciones de agresión física y obstáculos para lograr un clima de respeto y valoración mutua. Sin embargo, en clases más estructuradas, fundamentalmente donde el espacio de enseñanza aprendizaje es el aula, las relaciones entre los estudiantes tienden a ser más cooperativas, aunque sigue habiendo momentos de incumplimiento de normas y competencia entre sí. Esto muestra cómo las mismas están marcadas por la necesidad de readaptarse a la convivencia y a las reglas escolares tras el aislamiento por la pandemia, a su vez que necesitan del refuerzo permanente del docente para ser fortalecidas.

Otro punto relevante son las relaciones que se manifiestan a partir de las actividades lúdicas, fundamentalmente aquellas que ocurren en los recreos, dado que estas propuestas son gestionadas por los mismos alumnos e implica la construcción de sus propias reglas. Allí vemos que los estudiantes conviven en un clima de conocimiento de las mismas, y que pueden interactuar sin la intervención docente, incluso en juegos inéditos inventados por ellos mismos. Sin embargo, estas legalidades contradicen las normas escolares y allí es donde se pone de manifiesto la disrupción, por lo cual podemos decir que respetan sus propias reglas pero incumplen las escolares. En otras palabras, las relaciones entre pares se caracterizan por la construcción y el respeto de sus propias reglas, pero en un marco de desequilibrio respecto de las normas propias del ámbito escolar.

En cuanto a las características que asumen las relaciones de los estudiantes con los docentes, podemos decir que los adultos necesitan recordar continuamente las normas de comportamiento, tal como se menciona con anterioridad, lo que indica una construcción de la autoridad que podría fortalecerse, ya que los alumnos pareciera que eligen con quién portarse adecuadamente y en qué contexto.

En cuanto al tercer objetivo específico, visibilizar las situaciones que permiten que las relaciones escolares habiliten un espacio de construcción de legalidades, en algunos casos, las

docentes logran establecer un clima de confianza con los estudiantes, lo que les permite que su autoridad sea reconocida y no ejercida por el rol que ocupa, esto habilita la construcción de legalidades, desde una asimetría protectora, reflejando un modelo de autoridad basado en el diálogo y la confianza, donde también tienen un rol preponderante las emociones, y cómo el docente logra capitalizarlas en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, cuando esto no ocurre, la construcción de legalidades se ve obstaculizada.

En el contexto educativo de pospandemia, la construcción de legalidades ha adquirido una nueva dimensión, marcada por la necesidad de reconstruir vínculos sociales que se vieron fragilizados durante el aislamiento. Creemos que la “falta de aula” dejó sus huellas en relación a los hábitos escolares que se aprenden por el mismo habitar cotidiano en la escuela. Tal como mencionamos en el desarrollo de los capítulos de análisis, las normas y reglas de cómo comportarse en la escuela, propias del proceso de socialización, en estos alumnos se vieron relegadas por la educación remota.

A modo de cierre nos vimos movilizadas por una frase de Silvia Bleichmar, una de las referentes centrales de nuestro trabajo. En nuestro devenir por esta investigación no buscamos plantear respuestas a preguntas, sino un conjunto de reflexiones que intentamos elucidar, las cuales surgieron a partir del trabajo sobre nuestras inquietudes iniciales. Así, mucho hemos expresado sobre la construcción de la autoridad a partir del reconocimiento del otro, y de la confianza en su potencial, en lo que nuestros semejantes nos pueden brindar, allí reside el corazón de la construcción de legalidades. A partir de esto, la autora nombrada nos plantea:

Tenemos que transmitirles a los niños nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros, nuestros sueños de un mundo mejor y que son nuestra propia contigüidad. Que no son un instrumento de trabajo, sino alguien muy representativo respecto de la función que cumple en nuestra tarea. Y esta es una forma de humanización muy fuerte. Esto tiene que ver con la profunda creencia en la potencialidad del otro humano. (Bleichmar, 2008 pp. 68-69)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Callejo, J. (2006) *Pierre Bourdieu, Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, C. (2005). *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. Herencia y revolución*. En Castoriadis, C. (2005) *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Cornú, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2005). *¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Fernández, L. (1994). *Primera parte: análisis de las instituciones educativas*. En Fernández. L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Frison, R., & Gaudio, R. E. (2022). *Sobre la producción de subjetividad en el marco del malestar en la cultura: Efectos desubjetivantes en niñas, niños y adolescentes*. Congreso - Memorias 2022. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Greco, M. (2023). *La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Guber, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Kaplan, C. (2011) *Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes*. *Propuesta Educativa*, núm. 35, 2011, pp. 95-103 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina
- Marinconz, V., & Pacheco, M. (2017). *Acuerdos escolares de convivencia y su implementación a partir de la resolución N° 558/15*. II Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión": *Desafíos para la construcción de una psicología regional*, 3 (2).<https://revistas.unc.edu.ar/indice.php/aifp/articulo/ver/18662>
- Martínez Álvarez, D. (2011) *Reseña de "Autoanálisis de un sociólogo" de Pierre Bourdieu*. *Estudios Sociológicos*, vol. XXIX, núm. 85, pp. 313-317 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva Garza, D. B. (2023). *Guía para la*

- revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67–83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Mendoza Ronquillo, M. (23 de junio de 2022) Crisis creativa Pospandemia: una reflexión desde la construcción del conocimiento. [Ponencia] Décimo Tercer Coloquio Interinstitucional de Profesores de Preparatorias. Tlaxcala: México.
- Meza Pardo, M. & Zamora Poblete, G. & Cox Vialac, P. (2017) “Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile” *Estud. pedagóg.* vol.43 no.2 Valdivia. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200012>
- Miguez, D. & Gallo, A. (2013) “Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60” Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; 199-222 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114203>
- Molina de Colmenares, N. & Pérez de Maldonado, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma [online]*. vol.27, n.2, pp.193-219. ISSN 1011-2251.
- Nicastro, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Cap. I y III. *Homo Sapiens*. Rosario
- Pascualetto, G., Dosio, M. & Franco, J (2022) “Avatares de los vínculos transferenciales en la pandemia Covid-19 y en la pos pandemia” *Revista Praxis educativa*, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa 2023-270113>
- Pierella, María Paula. (2014) La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil; *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Revista Brasileira de Educação*; 19; 59; 3-2014; 893-912.
- Real Academia Española. (s/f). Reglamento. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/reglamento>
- Ruggiero, G. (2018). Lo escolar: entre la precariedad y la insignificancia: ¿qué debemos pensar? En Frigerio, G; Korinfeld, D y Rodríguez, C. (2018) *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Salit, C. y Abrate, L. (2012). Entrevista a Graciela Frigerio. Acerca del concepto de transmisión. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(7), 23-36.
- Southwell, M. (2018) “Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales.” *Revista Ensamblés* Otoño 2018, año 4, n.8, pp. 69-85 ISSN 2422-5541 [online] ISSN 2422-5444 [impresa] <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91093>
- Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea: Madrid
- Wyszengrad, M. (2021) ¿Cómo entender el concepto internalización? Reconstruyendo el

debate en la psicología históricocultural. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Zamora Poblete, G. & Zerón Rodríguez, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171- 180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>

Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80.

Zanier, S. (2023). *Santa Teresita en Hersilia*. Santiago del Estero: Editorial Lucrecia

DOCUMENTOS Y NORMATIVAS

Actas de reuniones 2021-2024

Consejo de Gestión Integral Colegio X (2021) Reglamento Escolar de Convivencia Institucional.

Consejo de Gestión Integral Colegio X (2023) Glosario de Consulta para la Jornada de revisión y análisis del Reglamento Escolar de Convivencia Institucional.

Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús. (2002). *Ideario Educativo Pastoral para las escuelas de la Congregación*.

Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús. (2022). *Protocolo para la protección de niñas, niños, adolescentes y jóvenes*.

Registros anecdóticos de docentes 2021-2024

Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús (2022). *Actas del 31ºCapítulo de la Congregación de Hermanas Dominicas del Santísimo Nombre de Jesús*. La Pampa, Cordoba.

ANEXO 1

Registro de observaciones

REGISTRO N°1

SITUACIÓN REGISTRADA: clase de Educación Física, tercer grado de una escuela primaria de la provincia de Santa Fe

LUGAR: salón polideportivo de la institución

DÍA: jueves 8 de septiembre de 2022

HORA: 16:50 HASTA: 17:20

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ

OBSERVADOR: Soledad

/Llego a la clase de Educación Física 5 minutos después de haber empezado la misma, previa charla con la docente. Me siento en un rincón sin que los alumnos adviertan mi presencia en ese momento/

/Los alumnos no hacen silencio para escuchar las consignas de la docente. Corren y se empujan/.

/Actividad grupal. Algunos van atrasados en el juego. Tienen que buscar pañuelos de colores. Corren, se chocan entre ellos y quedan en el suelo./

/Como se golpean mucho la docente cambia la consigna y van caminando. No cumplen, siguen corriendo, otra vez se chocan y caen/.

/Cuando arma dos grupos, se eligen entre ellos, tienen que volver a reagruparse para que queden cantidades iguales/.

/Algunos no escuchan cuando habla la docente/. [La actividad no resultó porque no escuchan lo que hay que hacer]

/El salón retumba mucho, los chicos no hacen silencio nunca. La docente no pide silencio. Explica varias veces, pero igual no hacen lo que les pide/.

/Es un juego de competencia, algunos juegan, otros se tiran con los conos de marcación del circuito/.

/Buscan las colchonetas cuando ella se las pide. Mientras explica la nueva actividad un niño se sienta sobre la espalda de otro que está acostado boca abajo. Un grupo de 3 varones se revuelca y juega a las peleas, se golpean jugando. La docente no les llama la atención ni pone orden/.

/Juego de equilibrio: hacen un poco más de silencio cuando explica la consigna. Juego grupal, empiezan más tranquilos, pero luego comienzan a gritar, se apuran y pierden el equilibrio/.

/Mientras ella habla dos varones “perrean” en el piso, otros se empujan, otros cantan y

aplauden/.

/Todo el tiempo se empujan, se manotean/.

/Pide que se sienten, algunos lo hacen, otros no. Les da pelotas para el siguiente juego. Algunos no dejan de picarlas/.

/Docente se enoja y se queda en silencio, de brazos cruzados. Algunos se dan cuenta y hacen silencio, otros no. Pasan varios minutos hasta que se dan cuenta que la seño está seria/.

/Termina la clase, hacen una fila, no hacen silencio y pelean por el lugar en la misma/. /Algunos me ven cuando salen y me saludan/ [me conocen de años anteriores].

REGISTRO N°2

SITUACIÓN REGISTRADA: clase de Lengua, Tercer grado (mismo grupo que la observación anterior)

LUGAR: aula

DÍA: jueves 15 de septiembre de 2022

HORA: 16:00 HASTA: 16:35

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ

OBSERVADOR: Soledad

/Entro al aula atrás de ellos, luego del recreo. La docente les explica que voy a observar la clase. Los alumnos me saludan. Me siento atrás en un rincón. No soy la única observadora, hay una practicante del profesorado/.

/Los alumnos están sentados en su lugar/.

/Actividad de lectura. Se acerca una nena al escritorio y lee, la seño le pregunta cosas y ella responde bien/.

/Tres nenas buscan algo que se cayó al piso/.

/Pasa un niño. Lee y responde preguntas de un texto que leyeron antes/.

/Una nena está inclinada sobre el banco, no presta atención/.

