



Los sentidos que adquiere la escucha en las relaciones pedagógicas. Un estudio sobre Jornada Extendida en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba

Marisa Muchiut
Gustavo Rinaudo¹

Resumen

Este artículo presenta los avances de una investigación en curso sobre el proceso de institucionalización de la Jornada Extendida (JE) en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. El estudio pretende reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar, poniendo especial atención en la tarea pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta modalidad.

Nuestro principal interés se centró en explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa. Nos propusimos desarrollar un trabajo en el cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo en discusión-reflexión aspectos relevantes del material de campo.

En este texto, se pretende comunicar una de estas instancias de intercambio donde se abordaron tres aspectos significativos de la tarea pedagógica en JE: el lugar que ocupan los niños y las niñas en las relaciones pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y las instancias en el aula taller. Se focalizará en cómo se construyen las relaciones pedagógicas, atendiendo especialmente a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y las niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar propuestas pedagógicas.

Palabras claves: Jornada Extendida, institucionalización, relaciones pedagógicas, sentidos de la escucha.

¹ Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: marisa.muchiut@gmail.com / gustavorinaudo@hotmail.com

The senses that listening acquires in pedagogical relationships. A study on Extended Day in a primary school in the city of Córdoba

Abstract

This paper presents the progress of an ongoing investigation on the institutionalization process of the Extended Day (JE) in a primary school in the city of Córdoba. The study aims to reconstruct and characterize the implementation of the school time extension policy, paying special attention to the pedagogical task and formative experiences that are deployed within the framework of this modality.

Our main interest was focused on exploring alternatives to the more traditional production of knowledge in qualitative research and we set out to develop a work in which to generate reflective instances with the participating subjects, putting relevant aspects of the field material to discussion-reflection.

This text is intended to communicate one of these instances of exchange where three significant aspects of the pedagogical task in JE were addressed: the place that boys and girls occupy in pedagogical relationships, work in pedagogical pairs and classroom-workshop instances. It will focus on how pedagogical relationships are built, paying special attention to the senses that listening acquires: as a way of getting to know children and their problems, as a space for dialogue and subjective construction, and as an instance of recognition of knowledge to elaborate pedagogical proposals.

Keywords: Extended Day, institutionalization, pedagogical relations, senses of listening.

Introducción

Formamos parte de un equipo de investigación² que viene trabajando en escuelas primarias situadas en contextos de desigualdad social y, de manera reciente, hemos focalizado en la ampliación del tiempo escolar.

En relación a esta temática, buscamos reconstruir y caracterizar la implementación de la política de prolongación de la jornada en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba; poniendo especial atención en la tarea pedagógica y en las experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Nos interesa comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido y lo instituyente, que se configura por la incidencia de la política de Jornada Extendida (JE), la manera singular

² Proyecto de investigación: “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”. Aprobado y subsidiado por Secyt-UNC. Período 2018-2022.

en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.

Para adentrarnos en esta problemática, consideramos como ejes de análisis la política de ampliación del tiempo escolar, los diagnósticos que llevaron a su creación, su relación con la extensión de la obligatoriedad escolar y la promulgación de la Ley de Educación Nacional que dio lugar a su implementación a nivel jurisdiccional. Al mismo tiempo, nos detenemos en las apropiaciones y significaciones que los sujetos otorgan a esta modalidad, los posicionamientos que adoptan, y las tensiones que generan. Asimismo, consideramos necesario inscribir estas significaciones en la cultura y en la historia institucional.

A lo largo del trabajo, construimos una serie de interrogantes que orientan la indagación, entre los que podemos mencionar: ¿Qué características adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y qué procesos de producción se ponen en juego? Nos preguntamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea: ¿Qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen? ¿Quiénes son los principales sujetos que participan en esta propuesta? ¿Cómo significan la prolongación del tiempo escolar estos sujetos –niños/as, familias, docentes, directivos?

Los lineamientos de la política plantean la necesidad de establecer alternativas que se diferencien de la Jornada Común (JC). Es decir, que se pretende transformar las prácticas de enseñanza y modificar ciertos componentes del formato escolar tradicional. Por ello, nos interesó indagar en las características de las propuestas pedagógicas y, con este propósito, desarrollamos un trabajo de campo que implicó observaciones de actividades y realización de entrevistas a docentes y equipo directivo. La información obtenida fue analizada y estas primeras interpretaciones se compartieron en talleres de discusión e intercambio con los maestros y maestras. Allí nos centramos en las modalidades que adquieren las relaciones pedagógicas y los sentidos de la escucha en la construcción de los vínculos pedagógicos.

