



**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Doctorado en Educación**

**Tesis Doctoral**

***Percepción ética, deliberación moral y juicio profesional  
docente ante dilemas éticos escolares***

**Autora: Ana Laura Barudi**

**Director: Dr. Jason Beech**

**Codirectora: Dra. Juliana Udi**

**Provincia de Buenos Aires, mayo de 2023**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

Percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante  
dilemas éticos escolares

Ana Laura Barudi

Director: Dr. Jason Beech  
Codirectora: Dra. Juliana Udi

Provincia de Buenos Aires, mayo de 2023

## Agradecimiento

A Jason Beech y Juliana Udi por su dedicación atenta y paciente a mi trabajo de formación como investigadora. Por sus constructivas y rigurosas devoluciones y, sobre todo, por promover mi autonomía en los diferentes desafíos que conlleva el tránsito por el doctorado.

Al las/os profesoras/es, la coordinación y la dirección del programa, por sus generosas propuestas al planificar los seminarios, habilitar profundas discusiones y adaptarse con esmero a las vicisitudes surgidas durante la pandemia.

A mis compañeras/os de cohorte, por su entusiasmo y compromiso con el aprendizaje grupal y por romper con gran tino mi soledad como tesista.

A las docentes que participaron en esta investigación, por su disposición para conversar sobre su experiencia profesional en tiempos difíciles. Sin su generosidad este trabajo no hubiera sido posible.

A quienes leyeron de manera parcial o completa esta tesis, sus enriquecedores comentarios contribuyeron al constante avance de mi trabajo.

A mi familia y amigas/os, por su amoroso apoyo durante estos cinco años.

## ÍNDICE

SIGLAS .....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Tema de investigación .....	5
Enfoque teórico-metodológico .....	7
Estructura de la tesis .....	9
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO PARA ENTENDER LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN ÉTICA, DELIBERACIÓN MORAL Y JUICIO PROFESIONAL DOCENTE .....</b>	<b>11</b>
La acción docente en cuestión .....	11
El reconocimiento de la ética a nivel internacional .....	14
Un abordaje ecléctico de los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares .....	17
Conclusión .....	37
<b>CAPÍTULO 2 : CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ENTORNO DE LOS RELATOS DE LAS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN Y EL ABORDAJE DE SUS DILEMAS ÉTICOS ESCOLARES.....</b>	<b>38</b>
Las docentes de nivel primario de la CABA .....	38
Las escuelas de nivel primario de la CABA .....	51
El contexto epocal de las docentes y de las escuelas de nivel primario de la CABA .....	56
Conclusión .....	59
<b>CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>61</b>
Objetivos, estrategia y etapas de la investigación.....	61
Herramientas para construir, sistematizar e interpretar la evidencia empírica .....	63
Desafíos éticos y epistemológicos de la investigación .....	73
Una investigación signada por la pandemia de covid-19.....	78
Conclusión .....	81
<b>CAPÍTULO 4: INTERPRETACIÓN DE LO MORAL EN LOS DICHOS DE LAS DOCENTES: TEMAS DE SUS DILEMAS ÉTICOS .....</b>	<b>83</b>
Clasificación temática de los dilemas éticos escolares .....	83
Conclusión .....	110
<b>CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN DE LO MORAL EN LOS DICHOS DE LAS DOCENTES: RAZONES Y EXPLICACIONES SOBRE LOS ABORDAJES DE SUS DILEMAS ÉTICOS .....</b>	<b>111</b>
Deliberaciones y juicios reales e hipotéticos y dilemas éticos escolares.....	112
Dimensiones éticas en juego: primacía de una ética personal profesional .....	113

Razones y explicaciones morales de las docentes sobre las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos escolares .....	117
Hitos éticos: lo inédito y lo memorable de un dilema ético escolar .....	141
Conclusión .....	145
CONCLUSIONES.....	147
Una profesión dilemática .....	148
Docentes reales juzgando en escuelas reales .....	152
Una investigadora en formación .....	156
Posibles líneas de indagación a futuro .....	159
BIBLIOGRAFÍA .....	162
ANEXO I: ARTÍCULOS SELECCIONADOS DE LAS PRINCIPALES NORMAS QUE REGULAN LA DOCENCIA Y LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO DE LA CABA.....	172
Estatuto del Docente de la CABA .....	172
Reglamento Escolar de la CABA .....	173
Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la CABA .....	178
ANEXO II: HERRAMIENTAS PARA LA INDAGACIÓN EMPÍRICA .....	181
Plan de los seminarios-talleres con docentes .....	181
Pauta de entrevista con docentes .....	185

## SIGLAS

AMBA: Ámbito Metropolitano de Buenos Aires  
APND: Acompañantes Personales No Docentes  
ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio  
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
CEI: Centros Educativos Interdisciplinarios  
CENPE: Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos  
CERI: Centro Educativo de Recursos Interdisciplinarios  
DISPO: Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio  
EOE: Equipo de Orientación Escolar  
ESI: Educación Sexual Integral  
FEPBA: Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires  
ISFD: Instituto Superior de Formación Docente  
JCAyT: Juzgado Contencioso Administrativo y Tributario  
MATE: Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas  
NNyA: Niñas, Niños y Adolescentes  
ONE: Operativos Nacionales de Evaluación  
PPI: Proyecto Pedagógico Individual  
POF: Planta Orgánica Funcional  
SAME: Sistema de Atención Médica de Emergencias  
TEA: Trastorno del Espectro Autista  
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

## INTRODUCCIÓN

La sección inicial de esta tesis se divide en tres partes breves. La primera introduce el tema principal de investigación, su propósito y mi motivación para iniciarla. En la segunda parte anticipo la perspectiva desde la cual abordo el tema y explico la relevancia de estudiarlo. La sección final sintetiza la manera en que organizo el desarrollo del trabajo.

### Tema de investigación

Esta tesis propone una serie de interrogantes con el fin de estudiar la relación entre docencia y ética. Comienza por una pregunta general sobre las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Y especifica esa pregunta proponiéndose evidenciar esos dilemas éticos y estudiar los procesos en que esas<sup>1</sup> docentes los perciben y abordan.

Por un lado, el objetivo de hacer explícitos dilemas éticos escolares implicó construir una definición de esa clase de problemas: en esta tesis un dilema ético escolar refiere a cierta conversación interna (Mead, 1972) que una docente mantiene consigo misma en torno a una controversia moral que se suscita en la escuela y sobre la que juzga ante alternativas que no la satisfacen del todo. Esta investigación estudia dilemas “personales” de esas docentes, *sus* dilemas éticos escolares. Asimismo, los dilemas a los que las docentes se enfrentan fueron considerados índices de las dimensiones éticas inherentes a su tarea. Las primeras lecturas que hice sobre el tema presentaban con mayor y menor claridad al “dilema ético” como un objeto inteligible, pasible de ser indagado mediante diversas estrategias metodológicas sobre las que en el capítulo 3 doy mayor

---

<sup>1</sup> En el capítulo 2 de la tesis presento una caracterización del contexto del problema de investigación en el que describo la feminización de la profesión docente y su agudización en el nivel primario de enseñanza. Ello me permite explicar parcialmente el hecho de que durante el trabajo de campo entrevistara en considerable mayor medida a docentes mujeres. En ese capítulo también refiero a debates éticos contemporáneos que interpelan a la docencia de manera cotidiana, incluida la cuestión de género. Asimismo, en el capítulo 3 de la tesis en el que presento la metodología, doy cuenta de los efectos de mi trabajo de reflexividad en la manera de desarrollar la investigación, la cual abarcó mi modo de escribir. Por todo ello, en el presente trabajo opto por utilizar el femenino entendido como inclusivo del masculino al momento de referirme al colectivo docente o a docentes protagonistas de mi trabajo, pares de femenino y masculino para visibilizar tanto a alumnas como a alumnos y sustantivos colectivos cuando entiendo que no es necesario visibilizar el género. Respeté el uso del género en citas bibliográficas, normativas y testimonios textuales que refieren al colectivo docente en masculino.

detalle. Esos dilemas brindaron indicios para estudiar aspectos éticos de la profesión docente.