/El que pasa al escritorio habla muy bajo, [casi no se escucha], responde las preguntas/. /El resto está en silencio. Algunos mueven las hojas del cuaderno. Muchos levantan la mano para participar/.

/Pasa una nena con el barbijo puesto, otra compañera no entiende lo que dice, le pide que se lo baje. La nena no responde, no se lo baja/.

/Mientras otro pasa al frente, algunos comienzan a pararse, a hablar entre ellos. Uno se para arriba del banco/, [la seño no lo ve].

/La seño hace preguntas sobre un texto a los que no están escuchando/.

/Un alumno le pide a otro que deje de moverse/.

/Una nena lee para ella, pero en voz alta, susurrando, otro pregunta quién está leyendo fuerte/.

/Otra nena se levanta y va a hablar con una compañera/.

/Un nene se ata a su silla con una campera, y luego le cuesta pararse/.

/Entra la secretaria al aula. Algunos la saludan. Le llama la atención la tranquilidad que hay en el aula. La docente le dice: “Nunca se portaron tan bien, debe ser por la practicante y la observadora”. Se retira la secretaria luego de hablar con la docente/.

/Un niño dice: “Estamos bien educados pero nos portamos mal, hoy nos portamos bien”. /Un alumno pide permiso para ir al baño, le dice que no. A las nenas las deja ir/.

/Algunas nenas dibujan mientras los otros pasan al frente/.

/El que pidió para ir al baño se le acerca al escritorio y le dice que está apurado, entonces lo deja ir/.

/Dos nenas se miran a través de las reglas y se ríen/.

/Un nene pasa con su cuaderno, [parece enojado], la seño le pregunta qué le pasa, no le responde/.

/Uno saca un juego de la mochila, invita a otro a jugar, le responde que no/.

/Una alumna nueva, no trajo cuaderno, pero sí tiene un libro de cuentos, la seño se le acerca, y le pide que lea/.

/Empiezan a hablar cada vez más mientras la nena lee/.

/Les da una nota sobre una reunión para pegar en el cuaderno/.

/Comienzan a ponerse inquietos, a hablar, a moverse/. /Un alumno recortó muchos papelitos y los tira al piso/.

/Comienzan a levantar las sillas, [están ansiosos porque se acerca la hora de ir a Educación física]/.

/La seño pide ayuda para levantar papeles del piso. Una nena colabora, otra sigue completando su cuaderno/.

/Toca el timbre. Salen corriendo al recreo/.

REGISTRO N° 3

SITUACIÓN REGISTRADA: clase de Lengua, tercer grado (mismo grupo que las observaciones anteriores)

LUGAR: aula

DÍA: viernes 16 de septiembre de 2022

HORA: 15:10 HASTA: 15:50

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ

OBSERVADOR: Antonela

/Llego al aula me recibe la docente/

La docente explica que ‘La seño Anto como la seño Sole está acá porque está estudiando pero ustedes tienen que trabajar como siempre, como si fuera invisible’.

/Me siento en un banco vacío del final del salón, cuento los niños presentes, son 19 alumnos, en su gran mayoría varones/

Al ingresar, algunos alumnos aún no habían terminado de copiar lo de la hora anterior por lo cual se les explica que deberán seguir después ya que “yo debo comenzar la clase como corresponde” dice la docente.

Seguidamente consulta por la tarea que era para la semana próxima y había algunos alumnos que ya la tenían realizada y pegada por lo cual la docente les dice que ‘no era eso lo que debían hacer’

/Dos alumnos se encuentran sentados juntos, charlan entre ellos, ríen, mientras que el resto del curso se encuentra sentados en filas separados unos de otros/

La docente les pide a los alumnos que están juntos que se separen.

[Parecen enojados]

La docente frente a las protestas de los alumnos menciona “Las caras de enojados las dejan afuera (...) ¿Por qué para ustedes debe ser de una forma y para sus compañeros no? (...) Hoy es esta la forma de trabajo”

/Los alumnos se separan y se ubican en las filas/

Una niña ingresó recientemente al Colegio. A pedido de la docente algunos le comentan acerca de un libro con el que estaban trabajando.

/Mientras la docente explica, un niño juega con un pequeño objeto, otro hace ruido con las manos en la mesa, otro niño abre y cierra el cuaderno/

La seño invita a participar en el relato que se está haciendo del libro al alumno que abrió y cerraba el cuaderno.

[Algunos parecen distraídos por su mirada]

/Un niño tira el cuaderno hacia arriba/

La docente pide silencio al mismo tiempo que escucha las participaciones de los alumnos. Los que más participan son aquellos que están en los primeros bancos, los de atrás realizan juegos.

/Un niño juega con un Pop It. Una niña juega con la tijera/

/Dos niñas levantan la mano para participar./

Cuando terminan de comentar el cuento uno de los niños que jugaba durante la explicación dice “Cuando terminemos este de la playa quiero leer todos juntos el que a J le regalaron para el Día del Niño, el que le regaló Margarita Mainé”, la seño responde, “F quiere decir que desea que leamos el que Margarita Mainé le regaló a J cuando ella viajó a la Feria del Libro, ¿cierto?” /F no asiente ni niega pues volvió a jugar con el lápiz/. “J ¿me lo podés prestar al libro que dice F para que lo leamos?” J responde “Mi mamá no me deja prestarlo hasta que yo no lo termine de leer”.

A continuación, la docente sentada en una silla en el frente de los alumnos, lee el capítulo final del libro que habían estado comentando.

/La mayoría de los alumnos hacen alguna actividad con algún objeto mientras escuchan. La docente va variando los tonos de voces para llamar su atención, hace gestos./

Al llegar al final, [el cual es abierto] se escucha al unísono por la mayoría de los alumnos “Ohh” [Parece que deseaban otro final o más precisión en el mismo].

Algunos empezaron a decir cómo pensaban que terminaría, la docente pidió que no se lo digan porque debían escribirlo. Un niño responde “¡Qué aburrido!”

La seño los invita a abrir el cuaderno y escribir la fecha y el título.

/Empiezan a moverse, hablan entre ellos, se levantan, un niño pone su cuaderno en la cabeza. La docente escribe en el pizarrón y lo va leyendo en voz alta/

F dice “Yo no hice la tarea”. La seño responde “Era para el lunes, ya lo dije”.

J menciona, “Seño yo no terminé lo de Matemática” a lo que responde “Bueno chicos, en otro momento”. [Parece enojada, ya lo repitió varias veces]

/Uno de los alumnos levanta la voz/ [parece enojado] “Seño yo no entiendo” /Raya con el lápiz el postigo de la puerta del aula/. La docente reitera la explicación.

/Un alumno se pone un color en la nariz/.

El mismo alumno que dijo que no entendía grita “¿Qué hora es?” /Nadie responde./ Vuelve a preguntar en un tono más bajo, la seño responde y le dice la hora.

Una de las nenas hace un comentario sobre novios a un varón. (...) La docente la escucha y dice “J, primero hay que aprender a lavarse las medias antes de hablar de novios”. Un niño que se sienta atrás dice ‘Habla así porque es una chismosa’.

/La docente se sienta en un banco libre del medio del salón, los niños se van acercando a corregir/.

/Una niña usa barbijo en todo momento de la clase/.

/Un niño mientras espera que le corrijan le golpea la cabeza a otros con el cuaderno/. /Algunos

consultan dudas ortográficas/.

“Bien G, usaste todo cursiva”. Dice la seño mientras corrige.

F dice “Seño, D no me deja leer Un Día de Playa”. D dice “Porque no es suyo”. La seño responde “Pero yo te lo presto F”.

/F se sienta a leer el libro./

D se acerca a los minutos y le dice “F, dice la seño que me lo des”. /F le entrega el libro/. [D mintió, la seño no le había dicho esto a él.]

La seño menciona que es la hora del recreo.

/La mayoría sale corriendo./

REGISTRO N° 4

SITUACIÓN REGISTRADA: recreo (mismo grupo que las observaciones anteriores)

LUGAR: patio del Colegio

DÍA: viernes 16 de septiembre de 2022

HORA: 15:50 (Luego de la hora de Lengua) HASTA: 16:00

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ

OBSERVADOR: Antonela

/Al salir al recreo los alumnos se dirigen al comedor escolar, algunos toman la leche apresuradamente, otros solo sacan la factura y salen, algunos se retiran del comedor aún sin haberla terminado/.

/Se encuentran en una pequeña ronda en el patio algunos niños. Las niñas permanecen en el aula. Un niño transita sólo por el patio/.

Juegan a “Comparar la fuerza”.

/El niño que estaba solo se acerca al grupo, cuando quiero acercarme para escucharlos salen corriendo/.

Gritan “El es Manucho” señalando a un niño.

/Corren velozmente sin cuidado por todo el patio y por las galerías. Se esconden y corren/. Al acercarme a uno de ellos para preguntarle a qué estaban jugando me responde “Al Piziu”, me explica que deben ‘esconderse y correr, el Piziu nos toca y nos convertimos en Piziu, gana el último que no tocan’.

/El niño que demoró en acercarse al grupo se sienta apartado y cerca de las docentes que están en el patio./ [Se lo observa angustiado].

/Las docentes hablan entre sí. Luego se acerca una de ellas al niño, lo consuela/. La docente

invita a volver al aula.

REGISTRO N° 5

SITUACIÓN REGISTRADA: clase de Educación Física, cuarto grado (mismo grupo que las observaciones anteriores)

LUGAR: salón polideportivo de la institución.

DÍA: martes 5 de septiembre de 2023.

HORA: 17:30 HASTA: 18:10

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ

OBSERVADOR: Soledad

/Los alumnos llegan al salón corriendo, se chocan en la puerta, algunos se lastiman, uno llora, se pelean. La docente los hace regresar a su grado y les pide que vuelvan al salón caminando y en orden/.

/Una vez adentro hacen una fila. La docente les da instrucciones para la primera actividad: deben correr alrededor del salón. Corren, suena el silbato, tocan el piso con una mano y continúan corriendo/.

/Un alumno le dice al inicio de la clase que no puede correr porque está enfermo. La docente lo manda a sentarse, pero a la primera vuelta de sus compañeros el niño se acerca a la docente y le dice que va a hacer la clase, pero caminando/.

/El alumno da una vuelta caminando alrededor del salón y luego sale del mismo sin dar explicaciones ni avisar a la docente. [¿irá al baño?]

/En la siguiente actividad los alumnos corren y cuando suena el silbato tocan el piso con las dos manos/.

/Mientras realizan las actividades charlan mucho entre ellos. La docente les llama la atención varias veces/.

/En la siguiente actividad deben correr y cuando suena el silbato los alumnos saltan en el lugar. Algunos salen antes de que la docente dé la orden. Los hace regresar al punto de inicio y volver a empezar/.

/El alumno que dijo estar enfermo ingresa al salón con su mochila [es la última hora], se sienta en un rincón, se cambia de lugar varias veces durante la clase/.

/Continúa la actividad, pero esta vez deben aplaudir cuando suena el silbato/.

/Termina la actividad y la docente los manda a tomar agua y descansar unos minutos/.

/Para la siguiente actividad la docente divide al grupo en dos equipos, mezclando nenas y varones. Organiza el juego pero no hacen silencio y no escuchan. Ella se queda de pie, se cruza

de brazos y hace silencio. Los alumnos se dan cuenta y comienzan a hacer silencio/.