En el primer momento de este artículo, presentamos la perspectiva teórico-metodológica que guía nuestra producción de conocimientos; en segunda instancia, aludimos al proceso de institucionalización de la política de JE en la escuela seleccionada; en tercer lugar, prestamos atención a la trama de relaciones y vínculos que forman parte de las propuestas pedagógicas y nos enfocamos en los sentidos que adquiere la escucha y; por último, elaboramos una breve reflexión y algunos interrogantes a profundizar.

La perspectiva teórico metodológica

Nuestra mirada teórica-metodológica se nutre de los estudios institucionales en educación, la perspectiva socio-antropológica y la pedagogía contemporánea. Se trata de un estudio de caso, un recorte empírico y conceptual de la realidad social con la intención de dar cuenta de sus particularidades en el marco de su complejidad (Neiman y Quaranta, 2006). La elección de la escuela estuvo precedida por contactos previos que garantizaron nuestra inserción.

A la hora de realizar este trabajo, nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar un estudio en el cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo en discusión-reflexión aspectos relevantes del material de campo.

Para fundamentar nuestra perspectiva teórico-metodológica, recuperamos los aportes de Achilli (2009, 2017), Batallán (2007) y Milstein (2011, 2017), que han sido de utilidad para orientarnos y guiarnos en nuestro trabajo de campo. Sostenemos la importancia de generar dispositivos de producción de conocimiento que involucren a los actores y les permitan objetivar sus prácticas y reflexionar sobre las mismas.

En el recorrido realizado hasta el momento, hemos utilizado las siguientes herramientas metodológicas: entrevistas en profundidad con el equipo directivo y docentes; tres talleres con los docentes de JE; elaboración colaborativa de un audiovisual que recupera actividades de una propuesta pedagógica de JE y su puesta en discusión en un taller de intercambio con el colectivo docente y equipo directivo de la escuela; y observaciones de actividades escolares. Los talleres, concebidos como espacios de devolución, intercambio y obtención de información nos posibilitaron recuperar aspectos del proceso de institucionalización de la JE desde la perspectiva de los docentes, identificar saberes construidos y habilitar espacios de reflexión e intercambio de puntos de vista.

El proceso de institucionalización de la Jornada Extendida en la escuela

La extensión del tiempo escolar de cuatro a seis horas constituye un cambio significativo en la escuela primaria que comienza a desarrollarse a nivel nacional, a partir de la promulgación de la Ley 26.206 de Educación Nacional en el año 2006, priorizándose en los sectores vulnerables.

Para dar cuenta de la complejidad de la ampliación del tiempo escolar, hemos focalizado en el proceso de institucionalización de la JE en la escuela, poniendo especial atención a los significados que le otorgan a esta modalidad docentes y directivos. Se trata de una política que en la Provincia de Córdoba se inició con algunas experiencias acotadas hasta que en el

año 2005 se implementó el programa de Jornada Ampliada (JA), para adquirir, en el año 2010, la denominación de Jornada Extendida. Desde entonces, fue adecuándose a los lineamientos nacionales en tensión permanente con las decisiones jurisdiccionales. Cada una de estas iniciativas constituyen distintas formas en las que se promovió y redefinió esta política.

Según los primeros hallazgos realizados durante los años 2017 y 2018 (Muchiut y Rinaudo, 2018), esta política se inicia en la institución como JA en 2005 y en 2014 se implementa la JE. Ambas propuestas se desarrollaron de manera simultánea, hasta que en el año 2017 se denomina JE a la ampliación del tiempo escolar.

Según los directivos, la organización curricular de JE estuvo mejor orientada, es decir, con marcos curriculares más precisos. En cambio, la JA tuvo mayores márgenes de decisión por parte de las escuelas, tanto en la definición de los contenidos de los talleres como para la selección de los docentes. En la escuela estudiada, se privilegió el trabajo pedagógico y hubo acompañamiento a los docentes que no tenían suficiente experiencia. Los campos prescriptos en la actualidad son: Literatura y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.