Por otro lado, describir e interpretar las maneras en que esas docentes inician sus conversaciones internas sobre asuntos morales y deciden qué hacer o no hacer, me llevó a atender a las diferentes fases por las que transcurre ese proceso y sus manifestaciones: a describir y analizar los procesos de percepción, deliberación y juicio que una docente transita ante un dilema ético escolar. Se trató de buscar respuestas a preguntas tales como: ¿Qué eventos suscitan esas conversaciones internas? ¿Con qué frecuencia e intensidad son percibidas por las docentes? ¿Sobre qué asuntos morales tratan? ¿Cómo las narrarían? ¿Cómo vislumbran sus opciones para decidir? ¿Cómo las ponderan y finalmente juzgan? ¿Cómo se sienten esas docentes con sus decisiones? ¿Cómo las explican o justifican? ¿Qué les queda o que aprenden de ello? ¿Qué interpretaciones se podrían elaborar al respecto?

La idea de estudiar el tema surgió a partir de algunas experiencias que hace poco más de diez años transitó con cierta simultaneidad como estudiante, docente y profesional. Como tema de tesis de maestría estudió la judicialización del derecho a la educación en la CABA al tiempo que trabajó en esa jurisdicción como asesora pedagógica en algunas escuelas y, luego, en el ministerio de educación como asesora a autoridades y a supervisoras/es y directivas/os de escuelas estatales y privadas. Además, como asistente de docencia de una asignatura de posgrado en gestión educativa, mantuvo contacto con estudiantes, por ejemplo, en la elaboración de sus trabajos finales, varias/os de las/os cuales se desempeñaban como docentes y directivas/os en la CABA y oportunamente sugirió incorporar al programa algunos textos sobre la ética en gestión de la educación básica y en la docencia. Todas esas experiencias, y en particular la de pasar muchas horas en escuelas primarias desde un rol de acompañamiento pedagógico, suscitaron en mí una inquietud ética inicial en relación con el resguardo y la educación de la niñez y con los ethos de las escuelas y aquellas personas que promueven o inhiben el aseguramiento de sus derechos. La pregunta por lo moral en la docencia me acompaña desde hace varios años y sin dudas, como espero evidenciar en los capítulos siguientes, esta investigación la ha profundizado y complejizado de diversas formas, resignificando mi propia experiencia, profesional y personal.

Considerando los últimos cincuenta años, cabe afirmar que la docencia se ha vuelto una tarea cada vez más compleja al tiempo que su prestigio parece estar disminuyendo. Con el propósito de atender uno y/u otro desafío, la bibliografía especializada y los planes



de política pública en distintos países proponen desarrollar en las docentes una serie de cualidades que se presuponen deseables e intentan incidir de modo particular sobre su acción en las escuelas. Algunas de esas iniciativas de cambio para la docencia postulan revalorizar el lugar de la ética.

En ese sentido, en las últimas décadas, la atención por la dimensión ética en el ámbito educativo se ha ido incrementando (Campbell, 2008; Ehrich, Kimber, Millwater, & Cranston, 2011), tras reclamar que los aspectos éticos del desempeño docente se encontraban dados por sentado, soslayados o desatendidos tanto en la academia como en las comunidades profesionales (Campbell, 2008; Fenstermacher, 1990). En particular, numerosos estudios han brindado extensa atención a los fundamentos e implicancias éticas de la acción docente en las escuelas (Boon & Maxwell, 2016; Campbell, 2003; Glanzer & Ream, 2007; Murrell, Diez, Feiman-Nemser, & Schussler, 2010; Tirri, 1999). Destacan la necesidad de que las docentes cuenten con variados recursos para la deliberación moral y el juicio profesional basados en criterios que den prioridad a propósitos de la educación que se tienen por valiosos.

A diferencia de lo que observo a nivel internacional, no advierto que, en la Argentina, al menos en años recientes y salvo unas pocas excepciones luego referidas; las dimensiones éticas sean consideradas en la discusión acerca de la docencia. Los debates académicos y las políticas educativas acerca de esa ocupación priorizan aspectos que hacen foco en cuestiones disciplinares, curriculares, pedagógicas y didácticas y desestiman reflexionar sobre la tarea docente en términos morales. Así, propongo indagar el tema tras observar un contexto local de desatención a las dimensiones éticas de esa profesión.

### Enfoque teórico-metodológico

Los objetivos de la tesis no sufrieron mayores modificaciones desde el proyecto inicial. No obstante, cambió el enfoque con el cual decidí investigar el tema. Comencé a estudiarlo acercándome a ciertos saberes menos familiares y mis primeras lecturas se aproximaron al aspecto moral de la docencia desde la filosofía por medio de la ética. Así advertí que la relación entre la docencia y lo moral ha sido ampliamente explorada desde mediados del siglo XX, en diversos países, a través del desarrollo de estudios teóricos y empíricos. Estas investigaciones suelen remitirse a cuestiones inherentes a la

conversación entre los campos de la filosofía y de la educación y también a la ética en profesiones arquetípicas como la abogacía o la medicina.

Con el correr de los meses y habiendo recibido varias sugerencias, continué indagando lo moral desde otras perspectivas como la antropología y la sociología. Así accedí a una serie de reflexiones, elaboradas al interior de ambos campos, sobre las razones que impidieron durante muchos años el estudio explícito de lo moral de manera de sentar bases sólidas para el desarrollo de una antropología y una sociología de las moralidades (Fassin, 2008; Firth, 1953; Hitlin & Vaisey, 2010; Zigon, 2007). En cierto modo, ello explicó la escasa bibliografía específica que pude consultar sobre el estudio de lo moral en la docencia desde ambas perspectivas.

Así, comenzó una suerte de viraje en mi perspectiva desde unos énfasis normativos hacia otros más descriptivos, desde actrices/actores e instituciones ideales hacia docentes y escuelas reales, desde abordajes más simples o binarios hacia trabajos que se valían de múltiples aportes. De ese modo, pude construir una aproximación ecléctica al tema mediante aportes teórico-metodológicos que suelen apreciarse como poco semejantes o incluso antagónicos. Este abordaje recurre a la filosofía, en particular a la ética y al pragmatismo, y a la sociología, la antropología y las ciencias de la educación: consideré el potencial heurístico de perspectivas éticas normativas de la acción humana junto con abordajes empíricos y pragmáticos y estrategias cualitativas para estudiar las realidades de las maneras en que las docentes perciben y abordan sus dilemas éticos escolares.

En una primera fase exploratoria, entre noviembre de 2019 y marzo de 2020, realicé dos seminarios-talleres con docentes de diferentes niveles educativos y escuelas del AMBA para sondear el tema. Allí advertí que se trataba de una cuestión elusiva y compleja y, para poder captar en mayor medida sus particularidades, en una segunda etapa, decidí circunscribir la investigación a la CABA y generar un ámbito de conversación más íntimo con las docentes. Así, entre julio de 2020 y noviembre de 2021, entrevisté de manera individual a treinta (30) docentes de nivel primario de escuelas comunes de esa jurisdicción. Esas entrevistas se desarrollaron de modo remoto durante la pandemia de covid-19, particularidades sobre la que reflexiono en este trabajo.