/Organiza a los equipos para jugar al Beisbol. La docente le indica al alumno que está enfermo que debe “Controlar la base”/.

/Apenas comienza el juego un alumno es golpeado por otro con una pelota, llora, paran el juego, luego continúan jugando/.

/Cuando termina la clase la docente los reúne a todos en el centro del salón, se despide de ellos y se retiran caminando/.

REGISTRO N° 6

SITUACIÓN REGISTRADA: clase de Lengua, cuarto grado (mismo grupo que las observaciones anteriores)

LUGAR: aula.

DÍA: viernes 29 de septiembre de 2023.

HORA: 13: 20 HASTA: 14:30

CARÁCTER DEL REGISTRO: in situ.

OBSERVADOR: Soledad

/Entro al aula al mismo tiempo que los alumnos y la docente, la cual me indica que me siente atrás, en un rincón. No soy la única observadora, también hay una alumna del Nivel Superior que se dispone a observar la clase. La docente no nos presenta ni les avisa a los alumnos de nuestra presencia. Algunos nos miran y nos saludan/.

/Cuento 22 alumnos/.

/Comienza la clase con una lección oral/.

/La docente designa un alumno para que pase al frente del aula, cerca de su escritorio. El niño comienza a relatar un cuento que leyó/.

/Todos hacen silencio. Algunos escuchan a su compañero, otros buscan cosas en la cartuchera o dentro de la mochila/.

/Cuando el alumno termina de hablar, la docente le da un libro para que lea en voz alta un fragmento. Al terminar sus compañeros lo aplauden/.

/Otro alumno pasa al frente, comienza a repetir de memoria el cuento que leyó, la docente le pide que les cuente a sus compañeros “con sus palabras”/.

/Una alumna interrumpe a su compañero y pregunta si puede poner la fecha, la docente le dice que espere/.

/Cuando el alumno termina de contar el cuento a sus compañeros, la docente le da un libro para que lea en voz alta un fragmento. Al terminar sus compañeros aplauden/.

/La docente le pide al alumno que devuelva algunos libros en la biblioteca/.

/Pasa a dar la lección una alumna que habla en voz muy baja, no se la escucha, sus compañeros comienzan a inquietarse, susurran, se levantan de su banco/.

/La docente le da a la alumna un fragmento de un libro para que lea en voz alta/ [tiene dificultades para leer de corrido].

/La docente da por terminado el momento de lección oral. Les pide que abran la carpeta. Un alumno pasa a borrar el pizarrón [está escrito desde la mañana por el nivel secundario]. La docente pregunta qué día es. Varios alumnos responden “¡¡¡29!!!”. La docente pregunta “¿Alguien comió ñoquis?”. Algunos responden afirmativamente/.

/La docente dice en tono alegre “Hoy es viernes y el cuerpo.....”/.

/Los alumnos responden “¡¡Lo sabeee!!”/.

/La docente dice “Tapa tapita...”/.

/Los alumnos responden “¡¡¡Tapón!!!”/.

/La docente dice “Sifón, sifón...”/.

/Los alumnos responden “Ssshhhh.....”/ [silencio]

/La docente comienza a copiar en el pizarrón las “Actividades de Integración”/.

/Los alumnos hablan, ella pide silencio, los hace copiar en sus carpetas/.

/Les reparte a cada uno una poesía para que lean. Ellos hablan, vuelve a pedir silencio/.

/Durante un ratito los alumnos hacen silencio, los hace leer un poquito a cada uno en voz alta. Cuando se confunden los hace volver a empezar/.

/Al terminar de leer, la docente pregunta por los adjetivos, los personajes principales. Los alumnos responden/.

/Vuelve a pedir silencio. Los hace pegar la copia y marcar las rimas/.

/La docente permanece de pie cerca de su escritorio, casi no se mueve del lugar, los alumnos se acercan para mostrarle lo que hicieron. Uno de ellos le muestra su carpeta, le pregunta si está bien. Ella dice “NO”. El alumno insiste en que hizo bien la actividad. Ella vuelve a decir “NO” sin discutir ni dar explicaciones. El alumno vuelve a su banco/.

/Los alumnos hacen una fila para mostrarle lo que hicieron. Ella responde “SI” o “NO”/.

/Los alumnos que permanecen sentados charlan entre ellos. La docente vuelve a pedir silencio. Les hace preguntas sobre las rimas/.

/Repasan el concepto de Poesía y sus componentes. Escribe algunas preguntas en el pizarrón. Los alumnos deben responder en su carpeta/.

/Los alumnos charlan, le dicen que tienen hambre, ella responde “Ya van a salir al recreo”/.

/La docente comienza a recorrer los bancos corrigiendo de forma oral las actividades. Los alumnos resuelven tranquilos. También corrige la postura, la forma de sentarse. Les dice “Mirá al frente”, “Sentate bien”/.

/Toca la campana indicando el fin de la hora de lengua. Los alumnos dejan todo y salen al recreo/.

ANEXO 2

Desgrabación de entrevistas

Entrevista 1

Fecha: 31/08/2023

Prof. De Ed. Física

Entrevistador: ¿Cuál es tu rol en la institución?

Entrevistado: Soy profesora de educación física.

Entrevistador: ¿Hace cuánto tiempo te desempeñas en ese rol?

Entrevistado: En el colegio 2 años hace que estoy en el cargo.

Entrevistador: Bueno. ¿Cómo son las relaciones escolares en el nivel primario, que es lo que vos ves desde tu rol?

Entrevistado: Las relaciones son buenas. Generalmente hay motivos de conflicto, pero en general son muy buenas.

Entrevistador: Bueno, estás hablando de los docentes, entre los docentes o de los alumnos.

Entrevistado: De los alumnos de los alumnos.

Entrevistador: ¿Estas relaciones escolares han sido impactadas por las situaciones vividas en el período de pandemia o estas características se venían observando previo a ella?

Entrevistado: No para mí la pandemia sí influye en cuanto a contenido y en cuanto a la relación también.

Entrevistador: ¿Mhm, por qué te parece?

Entrevistado: Y porque al estar en pandemia hay muchos chicos que no sociabilizan y a través del celular es muy difícil el generar el vínculo que se genera en una clase de educación física.

Entrevistador: ¿Bueno, qué factores intervienen en los modos de relacionarse entre los

alumnos? Por un lado, y con los docentes, entre los alumnos y los docentes.

Entrevistado: Factores como...

Entrevistador: ¿No sé, que ves vos? Que hace que se genere.

Entrevistado: Situaciones personales con lo que vienen los chicos, el poco contacto que tienen fuera de la escuela o que no realizan actividad, todos no realizan muchas actividades físicas, entonces son factores que influyen a la hora del trabajo.

Entrevistador: Mhm.

Entrevistado: Del desempeño, digamos, de los chicos claro.

Entrevistador: ¿Y entre los alumnos y los docentes?

Entrevistado: No no. Factores. No, no creo.

Entrevistador: Bueno. ¿Qué características aportan los modos de relacionarse al proceso de enseñanza y aprendizaje?

Entrevistado: El trabajo en equipo, que es lo que mayormente el problema, el trabajo en equipo, la poca tolerancia en ciertas situaciones de juegos.

Entrevistador: ¿Y estas cosas influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Entrevistado: Se torna más difícil la clase no es tan eh, siempre hay que parar por estos motivos. Porque siempre hay un conflicto con lo que vienen los chicos que hay que trabajarlo, se deja de dar clases para atender otras necesidades.

Entrevistador: Bueno. ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad? ¿Cómo crees vos que se desarrolla?

Entrevistado: ¿Cómo dice la pregunta?

Entrevistador: ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad?

Entrevistado: Y la autoridad en educación física no es siempre la misma que un docente de grado por, porque es más juegos, pero hay que sí o sí marcarle el límite, que si bien es un área más libre, un poco más flexible es necesaria una buena conducta en determinadas actividades, el llamado de atención para que ellos sepan que hay que hacer y que no hay que hacer, que hay un momento en el que hay que escuchar. Hay que tratar de que siempre tengan respeto de eso.

Entrevistador: Y para vos, la autoridad viene ya dada de acuerdo a tu rol, o sea vos tenés la autoridad porque sos la profe o se construye día a día la autoridad en la relación con él.

Entrevistado: Con él. Un poco y un poco, si bien ellos saben que el docente es la autoridad yo creo que a la hora de jugar es un poco más flexible, pero bueno, también se construyen en estas

cosas que digo si bien se juega. También se respeta.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: No todo es libre, juegos y juegos y juegos.

Entrevistador: Ajá. ¿Qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad entre los alumnos y con el docente?

Entrevistado: Bueno, si bien yo no estuve en la época de pandemia porque estaba reemplazando, los acuerdos que generalmente hacemos con los chicos es si ellos trabajan manteniendo el orden y realizan bien las actividades, siempre se les deja unos 5 minutos en una actividad que a ellos les gusta y disfrutan hacer. Si hay alguna situación que no está buena y no lo podemos solucionar, siempre se los invita a pensar si está bien lo que hicieron, cómo se dirigieron hacia un compañero y siempre se vuelve a la actividad, pero necesitan ellos bajar y entender que lo que hicieron está mal.

Entrevistador: ¿Y entre ellos hay acuerdos?

Entrevistado: Y más que nada, un pedido de disculpas. Ellos reconocen que hicieron algo mal y se piden disculpas.

Entrevistador: Bueno. ¿Y los alumnos respetan esos acuerdos que vos decís que hacen?

Entrevistado: Hay que insistir un poco que se tomen el trabajo del pedido de disculpas y de pensar. Pero sí.

Entrevistador: Bueno. ¿Cómo impacta esa construcción de autoridad? En relación a la relación entre los mismos estudiantes ¿Los alumnos respetan esos acuerdos y entonces? ¿A raíz de esos acuerdos, cómo es la relación entre ellos?

Entrevistado: No ellos cambian porque reconocen que hicieron algo mal, entonces pueden seguir trabajando. Es importante que yo esté, sepan que si pasa algo y más en el juegos que está, que siempre hay alguien que se golpea sin querer. Ellos bueno, responden bien y después la relación es distinta porque siguen trabajando, si no, no trabajaría como es cuarto que sino, no se puede trabajar, no vuelven a trabajar como estaban trabajando hoy.

Entrevistador: Bueno. ¿La construcción de autoridad regula los niveles de conflicto entre los alumnos?

Entrevistado: Eh sí. Supongo que sí.

Entrevista 2

Fecha: 05/09/2023

Docente de grado (R)

Entrevistador: ¿Cuál es tu rol en la institución y hace cuánto tiempo te desempeñas en ese en ese rol?

Entrevistado: Bien bueno mi rol es docente de nivel primario. Y hace 17 años que trabajo en esta institución.

Entrevistador: ¿Ahora en qué grado?

Entrevistado: Y ahora es la primera vez en mi carrera en primer grado y desearía quedarme ahí.

Entrevistador: Ah sí. ¿Te gusta?

Entrevistado: es mi lugar como me gustó y me ayudó mucho la sala de 2 años.

Entrevistador: ¿Qué hacías en la escala?

Entrevistado: Era docente, porque cuando renunció otra docente, yo como estaba de docente auxiliar, me pasaron a la sala de 2 hasta que haya un lugar en la en la escuela primaria. Cuando entro en la sala de 2, trabajé 4 años, era como sala integrada con la sala de 3, pero la separaron de lugar. No teníamos esa sala nueva, trabajábamos en la galería, después creo que trabajé 1 año en esa sala nueva. Y cuando se jubila una docente de primaria me pasan a la primaria.