Un aspecto que se destaca en esta política es la modalidad de designación de los docentes, ya que hubo un cambio significativo entre JA y JE. Los docentes de JA eran designados en un cargo de 18 horas cátedra, contaban con un tiempo de trabajo entre pares (2 horas semanales) y poseían diferentes tipos de titulación (profesores de enseñanza primaria o profesores de áreas específicas), incluso, en algunos casos, no tenían titulación docente. En cambio, en JE son designados por módulos u horas cátedra y a término (se los designa por módulos de dos horas reloj y pueden cubrir hasta cinco módulos). En la escuela analizada, los docentes que provenían de JA trabajan en la actualidad en JE. También hay docentes nuevos que poseen entre dos y tres años trabajando en JE y, una gran mayoría, son docentes de JC también. En el estudio no abordamos la incidencia que tiene la contratación laboral en el trabajo pedagógico, pero consideramos relevante dar cuenta de este aspecto ya que constituye condiciones laborales diferentes. De esta manera, se introduce una diversificación de las condiciones de trabajo entre los docentes de la escuela primaria.

Otro de los aspectos que destacan los directivos es el trabajo realizado con las familias en los inicios de la implementación de esta política. En relación a esto, fue necesario abordar la importancia de la extensión de la jornada escolar y, a través de un proceso paulatino con diferentes estrategias, se logró que las familias reconocieran una jornada de seis horas. Con el propósito de legitimar la extensión del tiempo escolar, fue necesario reglamentar e incluir la evaluación de los campos de JE en el informe de progreso escolar.

En la revisión de la política de ampliación de tiempo escolar, nos detuvimos en aquellas orientaciones que evitaban reproducir la JC. En este sentido, se promovió la idea de producir cambios en el formato escolar, tanto en el uso de los espacios, como en el modo de agrupar

a los alumnos, en la modalidad de trabajo en el aula y en el vínculo docente-alumno (Veleda, 2013).

En los talleres y entrevistas realizadas a los docentes, encontramos algunos modos de trabajo que eran señalados como propios de la JE: el desarrollo de aula-taller, las parejas pedagógicas, el uso de espacios más allá del aula, la evaluación, los proyectos integrados, el modo de construir el vínculo pedagógico y las significaciones atribuidas por los docentes al modo en que los alumnos debían experimentar la extensión de la jornada escolar.

Considerando estas exploraciones, en este escrito queremos focalizar en uno de estos aspectos: en la trama de relaciones y vínculos entre docentes y alumnos y centrarnos en los sentidos que adquiere la escucha en la configuración de esta relación.

Las relaciones pedagógicas en JE

A lo largo del trabajo de investigación, pudimos identificar tres aspectos recurrentes en la propuesta de JE que nos resultaron significativos para comprender la problemática abordada y que, con el tiempo, nos permitieron complejizar y entender cómo van configurando la trama institucional. Estos son: el lugar de los niños y las niñas en las propuestas pedagógicas, el trabajo en parejas pedagógicas y la utilización del dispositivo de aula taller. En esta línea, en el mes de junio de 2019, nos propusimos realizar un taller de intercambio con los docentes para compartir el análisis de la información obtenida en relación a los tres puntos mencionados en el párrafo anterior.

Los espacios de intercambio en el proceso de investigación, desde los aportes de Cocha y Furlan (2017), son instancias de devolución de la información donde se generan condiciones para pensar juntos y abrir el diálogo con los otros, en este caso los docentes, como interlocutores que con sus saberes contribuyen a la construcción del objeto de estudio.

Es pertinente aclarar que por las limitaciones propias del artículo no profundizaremos en cómo se construyen las relaciones pedagógicas, solo pondremos especial atención a los sentidos que adquiere la escucha: como modo de conocer a los niños y las niñas y sus problemáticas, como espacio de diálogo y construcción subjetiva, y como instancia de reconocimiento de saberes para elaborar propuestas pedagógicas.

Desde los planteos de Carli (2012), la posibilidad de pensar la infancia refiere a un periodo vital y a un tiempo biológico, un tiempo que se configura en relación a las posiciones ocupadas por los sujetos. Los adultos asumen ciertas responsabilidades con respecto a los cuidados necesarios para el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas. Nuestra mirada de la niñez se complejiza con los aportes del psicoanálisis, ya que se trata de un tiempo de constitución subjetiva, donde la relación con el otro –y en particular con los adultos– adquiere un papel

estructurante. De esta manera, la presencia y el acompañamiento de un otro introducen al niño en la trama discursiva del lenguaje y de la cultura.

Según los aportes de Schlemenson (1997), Karol (1999) y Southwell (2012), la escuela aparece como una institución fundamental en la vida de niños y niñas, ya que allí se ponen en juego aspectos de su constitución subjetiva a partir del encuentro entre las dos generaciones –la de los niños, las niñas y la de los adultos–, esta última representada en la figura de las docentes que, con su trabajo concretan la tarea de transmisión cultural a partir de una relación asimétrica. La asimetría es parte constitutiva de la relación docente-alumno porque hay una ocupación diferencial de posiciones donde los adultos deben proveer una serie de cuidados y responsabilidades que operan sobre el presente infantil que se proyecta en un tiempo futuro imaginario.