Sobre las características del tema de investigación, en diversas conversaciones que mantuve durante estos años, recibí comentarios que lo adjetivaban de manera peculiar: desde llamarlo “extranjero” por no considerarse nuestro país un ámbito propicio para estudiarlo; hasta calificarlo de “espinoso” por lo arduo e intrincado, por no mencionar los indeterminados calificativos que recibí como investigadora encarando semejante desafío.

Y, definitivamente, la cuestión es compleja de investigar, pero no por las razones esgrimidas en esas charlas. Lo es porque de lo moral en la docencia en la Argentina por poco no se habla: no se trabaja de manera deliberada en las escuelas, no se investiga en las comunidades académicas y no se formulan acciones de política educativa al respecto. La desatención a las dimensiones éticas de la docencia en el terreno educativo motiva a realizar esta tesis.

Finalmente, la investigación busca realizar diferentes aportes al campo educativo. Por un lado, procura generar conocimiento científico sobre un tema invisibilizado y desplegar una agenda de problemas y tópicos hasta el momento marginados. Además, recurre a los dilemas éticos como estudios de casos, herramienta poco utilizada en la investigación educativa en nuestro país. Por último, de modo indirecto, el estudio del tema aspira a incentivar y volverse un insumo para la formulación de propuestas de formación docente inicial y continua que busquen problematizarlo en el terreno de acción de las propias docentes, como posible aporte al fortalecimiento de su trabajo cotidiano en las escuelas.

#### Estructura de la tesis

La tesis está organizada en cinco capítulos y una sección de conclusiones. Cada una de esas partes comienza con un breve resumen, por lo que a continuación presento un esbozo de su contenido.

Luego de la introducción, el capítulo 1 presenta la problematización teórica del vínculo entre docencia y moral que habilita, tras revisar los antecedentes de la literatura internacional, a construir el objeto a indagar como las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Asimismo, allí explico el enfoque teórico ecléctico desarrollado para estudiar el tema y propongo un esquema analítico de las dimensiones éticas (personal, institucional y sociocomunitaria) involucradas en los procesos de percepción, deliberación moral y juicio profesional de una docente en torno a determinado dilema.

En el capítulo 2, ofrezco una descripción del contexto en que se inscriben los relatos de las docentes partícipes de la investigación, atendiendo principalmente a las circunstancias, a los sucesos y a las/os actrices/actores involucrados. Así, caracterizo a las docentes y a las escuelas de nivel primario común de la CABA y a su vez describo el contexto contemporáneo que las rodea. Allí anticipo lo que el trabajo de campo evidenció,

que ese entorno de transformaciones dinámicas y las controversias éticas que este genera además de atravesar las elaboraciones de las acciones docentes también afecta sus relatos.

El capítulo 3 presenta la estrategia metodológica que me permitió responder a los interrogantes de investigación. Allí repongo los objetivos de la tesis e introduzco la propuesta diseñada para abordarlos considerando las etapas del estudio, las herramientas para la construcción de la evidencia empírica y las maneras de sistematizarla e interpretarla. Luego presento los principales desafíos de indagar lo moral en el “decir” de las docentes y reflexiono sobre las dimensiones ético-epistemológicas de estudiar lo moral en la docencia, en particular, sobre investigar el tema durante la pandemia de covid-19. Por último, presento algunas conclusiones metodológicas a las que arribé a partir de los resultados finales de la tesis, en especial, sobre la pertinencia de recurrir a relatos docentes de sus experiencias situadas en escuelas reales en lugar de provocar sus opiniones y reflexiones presentándoles dilemas ficticios.

Los dos siguientes capítulos presentan los resultados de la sistematización e interpretación de los dichos de las entrevistadas. El capítulo 4 es de corte más descriptivo: introduce una clasificación temática de los dilemas éticos narrados por las docentes y un breve detalle de cada uno que intenta captar sus aspectos cruciales, excluyendo los dilemas seleccionados para integrar la siguiente sección. El capítulo 5 prioriza el análisis más que la descripción. Interpreta similitudes y diferencias en los relatos de los abordajes docentes de sus controversias logrando identificar, por un lado, una distinción entre deliberaciones y juicios docentes reales e hipotéticos y, por otro lado, un mayor peso en estos de la dimensión ética personal profesional. Asimismo, a partir de los dilemas seleccionados, analizo las razones y explicaciones morales de las docentes sobre las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Me valí en mayor medida de la complementariedad de las mencionadas tradiciones éticas normativas al tiempo que construí nuevas categorías analíticas que captaron la natural hibridez de las deliberaciones y juicios docentes. Por último, el capítulo profundiza en las implicancias de lo que particularizo como “hitos éticos” en las trayectorias docentes, a partir de cómo las entrevistadas significan ciertos dilemas éticos en tanto experiencias.

Por último, en la sección final de conclusiones retomo los capítulos anteriores, resumo los hallazgos de la investigación más significativos y presento algunas reflexiones al respecto que abren la posibilidad de desarrollar y profundizar ciertos temas en futuros trabajos.

## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO PARA ENTENDER LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN ÉTICA, DELIBERACIÓN MORAL Y JUICIO PROFESIONAL DOCENTE

En este capítulo presento el marco conceptual utilizado para problematizar teóricamente el vínculo entre los campos de la docencia y de la moral. Para ello, en primer lugar, retomo los antecedentes de la literatura internacional que me habilitan a construir el objeto a indagar como las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Esa reconstrucción del estado del arte me permite, en segundo lugar, destacar y explicar el enfoque teórico que elaboro para estudiar el problema de investigación: construyo una perspectiva ecléctica que combina aportes de la filosofía, en especial de la ética y del pragmatismo, y de los campos sociológico, antropológico y educativo. A partir de ese enfoque propongo un esquema que busca analizar las dimensiones éticas involucradas en la percepción, la deliberación y el juicio profesional de una docente en torno a determinado dilema ético que percibe. Construyo un marco conceptual comprensivo que me permite interpretar los dichos de las docentes partícipes de esta investigación al dar razones y explicaciones de la percepción y el abordaje de sus dilemas éticos escolares y evidenciar la gama de controversias a las que se enfrentan como indicios de los aspectos éticos de sus acciones.

#### La acción docente en cuestión

La docencia es una ocupación y un tema de interés público en tanto quienes la ejercen, las docentes, son concebidas como actrices trascendentes en el desarrollo de la niñez y la adolescencia en una sociedad democrática y en la mejora de las escuelas como instituciones públicas. Las docentes tienen un rol clave dentro de la organización pública encargada de enseñar a las nuevas generaciones a vivir de modos valorados en tal sociedad. Atendiendo a ciertas controversias en torno a la naturaleza, los alcances y los límites de la docencia, algunas/os investigadoras/es la definen como una profesión y abogan por un profesionalismo docente que contribuya a una transformación del sentido de la educación que la destaque como actividad humana fundamental y, por ello, eminentemente ética (Carr, 2000, 2003; Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009; Hargreaves, 2000, 2003; Hargreaves & Fullan, 2012).

Ese tipo de afirmaciones respecto de la educación y de la docencia fueron trascendentes para elaborar y desarrollar los objetivos de esta tesis. De modo general, me propuse describir y analizar las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. De manera específica, la investigación buscó evidenciar esos dilemas en tanto índices de los aspectos éticos de las acciones de esas docentes; describir y analizar las manifestaciones de sus juicios profesionales a través de las razones y explicaciones, las decisiones y las acciones que relatan; e interpretar esos juicios profesionales como resultados de procesos de deliberación moral.