Entrevistador: Ah mira.

Entrevistado: mi antigüedad ya es más de 18 años, pero en los primeros años reemplazos siempre sueltos.

Entrevistador: ¿A nivel primario, o sea cuando entraste en lugar de la que se jubiló, cuánto hace que estás?

Entrevistado: Por eso 18. Bueno, estuve 4 años en el jardín. O sea que es 14 años en primaria. Que fue en lengua y sociales cuando di en segundo y en tercero, pero cuando di de cuarto a séptimo estuve en lengua y este año que me bajaron el primero, bueno, docente único, o sea que todas las áreas. Trabajar y conocer todas las áreas.

Entrevistador: Así que este año descubriste primer grado.

Entrevistado: Como fue la sala de 2 que fue un lugar que personalmente me pasaron muchas cosas y en ese lugar, en ese espacio con los niños, yo sane mis heridas porque fue atrapante, estabas en otro mundo, estabas en El Mundo de los niños, que los problemas de adultos no existían. Entonces fue mi lugar cuando estuve en el jardín que yo dije, cómo no terminé de estudiar maestra jardinera, pero esas cosas de la vida siempre me gustaron los más chiquititos, segundo y tercero, me gustó mucho de cuarto a séptimo, aprendí mucho porque aprendés a secuenciar contenidos, a profundizar. Aprendí muchísimo que si tengo que volver vuelvo

porque también. Yo no, no es que me llevo mal ni nada o sea, tiene otras cosas. Y yo me llevo gracias a Dios bien, nunca tuve problema con algún grupo o con algún niño. Pero el primer grado me apasiona, yo me siento feliz.

Entrevistador: Mira vos que bueno.

Entrevistado: Yo voy feliz tengo ganas, y viste que no es un grupo fácil. Pero bueno.

Entrevistador: Bueno, ¿cómo son las relaciones escolares en el nivel primario en general? Como las ves.

Entrevistado: Entre pares, digamos. Y bueno. A mí me parecía que nos llevábamos muy bien, pero bueno. Hubo algunas diferencias o algunas cosas que por ahí no me gustaron, pero que tampoco en las hablé en su momento.

Entrevistador: ¿Pero con compañeros de trabajo con adultos?

Entrevistado: Adultos adultos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Viste esas cositas que hay que me sorprendieron, que pensé que eran de otra forma y no eran así, pero que bueno, yo tengo una forma de ser que no voy a ni a tener problemas ni a buscar problema. Que bueno digo, si no, no, no tuvieron o no eligieron lo mismo que yo en este momento. Bueno, será porque tendrán sus razones, pero no me llevo mal.

Yo no puedo estar en un lugar llevándome mal con alguien. Sí encontré por ahí, viste que te parecía que era una cosa y después se muestran otra cosa. O sus actitudes, pero bueno, no me llevo mal con nadie. Si me hice muy compañera de ..., conocí mucho a ... que no la conocía, que hoy sí tengo que decir es un pilar fuerte, o sea nos apoyamos mutuamente, segundo y tercero.

Entrevistador: por el tema también de la continuidad.

Entrevistado: Y el equipo, de compartir por ahí tus experiencias. El segundo que estaba, no, no me llevo mal con nadie, pero hay algunas cositas que me sorprendieron.

Entrevistador: Claro, ¿y cómo podes definir las relaciones escolares entre los alumnos?

Entrevistado: ¿Entre ellos, no conmigo?

Entrevistador: Entre ellos.

Entrevistado: Bueno, eso que tengo los más chiquititos, hay que enseñarle algunas cuestiones en cuanto a cómo se tratan. Hay que trabajar mucho los valores, el buen trato, hablarlos porque son chiquitos, sí, están en un nivel nuevo, tienen que aprender reglas nuevas. Por ahí les dice quédese quieto, pero es el trabajo. El proceso del jardín a claro que no es fácil, o sea, a mí me

parece que hay muchas cuestiones en que hay que ayudarlos más que retarlos, digamos, hago hablarlo porque los más chiquitos tienen eso que aprender en una escuela diferente, que es nada que ver al jardín, concientizarnos nosotros, que es un cambio terrible que cuesta porque como docente queremos que todo esté ordenado y cuesta, pero bueno, ellos con el tiempo te van demostrando que lo puedan lograr. Y en los más grandes, cuestiones sobre lo que los veo en el recreo, el cómo se tratan ahora de tratarse, de empujarse, o decirse cosas, como se hieren entre ellos se ve, yo veo mucho en los recreos, claro, o por ahí te das cuenta cómo ellos tienen afinidad que también hay que respetar eso tienen más afinidad con uno que con otro.

Entrevistador: ¿Como una forma de tratarse o qué?

Entrevistado: Que no es adecuado o ese juego bruto, eso veo, los chicos más grandes como juegan bruto o el correr, el de tirarse en el piso, el de si me llevo una mesa por o un cartel, o sea, no me gustó mucho. Cómo ellos juegan que para ellos es juego. Hoy se escondían en la mesa que dejaron las chicas con cajas, se tiraban así.

Entrevistador: Claro y arrastraban todos los de cuarto.

Entrevistado: Claro entonces. No, no me parece ni que estén jugando a la escondida, ni una forma de relacionarse entre ellos porque te llevan por delante los más chiquitos. Pero si noto que ellos juegan en una forma bruta que para eso está bien.

Entrevistador: ¿Y las relaciones entre los niños con los adultos, con los docentes?

Entrevistado: Si yo te tengo que hablar de mí, yo me llevo re bien con los chicos. Siempre tengo buen feeling o trato de ir por ahí, de tratarlos, de buscar de la parte del humor, sobre todo los más chiquitos que no me conocían vayan tomándote confianza, trato siempre de estar. O sea, me parece que también depende de uno, de estar alegre o de demostrarle siempre una sonrisa o de hablarlos. Ahora tenemos mucho que cuidarnos con el tema de los abrazos y demás.

Entrevistador: Por el tema del cuidado.

Entrevistado: claro que no se mal entienda. Como que uno siempre está bajo sospecha en cuestiones del abuso. Ahora tenemos que cuidarnos, pero bueno siempre, sobre todo con los más chiquitos es más fácil ese trato.

Entrevistador: Perdón, tenemos que cuidarnos decimos porque hay una disposición que viene desde congregación, podrías explicarme un poquito.

Entrevistado: Claro. Por ahí el hacer UPA, con los más chiquitos que bueno yo sobre R. /alumno con capacidades diferentes que asiste a primer grado/ lo hablé porque a veces cuando yo cuento cuentos él necesita estar UPA mío y tener el libro, a él le gusta, entonces yo lo traté y dije que bueno, yo no podía no hacerle UPA, no me salía, pero me dijeron que no, mientras sea un trato cuidado y que sea porque es el momento del cuento que a él le gusta eso, entonces me dijeron que lo podía hacer, pero lo tuve que preguntar.

Entrevistador: Claro. Sí, te entiendo.

Entrevistado: que parece una cosa de locos, pero viste que en los más chiquititos es más normal que te sentas en el piso y se sientan arriba upa. Entonces les decimos que se siente en el piso. A veces viste, no es fácil. Y a mí me parece que el trato con los chicos también depende del docente su forma de ser. Siempre me parece que si el vínculo el de estar preguntándoles mirándolos, el cómo estás, o sea lo más natural hacia el vínculo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: El estar siempre mirándolo, estás triste que te pasa o quiero hablar, escucharlos, si ellos sienten que vos una vez te dijeron algo y no te y como que sintieron que vos no, no importa, no le importó lo que él te estaba diciendo el vínculo me parece que se va rompiendo.

Entrevistador: O no se fortalece. Bueno. ¿Estas relaciones escolares han sido impactadas por las situaciones vividas en el período de pandemia o estas características se venían observando previo a ella? Vos que trabajaste antes de la pandemia y después de la pandemia nos podés hablar sobre ello.

Entrevistado: Esto que veo de las patadas de ellos una vez preguntábamos, sondeamos y esos videos que miran, los videojuegos o no sé cómo le llaman la play. Y en pandemia eso la pantalla y los juegos, eso se triplicó. O sea que muchas cosas tienen que ver con el uso de la pantalla que en pandemia eso fue en aumento pero desmedido y no es culpa de él ni de los padres, no era fácil.

Entrevistador: ¿Y a vos te parece que antes jugaban a otro tipo de juegos? ¿Había otro tipo de conductas?

Entrevistado: O que vos les hablabas y hacían caso. O decir hago caso no tengo que correr, me parece que era un poco más. Disminuía cuando les llamaban la atención. Yo noto ahora sí que vos llamas la atención dos o 3 veces.

Entrevistador: Y no pasa nada.

Entrevistado: No pasa nada, claro, los más chiquititos son distintos, los más chiquitos se frenan un poquito o viste esto de que están aprendiendo. Pero por ahí vos ves que los grandes vuelven o no sos la maestra y un montón de veces reto, y siguen aunque la maestra llamó la atención. Yo no puedo ver que estén jugando bruto cerca y no decirles nada y a veces le decía, una vez después ves que están más lejos haciendo lo mismo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: O sea, sí cambiaron. Yo no sé si la forma de jugaron. O cómo se tratan. Siempre hubo estas cositas, pero me parece que era más tranquilo más suave, no tan bruto.

Entrevistador: ¿Qué factores intervienen en los modos de relacionarse entre los alumnos?

Entrevistado: Bueno, esto que te hablaba de la confianza, del respeto mutuo, porque yo siempre le digo a los chicos, ustedes se tienen que respetar ustedes y yo también los tengo que respetar, o sea el respeto mutuo. Los valores, el uso de las pantallas que hace lo negativo, o sea, se rescatan muchas cosas, obviamente, pero son factores que influyen en el modo de relacionarnos, lo que estén viviendo en su contexto, en su familia y a lo mejor la están pasando mal o les ejercen violencia y para ellos es natural y los llevan a otro plano. Mucho el contexto en la situación familiar. Cómo estamos viviendo en la sociedad. Todos los chicos vienen con todo eso y los adultos venimos con todo eso. O sea que me parece que son un poco esos factores.

Entrevistador: Como que todo lo que pasa externo de la escuela influye.

Entrevistado: Viene con todos sus problemas de familiares. A la escuela no es que pasamos la puerta y dejamos como los adultos venimos con todo adentro de la escuela y hoy todo recae en el docente. El docente tiene que estar atento a muchas cosas. Vos tenés que estar mirando si el nene está bien, si dentro de unos meses algo pasa que cambió, tenés que intervenir. Tenés que citar a los padres, hay que hablar con el, hay que buscar ayuda externa porque nosotros no tenemos conformado el gabinete. Hoy hay muchas cosas que recaen en el docente, o sea que hay que estar más que despiertos, se te pueden pasar.

Entrevistador: Sí seguro.

Entrevistado: Se pueden pasar. Pero mucho lo externo. Y bueno, y por ahí viste factores internos también, si ellos no se tratan bien. O si hay algún problema que ya viene, que vienen arrastrando entre ellos. A veces tienen problemas más chiquitos, sobre todo pelean por algo de fútbol, entonces sigue por ahí, se enganchan y sigue en la escuela. Claro, o sea, eso no se puede separar.

Entrevistador: ¿Qué características te parece que aportan estos modos de relacionarse al proceso de enseñanza aprendizaje?