En el trabajo de campo, nos aproximamos a un modo de construir la relación adultos/as-niños/as en la institución, atentos a su singularidad. En primer lugar, identificamos una mirada atenta a la infancia donde los docentes comprenden al niño considerando el contexto familiar y social en que viven y el modo en que esa realidad los atraviesa. De este modo, se generan espacios de escucha que posibilitan conocer a los niños y las niñas. En tal sentido, una de las integrantes del equipo directivo afirma que “es importante que nosotros sepamos escuchar y mirarlos desde su historia personal” (Vicedirectora, 25/06/2019). Dichas historias no se restringen a la suma de individualidades, sino que adquieren sentido en el contexto social que atraviesa las experiencias de los alumnos que asisten a esta escuela y en los aspectos compartidos de sus vivencias infantiles. En esta línea, uno de los docentes de JE manifiesta:

El alumno de una escuela pública que viene de barrios más marginales, ve en la figura del profe, en este caso del profe de Educación Física, a alguien que los va a ayudar a sacar de sus problemas, uno los escucha, los saca de sus problemas. Ellos necesitan de la Educación Física, de ese momento de juego, de esparcimiento, de aprender por medio del juego, de estar en contacto con el compañero, con el par. El niño acá tiene esa necesidad de recreación, de ser escuchado, de ser contenido, de poder aprender jugando, de divertirse, de reírse. Eso me pasa y lo noto en esta experiencia que he tenido y me marcó bastante (Docente JE; 03/08/2018).

Se construye una mirada singular en torno a la infancia, con un carácter situado, que contempla las características específicas del contexto próximo donde transcurren sus experiencias de niñez, situaciones que son objeto de atención por parte de los/as docentes al enfatizar una escucha atenta a las necesidades de los niños y las niñas. En este aspecto, y adhiriendo a los planteos de Redondo (2004), podríamos afirmar que la escuela ofrece un espacio de cuidado a la infancia, otorga un lugar para que circule la palabra sin por ello descuidar la función pedagógica, es así que se proponen situaciones de aprendizajes que

contemplan las necesidades que los alumnos expresan. Asimismo, conocer a los niños y las niñas les permite tener una mirada más integral y también hay un movimiento del docente sobre sí mismo, la escucha genera interrogantes sobre la enseñanza:

Lo que me permitió estar acá todo el tiempo, que no vengo solamente para dar un contenido, vengo para establecer un vínculo con mis alumnos y ver qué quieren los alumnos de mí, no vengo a dar esto y tengo que aprender esto (...) para eso escuché, acá tuve que escuchar, volver a tomar nociones teóricas, que uno va dejando de lado (...), y escuchar mucho la experiencia de los demás docentes (Entrevista docente JE, 3/8/2018).

De este modo, la escucha genera otras maneras de implicarse en la tarea educativa y posibilita la construcción de un vínculo diferente entre docentes y alumnos. En este sentido, el docente expresa que debió “escuchar”, realizar un trabajo de interpretación sobre las necesidades de los niños y las niñas y también prestar atención para “ver qué quieren los alumnos de mí”. Así se capturan las búsquedas activas realizadas por niños/as en la institución educativa y, ambos aspectos conjugados, posibilitan reorientar las propuestas de enseñanza.

Con esta intención, se generan diferentes espacios de diálogo donde los niños y las niñas son escuchados con atención. Estos momentos para la conversación entre los docentes y los alumnos son –según relatan los docentes– muy cuidados y valorados:

El diálogo es fundamental para conocer la realidad de cada uno de los estudiantes y como docentes responsables poder acompañarlos, brindarles contención y trabajar con ellos desde una mirada diferente, una mirada del reconocimiento de ese niño, su contexto, sus experiencias de vida, sus intereses, sus necesidades, etc. Los estudiantes manifiestan de un modo u otro la necesidad de que les pregunten para poder expresarse y sentirse presentes e importantes ante los demás. Por todo esto, es importante crear un vínculo docente-estudiante basado en la confianza y el respeto, dando espacio y tiempo para poder establecer ese diálogo. El brindar la oportunidad a la palabra y ser escuchado los hace visibles, y verse valiosos. (Texto elaborado por los docentes en el taller de intercambio, 25/6/2019).