El desarrollo de esos objetivos me llevó a explorar la noción de “profesionalismo” en el caso de la docencia y a dar mayor cuenta de dos de los términos a los que hace referencia: profesión y profesional. Por un lado, definir a la docencia como una “profesión” implica pensarla como una categoría distintiva y genérica de trabajo ocupacional (Evetts, 2009), es decir, asignarle características que la emparentan de modo general con otras ocupaciones también denominadas profesiones. A la vez, conlleva considerar a la docencia como una tarea que asigna racionalidad al desempeño (Katz & Raths, 1985) y como un grupo ocupacional que ejerce grados relativamente altos de control sobre su trabajo y que despliega conocimiento especializado para ejercer su función (Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009: 4).

Por otro lado, postular que una docente es “profesional” hace referencia a comportamientos que evidencian sus cualidades y su carácter. La expresión “ser profesional” suele indicar imparcialidad en las decisiones y desempeños alineados a estándares. Considerar a una docente como “una profesional” involucra cuestiones de estatus y de nivel de retribución por su tarea, de autonomía como colectivo y de respeto social o confianza por parte de la comunidad. Ambas referencias al término “profesional” son igualmente valiosas y se afectan recíprocamente ya que, si alguna se encuentra enriquecida o erosionada, probablemente la otra también lo esté o lo estará (Hargreaves & Fullan, 2012; Hoyle & Wallace, 2009).

Esas características o condiciones históricamente atribuidas a la práctica profesional en general (confianza, discrecionalidad y capacidad) son objeto de cuestionamientos, alteraciones o intentos de control, incluso en el desempeño docente (Evetts, 2009; Tenti Fanfani, 2007). Revisité esas nociones en torno al “profesionalismo docente” precisamente porque quienes lo promueven señalan que esas disputas ponen en evidencia tensiones entre elementos tradicionalmente asociados a la tarea docente como

el conocimiento o la aptitud y elementos novedosos como el compromiso, la convicción o la creatividad los cuales pueden responder no sólo a una racionalidad técnica sino también a criterios éticos.

La docencia es una labor que enfrenta complejos e inéditos desafíos. Estos se relacionan tanto con transformaciones en las sociedades como con cambios en el campo de la educación y de los sistemas educativos. Por un lado, los debates filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales permean la cotidianeidad de las instituciones educativas y presentan diversos y renovados retos a la acción docente. Algunos de esos desafíos se relacionan estrechamente con el papel de la educación y de los educadores en la promoción de ciertos “bienes” o “valores” en comunidades fragmentadas. La tarea docente reviste complejidad dado que se ve afectada por preguntas acerca de qué tipo de valores una sociedad debe proponerse cultivar y a través de qué tipo de medios lograrlo (Biesta, 2009; Winch, 2012). Además, al dar respuesta a esos retos, las docentes se ven desafiadas a ponderar en sus decisiones creencias, valores y principios personales afectados por tales procesos de cambio social.

Por otro lado, en relación con los cambio educativos, la docencia también se encuentra tensionada por la clásica controversia que refiere a la relación entre “teoría” y “práctica”, sus naturalezas y sus roles en la formación y en el ejercicio docente (Pruzzo, 2010; Tedesco, 2010). En el campo académico educativo existen debates antiguos y ampliamente documentados acerca de si teoría y práctica se oponen, se aplican o se articulan entre sí. Esas controversias se actualizan con frecuencia ante la persistencia de algunas necesidades de mejora. Las docentes suelen expresar que muchas teorías elaboradas sobre la educación y la enseñanza se encuentran alejadas de sus realidades cotidianas y no les son del todo significativas en el abordaje que realizan de las indeterminadas y variadas situaciones de su práctica en las escuelas (Tedesco, 2010). De modo similar, desde niveles de gobierno macro se suele pretender que las docentes pongan en acto en su trabajo cotidiano en las escuelas proclamas sociopolíticas de alta idealización o que aborden problemáticas educativas definidas en un alto nivel de abstracción (Gvirtz & Beech, 2009). Para salvar esas “distancias” entre “las teorías” o “los ideales” y “las prácticas”, en años recientes, se han desarrollado iniciativas que intentan acercar la formación (inicial o continua) y el desempeño docente, como ser los espacios de formación situada o centrada en la escuela en tanto escenario de desempeño.

Tales desafíos y tensiones constituyen un panorama complejo para el ejercicio profesional de la docencia al que se adiciona de modo peculiar que su prestigio en la

actualidad se encuentra cuestionado. Se cuestionan tanto los atributos de las docentes que sustentan la estima pública como pueden ser su saber y su experiencia como la autoridad moral para desempeñar ese rol de modo legítimo en diversas comunidades. Muchas veces ese cuestionamiento se realiza en comparación con una docente “modelo” del pasado al que se mira con nostalgia (Alliaud & Antelo, 2011). Paradójicamente, el prestigio de la tarea docente parece disminuir al mismo tiempo que su complejidad tiende a aumentar (Lang, 2006 en Tenti Fanfani, 2007).

En función de ello, la bibliografía especializada y los planes de política pública de distintos países entienden que la docencia necesita un cambio: se hace referencia a la necesidad de fortalecer, de mejorar la calidad, de innovar, de reformar, de transformar la docencia (Diker & Terigi, 2003; Ellis, Souto-Manning, & Turvey, 2019; Hargreaves & Fullan, 2012; López Rupérez, 2014; Torres, 1996; Wilson, 2011). Además, desde distintos ámbitos se realizan propuestas para promover una serie de cualidades que se presuponen deseables en las docentes: responsabilidad, autonomía, compromiso, profesionalismo, colaboración, creatividad, eficacia, innovación, etc. Esas iniciativas, en base a cómo conciben la educación y la docencia, intentan incidir de modo particular sobre la acción de las docentes en las escuelas.

En la Argentina contemporánea, las líneas de investigación, las acciones de política educativa y las iniciativas no gubernamentales suelen dar prioridad a cambios en los aspectos disciplinares, curriculares, pedagógicos y didácticos. En cambio, la pregunta por el sentido ético de las acciones educativas (Tedesco, 2003b, 2007, 2010) se encuentra prácticamente ausente y esa finalidad no se visualiza como un aspecto a atender que fortalezca la acción de las docentes ante escenarios complejos e inciertos. De modo contrario, este trabajo de investigación construyó sus objetivos entendiendo a la docencia como una actividad inherente e inevitablemente moral y circunscribiendo la amplia gama de desafíos que debe enfrentar a sus dilemas éticos.

#### El reconocimiento de la ética a nivel internacional

Distinto de lo que se observa en la Argentina, en otros países sí existen propuestas académicas y/o políticas de cambio para la docencia que postulan revalorizar el lugar de la ética. Algunas de esas iniciativas resultaron especialmente interesantes para enmarcar el desarrollo de esta tesis.



A grandes rasgos, esas propuestas internacionales contienen dos grupos de significados en torno a la noción de *ética*. Por un lado, advierto un grupo que integra definiciones de ética más convencionales como “el estudio filosófico de las bases lógicas, racionales o de otra índole de nuestra conducta moral y nuestros juicios de valor moral” (Carr, 2003, p. 250)<sup>2</sup> o como el área de la filosofía que trata de lo correcto y lo incorrecto, del deber y el no deber, del bien y el mal (Mahony, 2009, p. 983). Por otro lado, identifico un grupo que alberga referencias a la ética menos recurrentes como la que sostiene que:

“A pesar de los estereotipos, el objetivo de la ética no es moralizar o dictar lo que se debe hacer. La ética no es otra forma de dogmatismo. El verdadero objetivo de la ética es ofrecer algunas herramientas para reflexionar sobre asuntos difíciles, reconociendo desde el comienzo -como el verdadero fundamento de la ética, de hecho- que el mundo rara vez es simple o claro. La lucha y la incertidumbre son parte de la ética, como son parte de la vida” (Weston, 2006: 5).