Entrevistado: ¿Qué características aportan?

Entrevistador: Claro, qué cosas de estos modos de relacionarse influye en la enseñanza aprendizaje.

Entrevistado: Si está todo bien, o sea, si no hay problemas entre ellos, vos trabajás tranquilo, se respetan, respetan los turnos para hablar, pueden trabajar en grupo como quieren, pero si entre ellos esas relaciones, no, no están bien esos factores influyen mucho en el aula, se nota el desorden, la falta de organización para trabajar, trabajan con todas las cosas en el piso, no saben si pisan el cuaderno, sino tienen todo tirado. Cuando querés trabajar la atención, el silencio, que es necesario para aprender. En el grado que yo tenía el año pasado, una gran característica que tenían es que no podían lograr el aprendizaje, o sea no todos, pero lograr ese silencio para trabajar, la falta de organización. No podían organizarse, entonces no podían hacer el proceso de aprendizaje como debían hacerlo en el grado, o sea la falta de organización influyó, pero muchísimo. Yo había hablado con una psicopedagoga y me dijo hasta que ellos no se organicen no van a lograr el aprendizaje. O el aprendizaje va a estar perjudicado claro por la falta de

organización. Y eso hace que no presten atención, a que continuamente se interrumpa todo. Entonces no podés terminar de definir, si estás trabajando un concepto, de definirlo de forma completa porque está interrumpido con: el me mira, el me toca, el me hace señas. Todas esas cosas influyen, pero mucho. Bueno y después está lo emocional de cada uno, los familiares, el contexto, todo eso son cosas que dependen y hacen al proceso de aprendizaje.

Entrevistador: ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad para vos? ¿La autoridad viene dada por tu rol, vos sos la docente y vos tenés la autoridad por eso o se construye día a día en la relación con el otro?

Entrevistado: Sí, tengo la autoridad porque soy docente, pero no puedo tener el poder porque yo digo, tengo la autoridad y voy a hacer lo que yo quiero. La autoridad se construye y se gana en el grado. Porque vos la vas construyendo y vos vas trabajando con los chicos y ellos te van a respetar si vos te ganaste autoridad. Por eso digo que se construye y te la van enseñando también tus experiencias y los diferentes grados, porque no con todos los grados vas a trabajar de la misma forma y vas a poder ejercer la autoridad.

Entrevistador: Claro. Esa autoridad se va construyendo año a año que y es como que empieza de cero.

Entrevistado: Con cada grupo. Buscando también diferentes estrategias para tener esa autoridad en el grado. Cuando era más joven por ahí creía que levantar la voz te daba la autoridad y hoy levantar la voz no te da autoridad. Porque voy a hacer que los chicos también levanten la voz que todos gritemos. Que nos quedemos sin voz.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: Me acuerdo de mis comienzos, me parecía que hablar más fuerte, no gritar, pero hablar más fuerte era autoridad. Hoy me doy cuenta que hay otras cosas, el quedarte callada. Hoy hago eso, me quedo callada. Entonces ellos están dándose cuenta de que si hacen silencio continuamos. Me doy cuenta que levantar la voz no tiene sentido aparte, nosotros también debemos cuidar mucho la voz.

Entrevistador: Está bien porque es tu herramienta de trabajo.

Entrevistado: Exactamente entonces gritando no la cuidas.

Entrevistador: ¿Qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad entre los alumnos y con los docentes? Hablando de esta construcción de autoridad, ¿qué acuerdos se construyen? Entre los alumnos y con el docente. En el retorno en el retorno a la presencialidad, hablemos ahora después la pandemia, ¿Cuáles son esos acuerdos?

Entrevistado: Y bueno, eso cuando vos vas construyendo la autoridad vos te vas poniendo también de acuerdo con los alumnos así ellos ya saben es, es como un código que tenemos ellos ya saben, es la señal. Saben que si yo me quedé callada es porque estoy esperando que ellos hagan silencio. Que por ahí no sé si está bien, pero yo en los recreos aplaudo porque se me van

muy lejos, y hay muchos chicos cuando salen los chicos del segundo ciclo, entonces ese es un código que manejamos con los nenes de primero eso, escuchan un aplauso y se dan vuelta. Pero esa autoridad, que a lo mejor si la ve alguien de afuera va a decir eso es arbitrarios o eso es algo impuesto, pero nosotros hicimos ese acuerdo con primer grado. De buscar nuestros propios códigos, claro es para manejar esta autoridad. Y con los docentes uno va hablando se va viendo esto de que todas coincidimos en que gritar ya no tiene sentido, en que hay que también buscar que los chicos te respeten, pero desde el silencio o de hablar cada vez más bajito, buscar como acuerdos en estrategias de formar la autoridad. También la autoridad en el trato con los padres. Hay que tener mucho cuidado porque por más que vos sos la autoridad tampoco puede faltar el respeto ni a los padres ni a los alumnos, ni a tus padres. Pero así acuerdos puntuales que no sea orales así, pero no, no tenemos como acuerdos. Claro que tratamos, estando en la escuela con un mismo carisma, tratamos de todas ir por ese lado, el respetando nuestro carisma, que hace el buen trato y que hace a nuestros ideales. No sé si respondo la pregunta.

Entrevistador: ¿Los alumnos respetan estos acuerdos? Los acuerdos que haces vos con ellos, ¿Te funcionan estos acuerdos?

Entrevistado: se logran porque son acuerdos. Lo logro en primer grado porque fuimos construyendo estos acuerdos y yo fui viendo cuál era la mejor manera de que ellos me escuchan o de poder traerlos del recreo cuando hay tantos chicos y cuidando mi voz, porque yo me quedé sin voz, como tres o cuatro veces. Entonces estos acuerdos si se construyen con los alumnos, se respetan, sino son impuestos.

Entrevistador: Ahora sí entre los alumnos, ¿cómo impacta esa construcción de autoridad en la relación entre ellos? ¿Entre ellos hay acuerdos?

Entrevistado: Hay y hay que ayudar porque en los chiquititos por ahí... con respecto a los juegos, sobre todo los juegos en el recreo que juegan con la pelota, hay que apoyarlos porque eso es el juego. O sea, más vale que todos quieren hacer el gol, todos quieren, entonces hay que organizarles el juego y enseñarle esto de bueno. Ahora jugamos así. ¿Y cuáles son las reglas? Eso siempre les explico, que ellos tienen que saber cuáles son las reglas del juego para poder jugar bien, claro, porque si no no entienden y se enojan, se pelean entonces, pero se los digo que ellos tienen que ponerse de acuerdo y explicar las normas, las reglas para poder jugar tranquilos. Y tienen que ponerse de acuerdo en a qué van a jugar en el otro recreo, no siempre a lo que quiere uno, entonces hay que ir enseñándoles y a los más grandes hay que hacerles acordar que hay que hacer estos acuerdos. Que a veces es más difícil lograr, yo ya te digo por las afinidades que tienen ellos, se los ve jugar en grupo a los más grandes, juegan, juegan al delegado, a las cuatro esquinas, se los ve jugar entonces supuestamente tienen que respetar y ponerse de acuerdo. Pero bueno, esos roces llegan al aula. Entonces tenés que arreglar esos problemas que pasaron en el recorrido.

Entrevistador: ¿Si no respetaron los acuerdos que pasa después en el aula?

Entrevistado: Están los problemas, o en el mismo recreo que tenés que intervenir, pero ahí es donde hay que aprovechar esto de nos tenemos que poner de acuerdo a cómo jugábamos, cuáles

son las reglas y demás, siempre que entre ellos estén los acuerdos. O sea, tienen un acuerdo que la pelota no se debe patear, es un acuerdo institucional. Siguen chicos que están pateando la pelota, entonces bueno, cada docente debe ver. Debes recordar, buscar la estrategia. Son chiquititos, es como que se apropian más de las normas, los más grandes por el típico de la edad, cuesta un poquito. O viene la pelota y le dan la patada. Entonces ahí hay que estar interviniendo. Me parece que por ahí en el recreo es donde más se olvidan. De todos modos.

Entrevistador: La construcción de autoridad ¿regula los niveles de conflicto entre los alumnos? ¿Te funciona construir esta autoridad con ellos?

Entrevistado: mhm, si, por, eso lo logro. El volver al aula después de un recreo bullicioso está. Yo sí noto que si es un acuerdo y se construye, se logran muchas cosas.

Entrevistador: Sí, buenísimo. Muchísimas gracias.

Entrevista 3

Fecha: 12/09/23

Docente de grado (M)

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta es ¿cuál es tu rol en la institución y hace cuánto tiempo te desempeñas en él?

Entrevistado: Bueno, mi rol en la institución es docente, docente de grado de escuela primaria, he transitado en el primer ciclo y hoy en el segundo ciclo doy clases del cuarto o séptimo grado con una antigüedad más o menos de 14 años y medio.

Entrevistador: Perfecto, perfecto. ¿Cómo son las relaciones escolares en el nivel primario?

Entrevistado: Las relaciones escolares para con los alumnos creo que en este momento se puede manejar dentro de todo, si bien hay diferentes contextos y situaciones que pueden a veces ser más conflictivas que otras, pero generalmente pueden encontrarse una solución, tal vez con mayor o menor dificultad, pero creo que en realidad las relaciones son del todo viables para con los alumnos. Entre los docentes trabajamos en equipo, considero que trabajamos en equipo, nos consultamos, tratamos de resolver y manejarnos todos de la misma manera, a veces es más posible que otras veces, pero en general creo que lo resolvemos de esa forma.

Entrevistador: Bien, perfecto. ¿Estas relaciones escolares han sido impactadas por las situaciones vividas en el periodo de pandemia o estas características ya se venían observando previo a ellas?

Entrevistado: Después de la pandemia se observa sobre todo que a los chicos les cuesta cumplir normas, en el momento de trabajar y de sentarse y de lograr la quietud, la concentración, creo que después de una pandemia nos marcó como un corte sobre quién éramos antes, nos pasó la

pandemia, nos marcó esos dos años para ser diferentes después de esto, así que nos lleva a repensar una práctica diferente para con nuestros alumnos, pensar una clase distinta, donde no solo vaya todo a través del pizarrón y demás, sino media la pantalla, media la actividad afuera, buscar otras maneras de enseñar y también de aprender me parece.

Entrevistador: Claro, porque los tiempos de concentración no son los mismos. ¿Qué factores intervienen en los modos de relacionarse entre los alumnos y con los docentes?

Entrevistado: Bueno, entre los alumnos mucho lo conductual, mucho el trato, cuesta el buen trato entre ellos, que genera situaciones que a veces lleva a que ellos no puedan quedarse quietos, quedarse en silencio, la manipulación de cosas o de objetos que pueden llegar a tener en la mano al momento de trabajar, que también a veces los dispersa. Los ruidos externos también, es como que todo el tiempo están marcando algún ruidito que hace que ellos pierdan esa concentración y eso genera a veces para con el docente también un momento de situación incómodo, de enojarse, de no saber qué manera encontrar para poder lograr la quietud al momento del trabajo de concentración o de atención.

Entrevistador: Totalmente. Ahí te saco de una pregunta que no estaba acá en las planificadas, pero allí me decís que cuesta sobre todo el buen trato. En cuanto a eso, ¿te referís a situaciones de violencia física, violencia verbal o cuál sería?