Los docentes ofrecen espacios para que los estudiantes se expresen y se sientan escuchados. A través de esa acción, se les reconoce el lugar como sujetos enunciadore de su realidad y se les permite comprender que para que su palabra sea escuchada es necesario contar con un adulto encargado de coordinar las relaciones y posibilitar que cada uno de los sujetos involucrados participe del intercambio. Esto tiene un impacto en los procesos de constitución subjetiva de los niños y las niñas, ya que sentirse reconocidos y valorados les devuelve una mirada sobre sí mismos y es en el marco de esta relación donde se producen los procesos de subjetivación. Por otro lado, a través de la escucha, el docente logra reconocer

y diferenciar las necesidades y expectativas de los estudiantes y esto posibilita construir propuestas significativas (Schlemenson, 1997).

Otro aspecto a considerar es que la escucha permite conocer los saberes previos de los alumnos sobre los contenidos a abordar. Este conocimiento se constituye en un insumo que es utilizado para organizar las propuestas de enseñanza: “Es muy importante contar con el conocimiento previo, de ahí se parte”, expresa una de las docentes entrevistadas y agrega que si se planifica una clase sin preguntar al niño “¿qué sabes de esto?” o “¿qué conocen?”, el proceso de enseñanza pierde sentido porque no se ancla en los saberes previos. Para ello, se recurre a la pregunta como un ejercicio de curiosidad donde se pone de manifiesto el carácter dialógico de la educación (Brailovsky y Menchón, 2014). Aquí la pregunta es utilizada para iniciar o dar continuidad al proceso de enseñanza, una pregunta que parte de un interés genuino por las realidades y los saberes de los estudiantes.

Los conocimientos previos relevados en el diálogo con los alumnos son valorados y constituyen el punto de partida para organizar propuestas pedagógicas con sentido, así lo afirma la Vicedirectora:

Creo que lo importante es darles el lugar. Si vamos a aprender la multiplicación, no se trata de darles y darles, sino que primero hay que darles el lugar como sujetos de derecho y como personas. Que tengan ese lugar para poder expresarse porque su palabra vale. Por ejemplo, si voy a enseñar la división pero no los dejo que me digan “seño yo no sé restar”, nunca van a poder abordar la división. Eso es que nosotros sepamos escucharlos y mirarlos (Vicedirectora, 25/06/2019).

De esta manera, se plantea un aspecto fundamental de la tarea docente, reconocer lo que los niños y las niñas saben y qué contenidos aún no han sido adquiridos en su proceso de escolarización. Es decir que se propicia una escucha que contempla tanto los saberes construidos como aquellos que es necesario fortalecer. Esto es posible porque las maestras ofrecen un espacio de diálogo donde los niños y las niñas pueden expresar sus conocimientos sobre los contenidos a abordar. Este posicionamiento docente genera un cuestionamiento al modo de transmisión tradicional de los contenidos y un desarrollo de estrategias para indagar sobre los saberes previos y, desde allí, organizar las propuestas de enseñanza.

Esta actitud de escucha lleva a las maestras y maestros a deconstruir el modo tradicional de concebir la tarea educativa, donde se privilegiaba la exposición del docente y la recepción del estudiante en torno al conocimiento elaborado por otros. Reconocer lo que saben los niños y las niñas implica pensar la transmisión desde la posibilidad de ofrecer diversas maneras de acceso al mundo cultural y que ellos puedan elegir. Como expresa una docente, se trata de “enriquecer esa historia y darle libertad sobre lo que tienen” (Docente 25/06/19). Esta idea se tensa con la concepción de sujeto en la que se sustentó la escuela moderna, un sujeto pasivo al que había que llenar de conocimiento.

De este modo, la escucha parece constituir una práctica habitual de los docentes en JE. Existe una búsqueda constante para generar instancias donde los niños y las niñas puedan expresar sus experiencias cotidianas y compartirlas con otros y se constituye también como un espacio que permite conocer los puntos de partida para los contenidos que la escuela pretende transmitir. En esta forma singular de configurar la escucha, hay un reposicionamiento de las niñas y los niños donde, en el marco de una relación asimétrica, escucharlos posibilita la construcción de un vínculo entre docentes-alumnos en el que ambos se reconocen como interlocutores válidos dentro una relación enmarcada en lugares sociales diferenciados para los niños y los adultos. En la construcción de esta relación, aparece una redefinición del lugar del adulto que otorga relevancia a la palabra de los niños y las niñas generando instancias de mayor participación.