Este trabajo suscribió a ambos tipos de nociones para entender que *la ética busca problematizar las acciones humanas en contextos complejos e inciertos teniendo como referencia valores o criterios morales fundamentales*. Encontré esa definición particularmente apropiada para indagar acerca de la manera en que las docentes perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Esta tesis concibe a un “dilema ético escolar” como aquella conversación interna (Mead, 1972) de una docente sobre una controversia escolar en la que se encuentran en juego cuestiones relativas a lo bueno y lo malo, lo justo o lo injusto, lo recto o lo incorrecto y en la que ninguna de las alternativas de acción disponibles le resulta plenamente satisfactoria. Los dilemas éticos escolares ponen en cuestión las disposiciones morales cotidianas de las docentes al tratarse de conversaciones consigo mismas en las que perciben disonancias o crisis en la interpretación de sus mundos de sentido común (Schutz, 2003) y se preparan para optar de manera reflexiva entre alternativas de acción.

Así entendida, en las últimas décadas y a nivel internacional, la atención por la ética en el ámbito educativo se ha ido incrementando (Campbell, 2008; Ehrich et al., 2011). En los años '70 en varios países, surge un *ethics boom* (Davis, 1990) como reclamo a la desaparición de la ética de los programas de educación superior. En particular, se genera una preocupación en el ámbito de la formación docente al advertir que dicho auge de la ética no parece haber llegado a sus programas, sensación que se agrava al considerar que

---

<sup>2</sup> La traducción es propia.

la calidad de la docencia se encuentra íntimamente relacionada con las creencias, los valores y la ética profesional de quienes la ejercen (Boon, 2011; Boon & Maxwell, 2016). En años recientes, varios estudios sostienen la necesidad de incluir la educación ética en la preparación de las docentes a partir de la detección de su ausencia o poca presencia en los programas de formación inicial y continua (Back, Clarke, & Phelan, 2018; Giovacco-Johnson, 2011; Orchard, Heilbronn, & Winstanley, 2016; Sanger & Osguthorpe, 2013).

En particular, algunas revalorizaciones de las dimensiones éticas en la docencia se expresan con mayor contundencia. Por ejemplo, Campbell (2008) y Fenstermacher (1990) reclaman que los aspectos éticos del desempeño docente se encuentran dados por sentado, soslayados o desatendidos. La primera autora señala que “las dimensiones morales de la enseñanza y la naturaleza ética de las responsabilidades profesionales docentes a menudo parecen darse por sentado tanto en la academia como en las comunidades de profesionales, eclipsadas por teorías cognitivas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, enfoques efectivos de la medición y la evaluación, estrategias de gestión de la clase y otros aspectos que, aunque naturalmente importantes, son raramente vistos desde una perspectiva moral o ética” (Campbell, 2008: 358). Con antelación, de modo muy similar, el segundo investigador sugiere: “Es como si las dimensiones morales de la enseñanza se hubieran perdido, olvidado o -poniendo optimismo al asunto- simplemente dado por sentado” (Fenstermacher, 1990: 132).

De un modo más elocuente aun, algunos autores realizan advertencias o denuncias sobre el “vacío moral” en la formación docente (Sanger & Osguthorpe, 2013) o el riesgo de la “ceguera moral” en las docentes en ejercicio (Pellauer, 2002). Con la noción de “vacío moral”, Sanger & Osguthorpe refieren a “un espacio que no carece de importancia moral, o incluso actividad moral, pero que típicamente carece de atención explícita y consciente a los asuntos morales que infunden la práctica docente (p. 42). Sobre la idea de “ceguera moral”, Pellauer alude “al hecho de que ni siquiera "vemos" que hay una cuestión moral, conflicto o dilema (...). La ceguera moral es más bien la incapacidad de reconocer incluso que hay un hecho moral o un estado de cosas para investigar o evaluar.” (p. 193).<sup>3</sup> Los reparos señalados por esas investigaciones apoyan la idea de que, si bien la docencia suele ser entendida como una tarea atravesada por lo moral, pocas veces se la

---

<sup>3</sup> Desde una perspectiva más amplia (Bauman & Donskis, 2015) sostienen que la ceguera moral; elegida, autoimpuesta o aceptada con fatalidad; es una forma del mal, una pérdida de la memoria y de la capacidad de ver y sentir al Otro, una insensibilidad hacia lo moral en tanto consideración del bienestar de otra persona y de su dolor o el propio.

considera una profesión con una alta carga valorativa cuyo desempeño cotidiano demanda percibir, enfrentar y dar cuenta de conflictos éticos.

A distinción de las recurrentes manifestaciones a nivel internacional, en nuestro país, al menos en la actualidad y salvo unas pocas pero interesantes excepciones (Cullen, 2004; Flores & Porta, 2012; Guariglia et al., 2000; Pruzzo, 2010; Southwell & Vassiliades, 2014), las dimensiones éticas son desconsideradas en el debate acerca de la formación y el desempeño docente. Las discusiones acerca de la docencia priorizan aspectos que se enfocan en lo académico-disciplinar, lo técnico o la práctica del oficio, omitiendo reflexionar en sentido moral, por ejemplo, acerca de las creencias y actitudes morales de sus aspirantes.

Por todo lo expresado anteriormente, la presente investigación se propuso generar conocimiento científico sobre un problema soslayado en el debate académico nacional y en las políticas educativas vigentes (en sus diversos niveles), evidenciar realidades morales (no ideales) de la acción docente y explicitar dimensiones éticas que se suelen dar por sentado, que se encuentran implícitas o que se mantienen invisibles ante las actrices y los actores escolares, especialmente para las propias docentes. Tales propósitos y consideraciones atendieron a que el contexto en que se desempeñan las docentes protagonistas de esta tesis y sus propias características difieren de los analizados en los abordajes sobre el tema producidos en otros países. Por ello, consideré los aportes de esos trabajos, que dan cuenta de los aspectos éticos de la docencia en sus contextos particulares, sin desatender que las docentes de nivel primario de la CABA y los entornos escolares en los que se desempeñan poseen rasgos específicos.

Un abordaje ecléctico de los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares

#### Acerca del enfoque

Sin entrar en los detalles de las raíces y las comparaciones etimológicas entre *ética* y *moral* ni en la diversidad de significados y sentidos que le suelen ser atribuidos, creo necesario realizar una aclaración sobre cómo entendí al calificativo *moral* utilizado a lo largo de la tesis y presente en las definiciones de *ética* consideradas con antelación. La cualidad de *moral* alude aquí, de manera general, a los valores (bien, justicia, corrección/rectitud, etc.) que subyacen a las disposiciones o los hábitos irreflexivos de las

personas, en este caso, de las docentes, en su cotidianeidad. La *moralidad* de las acciones puede, en determinados momentos, sostenerse o cuestionarse a conciencia y con apoyo en razones provistas por la *ética* (Guariglia et al., 2000). En ese sentido, y en tanto reflexión filosófica sobre lo moral, la ética me permitió estudiar el aspecto valorativo en los relatos de las docentes al enfrentar sus dilemas, me ayudó a explorar en esos dichos cómo las docentes elaboran cotidianamente sus distinciones entre el bien y el mal y sus decisiones de actuar en favor del primero y contra el segundo (Fassin, 2008). Asimismo, y eventualmente, la ética habilitaría a las propias docentes a abordar de manera más consciente los dilemas que en ocasiones ponen en cuestión sus disposiciones morales cotidianas.

Una manera de clasificar los distintos enfoques éticos y advertir su pluralidad radica en distinguir entre teorías éticas subjetivistas, relativistas y objetivistas (Carr, 2003; Guariglia, 2000; Guisán, 1995). Las teorías subjetivistas sostienen que los juicios morales son en gran medida preferencias personales no racionales. Las teorías relativistas afirman que, aunque los juicios morales no tienen validez absoluta, tienen una objetividad limitada a códigos sociales locales en coordenadas histórico-culturales particulares. Las teorías objetivas o absolutistas sostienen que los juicios morales comportan una validez universal y racionalmente demostrable.