Entrevistado: En cuanto al buen trato podemos observar unos niños que a veces están, por ejemplo, usando los sobrenombres, el reírse de algo particular que los puede molestar, también llaman tal vez a la cargada para con la familia, puede ser la mamá, la hermana, entonces sabe que molesta ese tipo de cargadas y marcar en el otro lo que sabe que le molesta. Entonces eso genera situación de enojo, del llanto, de que me molesta, de que pega una patada o que se hacen cosas fuera de lugar.

Entrevistador: Claro, claro. ¿Qué características aportan los modos de relacionarse al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistado: Y estos modos dificultan a la hora de poder enseñar y aprender. Pasamos a veces con algunos grupos un tiempo bastante largo para poder lograr la quietud, el silencio, como les dije, la concentración. Entonces, bueno, es fundamental lograr eso y me parece que ellos estén cómodos, que estén contentos, que estén alegres al momento de aprender. Los dispone de otra manera, si se disponen enojados, seguramente ese aprendizaje no va a ser del todo logrado o logrado.

Entrevistador: Y ese enojo, esa tristeza que les genera, ¿lo saben manejar o no tanto?
Entrevistado: Generalmente los chicos no pueden gestionar sus emociones, se nota eso, que no pueden controlar lo que dicen, lo que sienten, qué responder. En el lugar donde están, a veces no se dan cuenta que están en el aula frente al docente, que tal vez hay una palabra que no se puede usar, no porque yo sea diferente como autoridad que no me lo puedan decir, pero saber que uno como docente hay cosas que no le puede decir al alumno y el alumno tampoco a sus compañeros y tampoco al docente.

Entrevistador: Totalmente.

Entrevistado: Un buen trato para que haya un clima de trabajo armónico. Adecuado para el aprendizaje.

Entrevistador: ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad que justamente la mencionaste recién? ¿Cómo se desarrolla hoy esa noción y si para usted la autoridad viene dada de acuerdo al rol o si se construye día a día en la relación con el otro?

Entrevistado: Considero que la autoridad se construye con el otro, que viene también para construir y escuchar al otro cómo se siente y es un proceso donde también no pasa por utilizar un modo de autoridad establecido desde años, sino ver cómo soy la autoridad hoy.

Entrevistador: ¿Qué es la autoridad hoy?

Entrevistado: Aquel que escucha, aquel que es empático para con su compañero, para con su alumno, aquel que sale del aula y puede estar a la altura de hablar con un papá y decir, bueno, podemos solucionar las cosas de tal manera, entonces la autoridad la construimos de ese lugar, no de manera arbitraria.

Entrevistador: Totalmente. Día a día se va construyendo entonces. ¿Qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad entre los alumnos y con el docente?

Entrevistado: Cuando volvimos a la presencialidad fue de manera, cómo decirte, pautada tal vez en burbujas, después teníamos con semana de alternancia, fue un momento de encuentro. A los chicos les gustó volver a la escuela, pero también al llegar a la escuela después de la pandemia notamos que ellos se habían olvidado de cómo trabajar solitos, que se cansaban de escribir, que no se concentraban, que decían, mi mamá en casa me lo completa. Entonces pasamos por situaciones donde hubo que reaprender, me parece, diferentes modos de hacer y de enseñar, tanto para el alumno como para el docente, sobre todo para el docente. Cómo volvíamos a conectar después de un año de pantalla, donde también había que indagar sobre qué era lo que ellos sabían, qué habían podido construir en su casa, con la familia, donde las posibilidades, sabemos que fueron muy distintas para todos, entonces cada familia hizo lo que pudo y cada docente también pudo acompañar de diferente manera con lo que tenía. Entonces, bueno, fue también un repensarse en este proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera diferente y comenzar a construir algo desde lo que teníamos. Yo creo que algo sirvió, algo no sirvió, pero bueno, fue lo que nos pasó, lo que nos interpeló en ese momento. Entrevistador: En cuanto a estos acuerdos que me decías, ¿los respetan los alumnos o no?

Entrevistado: Y decimos que cuesta respetar estos acuerdos. A veces, por ejemplo, lo podemos decir ahora, los acuerdos de convivencia que uno puede establecer al comienzo de año para poder ordenar el aula, ordenar el grupo de acuerdo a sus falencias, sus dificultades o fortalezas que puede tener también, cuesta y hay que volver. Y creo que día a día hay que fortalecer también mucho de lo convivencial, sobre todo de lo convivencial.

Entrevistador: ¿Y qué medidas se toman en el caso que no se cumple el acuerdo?

Entrevistado: Y cuando no se cumple el acuerdo es primero hablar con el alumno, trabajar a nivel grupal, nunca tratamos de mostrar sobre un alumno que se esté equivocando, sino que lo hablemos de manera general, fortalecer como grupo, después hablar con la familia, el camino de la familia, hablar con la escuela, consultar al grupo socioeducativo que nos pueda acompañar, es el camino que se sigue. Pero bueno, uno trata siempre en el aula, tratar de solucionar puertas adentro, y a veces se nos escapa de las manos y tenemos que ya abrir redes para tender redes.

Entrevistador: ¿Cómo impacta esa construcción de autoridad en la relación entre los mismos estudiantes?

Entrevistado: Y los chicos creo que ellos, hoy en día la autoridad docente me parece que está un poco desvanecida, en esto de desvanecida yo no sé si es porque nosotros tal vez no generamos en ellos ese reflejo de autoridad, o tal vez porque construimos una autoridad donde nos ven juntos en ese construir la autoridad que a lo mejor sí nos respetan pero desde otro lugar, es otra época, nos ven desde otro lugar, sé que nos quieren pero también nos desafían todo el tiempo. Entonces en eso de construir la autoridad es difícil, estamos en un tire y afloje, porque si me pongo duro parece que soy totalmente arbitrario, y si quiero construir con ellos no es tan fácil. Es una dificultad todo el tiempo, con que haces un paso y retrocedes dos y tenés que buscar siempre los términos medios para poder lograr un equilibrio donde ellos tampoco se sientan que son dominados por una autoridad que no me gusta.

Entrevistador: Bien, y ya llegando al final, la última pregunta, ¿la construcción de autoridad regula los niveles de conflicto entre los alumnos?

Entrevistado: Y que ellos te reconozcan como alguien que va a poder ordenar, yo creo que te tienen que reconocer como alguien que los va a ordenar, que los va a ayudar, que los va a acompañar en este proceso del paso por la escuela, no por alguien que los va a marcar para decir una falta, está bien o está mal, yo creo que está para poder ordenar el trabajo, para poder acompañar, no para poder arbitrar.

Entrevistador: Bueno, muchísimas gracias.

Entrevista 4

Fecha: 15/09/23

Docente de grado (L)

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta es ¿cuál es tu rol en la institución y hace cuánto tiempo te desempeñas en él?

Entrevistado: Bueno, yo soy docente de nivel primario y hace un año y medio que estoy trabajando acá en la escuela de manera continua, antes hacía reemplazos y ahora ya de manera continua, hace un año y medio siguiendo al mismo grado.

Entrevistador: Ajá, perfecto. ¿Cómo son las relaciones escolares en el nivel primario?

Entrevistado: Bien, tranquilas, durante este tiempo empecé a ver cómo se relacionaban los chicos, de qué forma me podía relacionar mejor. El primer periodo, esa primera mitad de año fue bien de prueba, conociendo bien a cada alumno qué era lo mejor para ellos y ya este año tengo esas herramientas como para poder manejarme mejor, principalmente con cuarto, que es un grupo muy característico, ¿no? Hay que mantener siempre el orden, el silencio, la importancia de quedarse sentado, las normas de convivencia, pero bueno, cuando se puede establecer ese orden, se trabaja.

Entrevistador: Perfecto, perfecto. ¿Estas relaciones escolares han sido impactadas por las situaciones vividas en el periodo de pandemia o estas características se venían observando previo a ellas?

Entrevistado: Yo como dije, hace un año y medio recién que estoy trabajando con ellos, pero supongo que sí, que la pandemia influyó y va a seguir influyendo porque eso quedó, digamos, en el grupo, pero bueno, es algo que se podría trabajar y se podrían buscar también estrategias para poder en qué lugar o qué huequito quedó ahí por completar para ir mejorando.

Entrevistador: Perfecto, perfecto. Bueno, la siguiente pregunta es, ¿qué factores intervienen en los modos de relacionarse entre los alumnos, o sea, entre ellos mismos y también entre ellos con la seño, con el docente?

Entrevistado: Y entre los alumnos yo creo que hay que intervenir mucho en cuanto a los valores, el respeto, la responsabilidad, la empatía con el otro, yo trato de usar formación ética en esos momentos para recargar la importancia de que el otro es una persona, que tiene derechos, que tiene sentimientos, no es algo que no pueda sentir, así que en las horas principalmente de formación ética trato de ejemplificar con eso para que después lo lleven no solo al aula sino al recreo y ante instancias en las que no se cumple, trato también de resaltar eso. Y en cuanto conmigo como docente, siento que sí, el diálogo, no sé si la palabra sería amistad, pero sí una relación de confianza en donde ellos sientan que pueden confiar en mí para contarme algo y no les dé miedo contármelo, creo que es la clave para todo, pero sí sin perder la autoridad, creo que uno puede tener toda la confianza pero sabiendo que el docente es la autoridad del aula.

Entrevistador: Perfecto, justamente sobre eso que me decís me das pie para ver lo próximo porque justamente el tema que tenemos en la tesis es las relaciones en el nivel primario y la construcción de la autoridad, nosotros estamos estudiando la construcción de legalidades, entonces en cuanto a eso la pregunta es cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad y si para vos la autoridad viene dada por tu rol o si se construye día a día la relación con el otro.

Entrevistado: No, yo creo que se construye, porque a mis inicios hasta tenía miedo de cómo tomaba esa autoridad y cómo se las hacía ver a los chicos o cómo los chicos me veían a mí, entonces creo que se construye, es algo de confianza pero los chicos tienen que saber que dentro del aula hay una autoridad y que la autoridad va a saber qué medidas tomar ante ciertas

situaciones, se va construyendo a lo largo del tiempo en confianza en uno mismo y también en construcción con los lazos que tenemos con los chicos.

Entrevistador: Perfecto, entonces para vos no es que por ser docente me tienen que respetar sino que es una cuestión de todos los días.

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: Perfecto, ¿qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad entre los alumnos y con el docente? ¿Qué acuerdos para la relación entre ellos mismos, en cuanto a hacer una buena convivencia? ¿Qué acuerdos hay para una buena convivencia? **Entrevistado:** Nosotros cuando comenzamos el año yo tuve como idea hacer los acuerdos de convivencia y no plantear las normas de convivencia, como que no sea algo impuesto que yo me tengo que portar bien, no, a ver para ustedes qué es portarse bien o qué es relacionarse bien con los chicos y desde ahí armamos los acuerdos de convivencia, los dialogamos, establecimos el por qué, el para qué, en qué nos beneficiaba y bueno, es algo que se tiene que resaltar todos los días, pero creo que cuando se construye es distinto a cuando se impone.

Entrevistador: ¿Y vos ves que entre los mismos alumnos hay como acuerdos tácitos entre ellos de decir, bueno, tenemos este acuerdo para llevarnos bien?

Entrevistado: Al principio no lo veía, pero ahora por ejemplo en clase para escuchar bien o no sé, para que puedan copiar entre ellos se dicen, che, hace silencio porque necesitamos copiar, no escucho lo que está diciendo la seño, ya entre ellos se va dando eso de mantener el aula en orden porque saben que ese factor afecta a otras cosas que van a terminar interviniendo o en la evaluación o en el proceso de aprendizaje.