Lo expresado anteriormente nos lleva a pensar en ideas que estarían orientando estas prácticas. En el taller de intercambio, emergió la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos. En los últimos años, esta idea es usada con mucha frecuencia y, en algunos casos, tal como plantea Milstein (2017), puede constituir una ilusión cuando se fundamenta en un reconocimiento como “minorías” y se otorgan beneficios genéricos: tienen voz, son escuchados, pueden opinar, elegir, votar. En contraposición, observamos que en esta escuela hay una interpelación a que los niños y las niñas ocupen una posición diferente. Es a través de la escucha atenta realizada por los/as docentes y de la posibilidad que los/as alumnos/as tienen de expresar y enunciar –lo que les pasa, lo que saben– que habilitan un espacio de diálogo donde la escucha adquiere un lugar relevante en la tarea pedagógica.

En párrafos anteriores señalamos que en la relación maestro y alumno se tensiona el modo tradicional de construir la tarea docente. En relación a esto, en el taller de intercambio, una docente relata: “Si por ejemplo yo planifiqué una clase y no le pregunto al niño ¿qué sabes de esto? o ¿qué conocen? Es como la educación que nosotros recibimos, donde el docente se paraba y nosotros guardábamos y guardábamos. Ahora empezamos por lo que el niño conoce y por lo que piensa. En ese sentido, el año pasado aprendí a preguntar: ‘¿Qué te parece que será? ¿Qué puede llegar a ser?’” (Docente, 25/06/2019).

En este relato, aparece una revisión de su propia biografía y un análisis de su práctica que nos hacen pensar en una posible transformación en torno a la construcción de la relación adulto-niños/as, aspecto que nos interesa seguir indagando.

Reflexiones finales

En este artículo hemos abordado cómo se construyen las relaciones pedagógicas en las propuestas de trabajo de JE, y se destaca una mirada atenta a la infancia, a la realidad social que atraviesa a los niños y las niñas, sin dejar de reconocer a cada sujeto en su

singularidad. Esto es posible porque en la relación pedagógica se generan espacios de escucha que posibilitan construir un vínculo entre docentes y alumnos que adquiere ciertas particularidades. En primer lugar, como un modo de conocer a los niños y las niñas que, en el caso de la escuela analizada, atraviesan situaciones complejas y dificultades propias de los contextos de vulneración de derechos. En segundo lugar, como un espacio de diálogo que favorece la constitución subjetiva de los niños y las niñas y el reconocimiento de cada uno en singular. Por último, una escucha que permite acceder a los saberes previos sobre los contenidos que la escuela pretende impartir y elaborar propuestas de enseñanza con el propósito de ampliar el acceso al mundo cultural.

Estas singularidades que hemos podido identificar en los modos de escuchar de los docentes nos han permitido pensar el lugar que los niños y las niñas ocupan en las relaciones pedagógicas en JE. En un primer momento, pensamos que se trataba de una característica singular de JE, pero cuando avanzamos en el trabajo de campo, relativizamos nuestra comprensión inicial y consideramos que forma parte de la cultura institucional de esta escuela, ya que constituye un discurso compartido por las docentes de JC y JE, y orienta las prácticas cotidianas que la institución ha construido a lo largo de su historia. Estos indicios nos llevan a seguir indagando y profundizando en la escucha, la trama de vínculos y los posicionamientos que los sujetos construyen.

De este modo, consideramos que la propuesta de institucionalización de la JE en esta escuela se ancla en la cultura y en su proyecto institucional. La posibilidad de establecer esta relación entre la información recabada sobre JE y lograr inscribir en la dinámica escolar nos ha permitido comprender mejor las situaciones analizadas e ir aproximándonos con mayor precisión a nuestra problemática de estudio.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social* N°45, pp. 7-20.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995*. Miño y Dávila.

- Cocha, T. y Furlan, G. (2017). La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad. En Schetjer, V. (2017). *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. Eudeba.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S., Lezcano, A., Karol, M. y Amuchástegui, M. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. En Vasilachis de Galdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L. y Higgins, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Miño y Dávila.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M. y Guerrero, A.L. (2017). *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muchiut, M. y Rinaudo, G. (2018). Reflexiones sobre el proceso de institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria de Córdoba Capital. Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología UNVM. Problematizando y desnaturalizando la realidad, desde la mirada sociológica. En prensa.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (1997). *Subjetividad y escuela*. En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comp). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Noveduc.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEG-UNICEF Argentina.