Esta última perspectiva alberga pensadores como Platón, Aristóteles, Kant, Bentham y Mill, aunque sus explicaciones acerca de las bases racionales de los juicios morales difieren en gran medida. Ello redundante en que existe cierto consenso en que dentro de las teorías éticas objetivistas se incluyan tres tradiciones comúnmente denominadas: ética de la virtud, deontología y consecuencialismo.

La amplia mayoría de la literatura que consulté para esta investigación coincide en afirmar que esas tres tradiciones resultan útiles para entender aspectos de la educación en general y del rol docente en particular. Asimismo, observé en esos trabajos que tales perspectivas aparecen bajo otras denominaciones (ética de reglas, ética de la justicia, ética del cuidado, ética de las relaciones, ética de los fines o propósitos o del carácter, ética de las probabilidades, etc.), subsumidas en grupos más abarcadores (teorías consecuencialistas y no consecuencialistas) o junto con otros paradigmas menos populares (ética de la crítica, ética de las profesiones, ética de género y de la diversidad).

Al margen de la descripción general que en el siguiente apartado ofrezco de esas tres tradiciones éticas normativas, a los fines de esta tesis, me interesa señalar que identifiqué diferencias en el modo en que los trabajos académicos se posicionan y utilizan

estas perspectivas para la reflexión teórica y/o el estudio empírico del proceso de abordaje de las docentes de sus dilemas éticos.

Algunas producciones adhieren a una de las perspectivas éticas y discuten con las otras (Higgins, 2011; Noddings, 2013; Sockett, 2006; Strike & Soltis, 2009). En muchas ocasiones, esos trabajos utilizan la referencia a controversias hipotéticas, casos reales o ficciones inspiradas a partir de hechos reales de la práctica docente para ejemplificar una teoría ética y polemizar con las otras.

Otros trabajos no se alinean con una tradición ética en particular (consideran que no existe un paradigma ético mejor que otro) y más bien optan por promover la utilización de múltiples paradigmas éticos para analizar y abordar los casos escolares. Consideran que las docentes enriquecerían su práctica si tomaran mayor conciencia de las perspectivas que tienden a utilizar con más frecuencia y se valieran de varias para resolver problemas éticos (Infantino & Wilke, 2009; Shapiro & Stefkovich, 2010). En particular, Husu & Tirri (2003) construyen un marco teórico múltiple con referencia a las tres perspectivas éticas dominantes para concluir que las docentes utilizan diferentes marcos éticos al reflexionar acerca de sus acciones y sugerir que, en los dilemas pedagógicos de la vida real, necesitan poder articular varias perspectivas simultáneamente.

Por último, un trabajo se distingue de los anteriores. Levinson & Fay (2016) plantean un enfoque que rechaza la estrategia de distinguir algunas teorías morales fundamentales y aplicar una o varias de esas teorías a un dilema en particular. Incluso realizan objeciones respecto del impacto real de emplear ese recurso para promover cambios en las acciones de las personas en el tiempo. En lugar de ello, sostienen que el buen juicio ético sobre los problemas de la práctica docente recurre inevitablemente a una multiplicidad de perspectivas no sólo teóricas sino también empíricas y pragmáticas. En sus palabras plantean que “el juicio ético debe unir la apreciación y la expertise *filosóficas* con el aporte *científico social* acerca de los patrones y lógicas empíricos, y la expertise *pragmática* desarrollada por los propios educadores y hacedores de políticas.” (p. 6).

En particular, esta última propuesta de abordaje de los dilemas éticos escolares me resultó por demás interesante y pertinente para nutrir la perspectiva teórica que construí para la investigación. Levinson & Fay se oponen a aplicar perspectivas éticas de manera exclusiva y se disponen a valorar el aporte de las teorías sociales empíricas y del saber pragmático para comprender las cuestiones dilemáticas de la práctica docente. Esas posturas constituyeron un notable incentivo para desarrollar un marco y una estrategia de investigación del proceso de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional de

las docentes que me permitieron captar y articular, de modo ecléctico y sin distinciones tajantes, dicotomías o binarismos; las fortalezas de múltiples campos de indagación teóricos, empíricos y pragmáticos que contribuyen a estudiar el fenómeno educativo y la docencia.

En primer lugar, las teorías filosóficas, usualmente valoradas por su aporte normativo, han brindado “...una caja de herramientas conceptual para pensar sobre los problemas educativos” (Winch, 2012, pag. 308). Incluso, al interior de la ética normativa, existen aproximaciones teóricas idealizantes y no idealizantes (Mills, 2005; O’Neill, 1987)<sup>4</sup> que han ofrecido conceptos que varían en el nivel de abstracción, la capacidad descriptiva de la realidad y la valoración de diversas experiencias humanas. Es decir, algunos abordajes éticos normativos me permitieron interpretar los dichos docentes sin idealizar capacidades humanas (cognitivas, emotivas y otras), instituciones (familias, escuelas), comunidades o sociedades.

Además, el abordaje filosófico me invitó a pensar la relación entre la investigación y la práctica educativas y la manera en que concibo el conocimiento, la realidad y la acción humana. La reflexión filosófica me ayudó a elaborar preguntas respecto de la *propiedad* del conocimiento y la *autoridad* de la investigación educativa en relación con los juicios de los *practitioners* de la educación (Biesta & Burbules, 2003: 2). En ese sentido, en esta tesis, me propuse ofrecer una interpretación, entre muchas posibles, de los relatos docentes de sus realidades cotidianas en las escuelas que pueda aportar a la comprensión de sus maneras de percibir y abordar sus dilemas éticos, sin suponer que existen soluciones autoevidentes *ni establecer conclusiones acerca de la manera en que ellos deberían actuar*.

En segundo lugar, consideré que la investigación sociológica logra evidenciar cómo ciertas categorías pueden especificarse o surgir a partir de las entradas al campo y del análisis de los datos, a modo de hallazgos (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005: 42). Ello me permitió precisar conceptos algo abstractos y crear nuevos conceptos o categorías observables en base a teorías y lenguajes no exclusivos de la filosofía. Valiéndome de

---

<sup>4</sup> El filósofo Charles Wade Mills (2005) repone la distinción en teoría ética entre acercamientos idealizantes y no idealizantes para destacar las virtudes del último. Tras analizar ciertos vicios de la teoría “ideal”, Mills recupera una estrategia ética normativa no idealizante (O’Neill, 1987) para argumentar que “tiene la virtud de ser potencialmente universalista en su aplicación (...) y también la de reflejar la experiencia distintiva de las personas oprimidas evitando el particularismo y el relativismo” (p. 166). En un sentido similar, en el capítulo 3 y en el capítulo 5 de la tesis propongo elaboraciones teóricas no idealizantes de elaboración propia. En el primero, presento tres “tipos ideales” (Weber, 1978) al estilo del “ideal-como-modelo-idealizado” descrito por Mills, a partir de las tres tradiciones éticas introducidas en el presente capítulo 1. Luego, en el capítulo 5, realizo una nueva interpretación teórica de las peculiaridades de las acciones docentes no ideales (o reales) en términos del “ideal-como-modelo-descriptivo” también detallado por Mills.

datos empíricos y de categorías emergentes de forma inductiva pude evidenciar la urgencia de ciertos problemas que algunas teorías filosóficas tenderían a dejar de lado por considerar que no constituyen situaciones ideales o “verdaderos” problemas.