Entrevistador: Perfecto. ¿Respetan esos acuerdos los alumnos?

Entrevistado: Depende. Como digo, estos alumnos son como muy, no sé cómo decirlo, están todo el tiempo alerta o son muy disparatados, yo no creo que existan igual de esos tipos de aulas que todos se sientan, todos hacen silencio, pero este caso en especial todos quieren hablar, todos quieren participar, todos quieren resaltar y eso termina interviniendo en el desarrollo de la clase. O sea, hay que casi todos los días ir volviéndolos a que comprendan cuáles son las normas, para qué, por qué, pero sí, no es algo que lo tengan ya naturalizado propio, lo hago porque yo lo escribí. Las primeras veces hasta ellos se hacían los que firmaron el acuerdo de convivencia y trataba, pero sí, no, no, todos los días.

Entrevistador: Y cuando no lo cumplen este acuerdo, ¿qué pasa? ¿Qué ocurre cuando no lo cumplen?

Entrevistado: Cuando no lo cumplen, ahí yo tomé dos caminos, el primero que es hacer responsable a uno de los alumnos, el secretario, y entonces creo que con este rol también se siente responsable de primero cumplir con los acuerdos y segundo estar atentos a aquellos acuerdos que no se cumplen y se anotan en el pizarrón, si tiene muchas cruces se pierde el recreo, se pierde un espacio del recreo y si ya veo que, por ejemplo, pasa la falta de respeto,

bueno, ahí tomo yo la posición y si les tengo que pedir el cuaderno y mandarle una nota, también se lo hago, pero lo que hago cuando yo le doy ese rol a los chicos es que una vez que están anotados, cuando todos se van al recreo, me quedo con los que están anotados y hablo con ellos, no es que están anotados y no pasó nada, hablo con ellos, pregunto qué les pasó en el día, por qué están actuando de esa manera y muchos saben reconocer los errores y prometen portarse bien y lo tratan de hacer, no es que lo dicen por decir, pero sí es algo que lo vamos haciendo en conjunto.

Entrevistador: Y en ese diálogo que se da, ¿a veces pasa de que no se portaron bien porque pasó algo en casa o por algo de esas cuestiones?

Entrevistado: Lo que yo noté es que muy pocos es porque estaban aburridos, algunos traían problemas de casa, son emocionales, no sé, el caso de un nene que está viviendo con su abuela porque su mamá está estudiando y claro, repercute acá todos esos nervios, las ganas de hablar, las ganas de sonar más fuerte que otro, entonces sí, la mayoría son problemas emocionales que traen de afuera y muy poco lo que es un conflicto en el recreo y que eso siguió en clase o que porque estaban aburridos o no tenían ganas de hacerlo.

Entrevistador: Ya llegando al final, ¿cómo impacta esa construcción de autoridad en la relación entre ellos mismos? Y también si esa construcción de autoridad puede ir regulando el nivel de conflicto que hay entre los alumnos.

Entrevistado: Yo creo que impacta de manera positiva, ellos no se lo toman a mal, si obvio se ponen tristes si se llevan una nota pero saben que hay alguien al que tienen que tener por ahí más respeto, no sé si más respeto serían las palabras pero que estar más atento a lo que dicen que a sus compañeros por ejemplo, entonces creo que el impacto no es negativo, aparte creo que la autoridad es quien puede poner el orden ante diversas situaciones.

Entrevistador: ¿Cómo impacta esa construcción de autoridad en la relación entre ellos mismos?

Entrevistado: Yo creo que conmigo es como te digo, por ahí entre ellos se dicen mira que si seguís haciendo eso la seño te va a poner una nota o que vas a estar mal en la conducta, pero cuando les doy el poder a ellos de que sean ellos quienes vean quienes no están cumpliendo realmente toman el papel y entre ellos van mirando, a ver me está anotando, me está mirando, me va a marcar la cruz, creo que para ellos también se sienten importantes o responsables de hacer o cumplir esos acuerdos.

Entrevistador: Bueno, muchísimas, ya no tengo más preguntas.

Entrevista 5

Fecha: 30/09/23

Directivos

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta es, ¿cuál es su rol en la institución y hace cuánto tiempo se desempeñan en él?

Directivo 1: Bien voy a empezar con la segunda, es el sexto año que estoy en el cargo directivo sin haber tenido antes experiencia o antigüedad en ese cargo. El rol del directivo es un rol de gestión. Un rol de gestionar, de conducir, de guiar, de acompañar. Y en estos últimos tiempos, el rol es de contención, de acompañamiento, contención de los alumnos, de las familias, de los docentes es el estar, vuelvo a decir la palabra gestionar, se gestionan recursos, se gestionan Recursos Humanos. Se gestionan proyectos.

En cuanto a funciones dentro de ese rol directivo abarca un montón de funciones. Cada escuela dependerá de su forma y de la dinámica de la escuela, en esta escuela tenemos un montón de funciones como hacer los relevamientos de los docentes, como manejar sistemas como SIGAE, como SARH. Y bueno, todo lo que es la función pedagógica de acompañar, de mirar las planificaciones. No está dividida en directivo y vice, es una función que se comparte, que se trabaja en equipo

Directivo 2: En mi caso, mi rol es ser la vice directora. Formamos el equipo directivo junto a la directora. Nuestras funciones se tratan de trabajar en equipo, las funciones no son divididas, sino que son compartidas y van desde la gestión hasta el trabajo pedagógico auténtico propiamente dicho en el acompañamiento tanto a docentes como alumnos.

Entrevistador: Yendo a la mirada institucional, ¿cómo describirían ustedes a su institución?

Directivo 1: Nuestra institución educativa es una institución amplia. Abarca todos los niveles, es una institución con una historia muy importante como es una institución religiosa, tiene un carisma y una identidad muy particular. Basados en los principios dominicos.

Directivo 2: Y con una trayectoria tanto en la localidad como en la zona de mucha relevancia, de mucha importancia porque justamente en sus inicios convocaba no solamente a los alumnos de la localidad, sino que congregaba a una amplia zona de influencia, al contar también en su momento con un albergue estudiantil.

Entrevistador: En cuanto a eso, les aprovecho hacer una pregunta, ¿en qué año más o menos fue cerrado el albergue?

Directivo 2: En el año 2011, luego de hacer un trabajo de evaluación profundo, no es que se tomó la decisión de un momento para el otro, sino que fueron años donde se fue evaluando el proceso, los tiempos, las circunstancias y en el año 2011 se toma la decisión de cerrarlo definitivamente.

Directivo 1: En realidad, en sus inicios fue el pupilaje, era el pupilaje que venían alumnas de primer año del secundario hasta el quinto año de secundario. Luego que yo no me acuerdo bien, pero no hace tantos años, se incorporó el sexto y el séptimo grado, cuando era EGB. Por la necesidad también teníamos chicos de campo y ahí empezó a llamarse albergue estudiantil. Bueno, terminó con ese nombre de albergue, pero era pupilaje y después albergue.

Directivo 2: Y en lo que sus inicios fue una necesidad vista desde el colegio para poder albergar a estos alumnos que venían desde otras localidades o de zonas rurales, teniendo en cuenta que puedan tener un lugar para estar, de acogida, para poder estar y estudiar, se fue evaluando que con el paso del tiempo había otras ofertas alternativas a lo que era el pupilaje o el albergue, como lo llamamos en los últimos años. Al cambiar los tiempos y las circunstancias los chicos ya no elegían demasiado quedarse en el albergue, sino que había otras ofertas en la localidad como departamentos, casas de familia, donde podían hospedarse, parar y también la oferta educativa de las demás localidades hizo que sean menos los que elijan venir a Hersilia. Porque tenían más cercano el lugar de estudio.

Directivo 1: Igualmente, el colegio siempre estuvo atendiendo a las necesidades que surgían en cada época. Sí, continuó el comedor escolar en nivel primario, que incluye nivel primario e inicial.

Entrevistador: ¿Cómo son las relaciones escolares en el nivel primario? En cuanto a las relaciones entre los mismos niños, entre el niño con el docente, el niño con los directivos.

Directivo 2: Tratamos de que sea siempre las relaciones vinculares en un ambiente de respeto, de calidez, de escucha, sobre todo y de comprensión. Por supuesto que también hay situaciones sociales que irrumpen en el colegio cotidianamente y con el paso del tiempo más todavía. Pero bueno, siempre tratamos de que esas irrupciones que generan a veces conflicto, poder encontrarle la solución. Que se busca a través de lo que nombré antes, de la escucha, del compromiso, del estudio también, porque nosotros fomentamos muchísimo el estudio en nuestros docentes para que estén preparados a la hora de que tengan que resolver alguna situación que son cada vez más las que llegan a la escuela y que son situaciones no siempre del ámbito pedagógico. Situaciones del ámbito social, del ámbito económico que repercuten indudablemente en el colegio. Entonces debemos estar preparados para darle solución a esos conflictos, tratando siempre de que las relaciones sean los más cuidadas posibles.

Entrevistador: Bien. Estas relaciones escolares ¿han sido impactadas por las situaciones vividas en el período de pandemia, por tanto tiempo de aislamiento o ya se venían observando características de este tipo previo a ella?

Directivo 1: En cuanto a las relaciones y los conflictos, siempre cuando hay relación y cuando hay vínculo, sabemos que el conflicto es inherente, a la escuela y a las relaciones humanas. Siempre a través del diálogo y tratando de que sean cuidados y resolverlos de forma pacífica. Pero si notamos que la susceptibilidad, los conflictos exteriores que fueron en la pandemia llegaron también a la escuela y que creó un poco de inestabilidad en las personas.

Directivo 2: Notamos que tal vez la parte emocional estuvo muy afectada, muy afectada, con el solo hecho de que tal vez había gente que no se relacionó con nadie más que con su círculo íntimo. Y si ese círculo íntimo era muy pequeño, pensemos que tenían relaciones entre 2 o 3 personas durante un período largo porque fueron muchos meses.

Entrevistador: Claro, se acostumbraron a esas personas.

Directivo 2: También tiene que ver con la edad. Porque no es lo mismo la pandemia pasada por adultos a la pandemia pasada por niños, en niños que tal vez recién comenzaban a socializar con el entorno y que tuvieron que estar sin hablar y sin verse y sin relacionarse con nadie más que con su mamá, su papá y algún familiar cercano. Entonces, al momento de socializar con otros, ese vínculo se vio irrumplido. Entonces costó. Costó mucho más esa socialización y en esto que dice mi compañera también, en que todo lo que se padeció si queremos ponerle un nombre o un verbo a la pandemia, todo lo que padecimos durante ese periodo repercutió absolutamente en la escuela, que fue el ámbito inmediato en el que nos insertamos luego de la misma.

Entrevistador: Claro, sí, sí, dado que la escuela es un espacio de socialización. ¿Qué características aportan los modos de relacionarse al proceso de enseñanza aprendizaje, cómo impactan esas relaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Directivo 1: Impacta mucho y directamente, no es indirecto. Nosotros trabajamos con los niños y nos damos cuenta que si hay alguna cuestión en lo emocional, en lo vincular, que no está resuelta, que no, que no se sienten bien, repercute directamente, nadie puede aprender si su cabecita está en otro lado, está teniendo que resolver otras cuestiones, sobre todo lo emocional, que es tan difícil. Entonces, el aprendizaje siempre se ve afectado.