Por último y en relación con lo anterior, me valí de la filosofía del pragmatismo para construir la estrategia de investigación a partir del rechazo que esta corriente postula de cualquier distinción real entre la indagación filosófica y la empírica. En esa línea pude reconstruir la *expertise* pragmática de las docentes en el abordaje de sus dilemas éticos a través de sus relatos.

Para ello consideré la noción de *experiencia* en el sentido en que la definió John Dewey (1995, 2000). Este autor entiende a la experiencia como a una transacción entre un organismo y su medio, como una relación doble, recíproca. Describe que las personas nos conectamos con nuestro entorno y así experimentamos el mundo, modificándolo/nos. Esa transacción se encuentra mediada por la cultura, en particular el lenguaje, lo que nos distingue de otros organismos vivos. Así, para Dewey, el conocimiento es un modo de experiencia (el cognitivo) que permite significar situaciones indeterminadas o problemáticas. Esa significación se realiza estableciendo relaciones, por ejemplo, observando las consecuencias de nuestras acciones o prácticas en nosotros mismos y en nuestro entorno. Pero más aún se produce actuando y reflexionando sobre ello. Según Dewey, conocer el mundo implica la transformación reflexiva de la experiencia entendida como transacción con ese mundo. Así, la experiencia remite al íntimo vínculo entre teoría y práctica, a la idea de una comprensión teórica de la práctica de manera que informe futuras prácticas. En particular, en la cuestión que estudio, se trataría de rescatar y comprender la experiencia cognitiva de las docentes en el abordaje de sus dilemas éticos y valorarla como una manera de enriquecer su habilidad judicial.

En base a ello, advertí que los dichos de las docentes podían dar cuenta de la construcción reflexiva, en el tiempo y en determinadas condiciones, del abordaje razonado y práctico de los casos vivenciados por ellas en la consecución de determinados ideales educativos (Husu & Tirri, 2003; Lyons, 1990; Tirri, 1999; Whitcomb, 2002). Esos relatos podían evidenciar las complejidades pragmáticas de su acción en el contexto escolar dado que esta no se limita al ámbito de los medios, las técnicas y los instrumentos, sino que también incluye el ámbito de los fines, los propósitos y los valores (Biesta & Burbules, 2003: 108).

Varias investigaciones consultadas (Campbell, 2008; Colnerud, 2006, 2015; Sanger & Osguthorpe, 2013) señalan que las docentes muchas veces carecen de términos o

herramientas conceptuales para reconocer y nominar los fenómenos éticos que vivencian y para argumentar, en sentido moral, sus decisiones. Sin embargo, de acuerdo con lo que pude ver en el trabajo de campo exploratorio de esta tesis, aun con estas limitaciones, aun no apelando a las sutilezas y tecnicismos de las teorías éticas, las docentes podían dar razones y explicaciones sobre las situaciones prácticas cargadas de valor que las aquejaban, las angustiaban o les generaban malestar y de las estrategias que elaboraban para afrontarlas. Consistente con ello, el trabajo de campo exploratorio de esta tesis evidenció que las docentes advierten y relatan conflictos morales de su práctica escolar, aunque no apelen a las sutilezas de las teorías éticas para definirlos y abordarlos como dilemas.

A partir de ello elaboré un marco conceptual que me permitió entablar conversaciones con docentes de nivel primario y escuchar e interpretar sus dichos desde diversas perspectivas. Viré desde un entendimiento exclusivamente normativo, prescriptivo e ideal de la acción docente hacia una comprensión teórica y metodológicamente ecléctica, que incluye además aproximaciones y categorías empíricas y pragmáticas que me posibilitaron captar las singulares coordenadas en que esa acción se desarrolla.<sup>5</sup>

### Marco conceptual para la aproximación teórica

Parte de los estudios consultados para esta tesis se centra en el lugar que la ética tiene en la práctica docente en terreno. Independientemente de la estrategia metodológica utilizada, los trabajos analizan los fundamentos e implicancias éticos del actuar docente en las escuelas (Boon & Maxwell, 2016; Campbell, 2003; Glanzer & Ream, 2007; Tirri, 1999). En términos generales, sugieren desarrollar en las docentes variadas herramientas para la deliberación moral y el juicio profesional de manera de alcanzar propósitos para la educación que se consideran valiosos.

Esta tesis difiere de esos trabajos en que se propuso indagar los procesos de deliberación y juicio desarrollados por docentes de nivel primario que hubieran

---

<sup>5</sup> Richardson & Fenstermacher (2001) realizan una investigación que se esfuerza en combinar la reflexión filosófica en ética y la investigación empírica en las clases escolares con el objetivo de comprender cómo las docentes abordan el desarrollo moral de sus alumnas/os. Refiriéndose a la literatura sobre "educación moral", señalan que los modos de indagación filosófico y empírico rara vez se combinan para obtener una mejor comprensión del desarrollo moral en el entorno natural de un aula (p. 636). En particular, destacan que la búsqueda de un término que denotara lo que se proponían entender, sin las connotaciones ideológicas y normativas contenidas en las palabras "educación moral" o "educación del carácter", los conduce a construir el concepto *manner in teaching*.



experimentado dilemas éticos escolares, en un contexto que la propia investigación caracterizó como de desatención de las dimensiones éticas de una profesión que a su vez definió como eminentemente moral. Por tanto, consideré ese escenario y concebí, desde una perspectiva no idealizante, un espectro en el que las docentes poseen diferentes grados de *percepción o sensibilidad ética*: en un extremo algunas docentes pueden padecer de una suerte de “ceguera moral” por no estar en condiciones de “ver” la dimensión moral de una cuestión, otras pueden tener “puntos ciegos” en su habilidad de percibir los aspectos morales de sus acciones (Buzzelli & Jhonson, 2002, p. 125 in Campbell, 2003, 2008), otras docentes pueden intuir íntimamente la existencia de conflictos éticos y la manera de abordarlos y en el extremo opuesto algunas docentes pueden tener “conciencia ética” sobre la naturaleza moral de la docencia, la potencialidad moral de sus acciones y sus implicancias en las escuelas.<sup>6</sup> También hipoteticé que, durante el transcurso de su trayectoria profesional, una docente puede transitar varios de esos niveles de percepción ética<sup>7</sup> o incluso encontrarse inmersa en un mar de relativismo e indecisa sobre los fundamentos de sus juicios morales.

Mediante la consideración de esa gradación asumí la hipótesis de que las docentes son *agentes morales* con capacidades diversas de percibir dilemas éticos, de identificar diferentes maneras de abordarlos y de elaborar explicaciones y justificaciones de cursos particulares de acción, aunque no les resulte del todo deseable. Supuse que parte del poder de agencia de las docentes residiría en su disposición a recordar que existe el riesgo de perder de vista un asunto ético importante y a buscarlo guiándose por su *sentido moral* (moral compass). Es decir, entendí que la docente como agente moral se autopercibe como tal, en mayor y menor medida, y tiene la confianza para alcanzar sus propósitos reflexionando sobre los aspectos morales de sus acciones más allá de su sentido instrumental o técnico.

Con base en lo anterior, esta investigación rescató aquellos trabajos que valoran el desarrollo de la deliberación moral y del juicio profesional para el fortalecimiento de la acción docente y que habilitan a elaborar una definición teórica de ambos conceptos. Esos desarrollos me ayudaron a anticipar que las docentes posiblemente fundamentarían y

---

<sup>6</sup> Tedesco (2007) explica que el saber profesional de un/a docente tiene que ser construido socialmente y de manera contextualizada y agrega que “un aspecto clave de este saber profesional se refiere a la conciencia ética acerca del compromiso con la justicia.” (p. 23).