Entrevistador: Totalmente. Bueno, hay una pregunta que quizás se relaciona con esto, que me están diciendo. ¿Cómo surge la creación del servicio de orientación escolar y cuál es la función que cumple?

Directivo 2: El SOE, como comúnmente lo llamamos nosotros, que es el servicio de orientación escolar, surge a partir de una necesidad. De una necesidad tanto de los docentes, de los diferentes equipos directivos de los diferentes niveles, de lo que observamos en las aulas, de estos conflictos que eran recurrentes y que por ahí el docente no cuenta con todas las herramientas necesarias para darle solución o encauzar ese conflicto y se pregunta ¿Hacia dónde buscar ayuda? El SOE en este momento está conformado por una persona que es la coordinadora de convivencia institucional y una psicóloga. ¿Cuál es la función de este servicio? Es justamente ponernos al servicio del otro, no solamente del alumno, sino de todo aquel, aquella gente que trabaje en la institución, ya sea para resolver un conflicto cuando ya está dado, pero sobre todo para trabajar en la prevención. En la prevención a través del cuidado.

Entrevistador: ¿Cómo se desarrolla hoy la noción de autoridad? Porque bueno, pasamos ya desde las relaciones a otro concepto que es importante para nuestra tesis, que es cómo se desarrolla la noción de autoridad y en ese sentido también queremos saber si para ustedes la autoridad viene dada de acuerdo al rol o se construye día a día en la relación con el otro.

Directivo 1: Nosotros sabemos que en nuestro caso, en nuestro lugar, en una escuela, la autoridad, la autoridad pedagógica te la da el saber.

Yo creo que el saber, el conocer no solo en el conocimiento conceptual, en saber manejar las relaciones, el saber conversar, el saber tener diálogo, el saber llegar a los niños, el saber

acercarse a la familia te va dando esa autoridad. Que se va creando entre los demás que te rodean, no es de un día para los otros. Nadie nos pone en el lugar de decir soy la directora y tengo la autoridad, la autoridad, hay que lograrla con el actuar. Nosotros no tenemos problemas, nos respetan muchísimo nuestras familias, nuestros alumnos saben perfectamente cuál es la autoridad y no porque nos tengan que tener miedo, pueden conversar con nosotros muy abiertamente, pero yo siempre sostengo que la autoridad es lo que te da el saber o el que los demás te reconozcan como una persona que sabe, que se involucra. ¿Que hace la autoridad? La autoridad se da a alguien que está haciendo las cosas, no el que manda que los otros hagan.

Directivo 2: Nosotros tenemos muy claro en nuestro ideario congregacional la forma de estilo de trabajo de los colegios que pertenecemos a la congregación y en este estilo, además de ser organizacional, porque necesitamos tener una organización, es también jerárquico porque necesitamos tener un orden de jerarquía. Este orden de jerarquía no significa que haya autoritarismo o que haya mandatos, pero sí es necesario ordenar las funciones. También tenemos un estilo que es el estilo colegiado. Que todo lo que se resuelve o todo lo que se busca, ya sea trabajar, desarrollar desde nuestro proyecto educativo hasta el accionar diario, se construye a través de lo colegiado.

Directivo 1: Nadie trabaja solo, nadie toma una decisión solo en la escuela ni resuelve solo, hay diferentes equipos, por supuesto, para trabajar, no todos abiertos a toda la comunidad, pero así como está el equipo pedagógico, también está el de gestión, hay diferentes grupos, pero todo es dialogado, charlado con un sistema colegiado, democrático.

Entrevistador: Ustedes me nombraron recién el ideario. Nosotras para pensar estas preguntas estuvimos nutriéndonos con el distinto material y bibliografía que aporta la congregación. Y, en cuanto a eso les queremos preguntar, porque uno de los conceptos que hay en uno de los materiales es la construcción de legalidades, entonces queremos preguntarles en este sentido, ¿cómo entienden desde la institución este concepto y si nos pueden nombrar algún ejemplo, algún caso de construcción de legalidades?

Directivo 1: Bueno, nosotros sabemos que en una institución tenemos que estar ordenados, como decía también recién mi compañera, ordenados y con ciertas normas y ciertas reglas para que la institución funcione, y bueno, esas normas y reglas no deben ser impuestas desde afuera ni deben ser escritas por dos o tres personas dentro de una sala. Esa construcción de legalidad es entender por qué tiene que haber esas normas y cómo dentro de la redacción de esas normas, respetando los derechos que tiene cada uno y también los deberes y los compromisos que tiene cada uno va internalizando esa norma y esa internalización es como que los niños o los alumnos o los adultos también, los docentes nos damos cuenta de que la norma está dentro de nuestro actuar, que la incorporamos.

Directivo 2: Entendemos que cuando se construye desde uno mismo con el otro, las hacemos propias. Es muy diferente a cuando nos imponen o cuando nos dicen las formas. Cuando uno la construye desde la realidad, desde su contexto, desde su conocimiento, la hacemos propia.

Directivo 1: Sobre todo del análisis, de por qué ponemos esa norma, que tiene unos valores de

base que la sustentan, que es el cuidado, que es el amor, que es la paz en la escuela, que es las buenas relaciones, el buen trato. Cuando se sustentan en esos valores, uno las va incorporando y a eso le llamamos la construcción de legalidades que después está la norma escrita no, pero ya está internalizada.

Directivo 2: Que son los valores también que están reflejados en nuestro proyecto educativo pastoral.

Entrevistador: Muy claras. ¿Qué acuerdos se construyen desde el retorno a la presencialidad de la institución ¿Se respetan esos acuerdos?

Directivo 2: Y la verdad que hubo muchos acuerdos. En su momento, cuando retomamos hubo una reestructuración totalmente diferente a como veníamos prepandemia. Algunos acuerdos se mantienen y otros no. Porque no son más necesarios acuerdos en cuanto a divisiones de grupos, a diferentes escalas de horarios, a diferentes cuidados, a diferentes ingresos y salidas, tanto de horarios, como de lugares y de espacios físicos. Bueno, muchos de ellos ya no son necesarias. Y otros sí son necesarios y si bien no estamos más en pandemia, consideramos que son necesarios, vuelvo a repetir la palabra, de continuarlos.

Directivo 1: Sí, hay acuerdos que hacen, por ejemplo, a la virtualidad. Que nosotros no trabajábamos con la virtualidad o las herramientas que tenemos y bueno, se han quedado incorporado. Han quedado incorporados, sobre todo para la comunicación con las familias, los trabajos que se hacen.

Directivo 2: Tecnología, el uso del recurso tecnológico más presente en el aula y en las clases. Eso quedó.

Directivo 1: Claro y lo fuimos afianzando cada vez un poquito más. Y la entrada a la escuela , que la verdad que nos fuimos limitando un poquito. La pandemia nos marcó, pero ahí empezamos a ver que a veces hay que tener control en la entrada. Estamos en una localidad que la escuela está abierta y que todos ingresan. Y fuimos viendo que era bueno mantenerlo para nosotros, sobre todo en el nivel inicial, siempre pensando en el niño, el centro es el niño, el cuidado del niño, entonces en el nivel inicial seguimos con la puerta cerrada. En primaria estamos tratando de que el ingreso no sea tan libre que en eso lo mantuvimos.

Directivo 2: Que el adulto se pueda anunciar antes de ingresar al aula, que ningún adulto se presente en el aula de su hijo, sino que se ingrese al personal que corresponde, se comunica al personal que corresponde. Y en el inicial con el timbre de ingreso para ser atendido personalmente.

Entrevistador: Exacto. ¿En general en cuanto a los acuerdos o normas que hay en la institución, cuando un alumno, un estudiante, no cumple o no respeta una norma o el acuerdo, qué es lo que se hace en esos casos?

Directivo 1: Bueno, nosotros no tenemos en realidad sanciones, así como otros niveles escritas o reglamentadas. Si tenemos todo un proceso con unos criterios, puestos y acordados entre

nosotros, de cómo vamos a resolver los conflictos. Cada conflicto es diferente, miramos cada situación en particular, tal vez eso nos lleva muchísimo tiempo, pero cada situación debe y merece ser analizada en el contexto, como fue, con qué profundidad queda en los niños, porque acá tenemos desde 2 años hasta séptimo grado. Entonces tenemos muchos llamados de atención que el primero es el docente el que lo ve, el docente responsable que está, que no tiene que dejar pasar, puede hacer el llamado de atención y después avisan a nosotros, directivos, aunque no tengamos intervención en una nota, cuando es recurrente y el docente no lo puede manejar o no logra respuestas de la familia o los resultados deseados interviene el equipo directivo, pero con alguna notita o generando una entrevista o pidiendo un momento para hablar.

Directivo 2: Se trabaja en forma conjunta con el docente, ya sea la responsable del grupo o el docente que estaba en el momento donde ocurre la situación. Y bueno, y se delimitan diferentes líneas. Que puede ir, desde la nota en el cuaderno, un llamado telefónico, una convocatoria, una entrevista.

Directivo 1: Todo esto se registra y se guarda en un legajo que también sirve al momento de que hagamos la nota de conducta. Nosotros tenemos una agregado que es la nota de conducta y a veces hay situaciones que tienen que ver con la conducta. Otras veces no porque a veces lo emocional no es la conducta, no lleva para otro lado, para la necesidad de un apoyo de un tratamiento.

Directivo 2: Que allí interviene el SOE, en esos casos necesarios interviene el SOE, ya sea trabajando en forma conjunta la coordinadora de convivencia con la psicóloga o por separado de acuerdo a la situación y a lo oportuno. También podemos contarles que estamos en proceso de revisión de nuestro reglamento de convivencia escolar, que en realidad, a partir de esta revisión también le vamos a cambiar el nombre. Se va a comenzar a llamar acuerdo de convivencia escolar porque en realidad son acuerdos que se construyen a través de la legalidad, como hablábamos hoy y bueno, y estamos en proceso de revisión, dándole la palabra y el espacio a todos los actores que forman parte de la comunidad educativa. No solamente los equipos directivos trabajan en esa revisión, sino que por instancias, por etapas se está trabajando con los alumnos, con los docentes y oportunamente también se trabajará con las familias.

Entrevistador: De la mano de lo que decían sobre el estilo colegiado.

Directivo 2: Exactamente, dándole la participación y la palabra a todos los que formamos parte.

Directivo 1: Claro, abierto, participativo, colegiado democrático.

Entrevistador: Perfecto ya la última pregunta, la construcción de autoridad regula los niveles de conflicto entre los diferentes actores institucionales.

Directivo 2: Deberían. No siempre lo logramos, pero deberían. Porque como dijimos antes, es necesario que tengamos un orden jerárquico de funciones. Cada uno desde su función y desde su rol sabe muy bien cuáles son las tareas que le competen, entonces esa jerarquía debería desde la autoridad regular esos conflictos. No sé si solucionamos, pero si regulándolos desde

el lugar de mediadores. Estar dispuestos a la escucha, a la resolución pacífica del conflicto.

Directivo 1: Siempre que la autoridad no se transforme en un autoritarismo o una bajada jerárquica de arriba hacia abajo, siempre que la autoridad sea la primera en ponerse al servicio, que no en todos los casos pasa y ahí vienen conflictos, pero bueno, nos empeñamos en resolverlo.

Entrevistador: Bueno muchísimas gracias. Muy muy claras.