<sup>7</sup> Hargreaves & Fullan (2012) sostienen que entre los 8 y los 20 años de ejercicio existen más probabilidad de que las/os docentes hayan desarrollado su *capital decisional*, esto es, su capacidad de emitir juicios expertos y discrecionales. En su propuesta incluyen a ese capital, junto con uno humano (individual) y uno social (cultura colaborativa) como parte del capital profesional. Los autores no consideran ese período de tiempo en términos de cantidad de años de práctica sino de la *expertise* que las docentes desarrollan durante su trayectoria profesional.

explicarían sus juicios profesionales de modos que podrían ser interpretados en términos acordes a las mencionadas tradiciones éticas normativas. El trabajo de campo de esta tesis posibilitó corroborar esa previsión. Asimismo, esa literatura me habilitó a especificar los significados de esos tipos de consideraciones éticas en el terreno educativo escolar, y a recordar la necesidad y el valor de incorporar los aportes de otras perspectivas menos ideales y prescriptivas para estudiar la elaboración de las acciones docentes en las escuelas. A continuación, detallo cada una de las tradiciones éticas, destacando herramientas teóricas que consideré de especial interés para el abordaje del objeto estudio.

### Ética de la virtud

En primer lugar, consideré con especial atención la perspectiva sobre los conceptos de “deliberación moral” y de “juicio profesional” que construye originalmente la teoría de la virtud aristotélica (Aristóteles, 2018) y sus derivas contemporáneas (Biesta, 2009; Campbell, 2013; Carr, 2011; Cooke, 2017; Jope, 2018). La *ética de la virtud* identifica el criterio de corrección moral de las acciones humanas con la figura del *prudente* (*phronimos*), aquel agente que, por su destreza deliberativa, se encuentra en posesión de ciertas disposiciones del carácter y hábitos, las *virtudes* (*areté*), que lo habilitan para elegir y realizar lo bueno. La *virtud* es el hábito de elegir un justo medio por aquellas razones por las cuales lo elegiría el prudente (Gómez - Lobo, 1984) pero también es una disposición: un hábito producto de la deliberación racional y relativo a la elección y una disposición adquirida y a la vez facultativa y discrecional (Castoriadis, 1999: 315-318). “Ser virtuoso es tener la *areté*, es el hábito/disposición de obrar bien, de elegir bien en distintas circunstancias, pero sin ser esclavo de ese habitus” (p. 318). Para la cuestión que aquí estudio, una docente virtuosa percibe un dilema, delibera sobre cuál sería, en las circunstancias particulares en las que se encuentra, un curso de acción adecuado y actúa de acuerdo con las conclusiones de su razonamiento práctico (Gómez - Lobo, 1984; Guariglia, 2000: 29). Esa docente se encuentra habituada a elegir bien o de modo correcto en distintas circunstancias sin ser esclava de ese hábito dado que cuenta con la libre facultad de modificar esa elección en función del caso particular. La referencia de Aristóteles al hombre prudente alude a que posee un tipo de virtud “intelectual”, la *prudencia* (*phronesis*) también traducida como *sabiduría práctica*, que lo habilita a juzgar qué virtud (o virtudes) demanda una determinada situación y qué significa esa virtud en ese contexto (Higgins, 2011: 52).

Dentro de esta tradición, especificando la prudencia para el terreno educativo, Levinson & Fay (2016) proponen los conceptos de *indagación/comprensión prudente (phronetic inquiry/insight)* para dar cuenta de los procesos que contribuyen a las docentes a mejorar las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos. Esas nociones hacen referencia a la actitud docente, ante una situación particular, de indagar y buscar mejores preguntas, en lugar de certezas. De algún modo, esa disposición docente contribuye al desarrollo de una mayor conciencia ética sobre la necesidad de combinar múltiples perspectivas teóricas, empíricas y pragmáticas para abordar la complejidad y singularidad que caracterizan los desafíos de su acción.<sup>8</sup>

En ese sentido, la puesta en acto de virtudes no es automática, sino que requiere del desarrollo de varios procesos y habilidades por parte del/de la agente. La noción de prudencia propone una perspectiva sobre la acción ética que pone en primer plano muchos términos como apreciar, percibir, reconocer, deliberar, reflexionar, discernir, sopesar, ponderar, entender, interpretar, comprender, juzgar, decidir, actuar, etc. cuyas definiciones y usos difieren en la literatura. No obstante, esas nociones pueden dividirse en dos tipos de procesos que operan en conjunto: los cognitivos como la deliberación y el discernimiento y los normativos como el juicio y el *balancing* (Burbules, 2019). Esta tesis se concentró en la deliberación moral y el juicio profesional (junto con la percepción ética) como dos conceptos representativos de ambos tipos de procesos asociados a la virtud de la prudencia.

Por un lado, se suele señalar que la *deliberación (bouleusis)* es el ejercicio o muestra de la capacidad que pone en evidencia la práctica de la prudencia. El prudente delibera sobre los medios pertinentes para alcanzar lo bueno. Ello implica discernir en términos no sólo instrumentales sino también valorativos sobre la forma de cumplir ciertas metas morales. En el caso que estudio, una docente de nivel primario deliberaría rectamente cuando reflexiona sobre las condiciones (no ideales) del contexto escolar particular de acción y pondera opciones asequibles a favor y en contra con miras a alcanzar la meta o finalidad moral que se propone.

En particular, algunos autores señalan que en la práctica educativa los medios no son indiferentes en relación a los fines sino que le son constitutivos (Carr, 1992 en Biesta,

---

<sup>8</sup> En un sentido similar, Burbules (2019) hace referencia a la posibilidad de desarrollar una ética "madura" del siguiente modo: "Bien puede ser que, para los muy jóvenes, el seguimiento de reglas y mandatos excesivamente simplificados sean parte del proceso mediante el cual se inculcan las virtudes por primera vez. El punto es cómo llevar a las personas a la etapa en el que el seguimiento de reglas y los mandatos excesivamente simplificados son (como dijo Wittgenstein), las escaleras que, una vez que las has subido, se pueden tirar; de hecho, hay que tirarlas." (p. 137).

2015; Winch, 2012). Es decir, cuando las docentes ejercitan la deliberación juzgan los medios no sólo por su efectividad sino también por su deseabilidad educativa y en atención a cómo contribuyen a alcanzar lo bueno. Desde esa perspectiva, las docentes pueden cuestionar sus propias maneras de ser y de hacer en la escuela, se pueden preguntar si los mensajes que transmiten a través de sus disposiciones, y que sus alumnas/os advierten, son deseables con miras a la promoción de, por ejemplo, la igualdad o la justicia educativas.

Mediante esas consideraciones sobre la deliberación, intenté rescatar la naturaleza ética de los juicios profesionales docentes - en especial a los valores y a los ideales que se encuentran en juego en situaciones concretas experimentadas en las escuelas (Biesta, 2009), más allá de su naturaleza técnica o instrumental. Ello también me permitió concebir a la deliberación como una reflexión que media entre la generalidad de una cuestión y las particularidades de una situación (sin aplicar una regla universal) y que reconoce aspectos morales y virtudes que han de ser rescatadas en el caso concreto.

Por otro lado, definí la noción de “deliberación” en sí misma para distinguirla de la de “juicio”. Lo encontré necesario al advertir que, en repetidas ocasiones, la literatura por mí consultada no lo hacía: cuando se define y utiliza *juicio* como la facultad de juzgar, en alguna medida esa idea subsume aspectos intrínsecos a los de “deliberación” y/o “discernimiento”. Como resultado, esta tesis optó por denominar “juicio” tanto a la facultad de juzgar como al acto o a la operación que resulta del ejercicio de dicha facultad (Vega Reñón & Olmos Gómez, 2011: 330-331). Además, la investigación recurrió a “deliberación” para hacer mayor referencia al proceso cognitivo de ensayo<sup>9</sup> que desarrolla la persona y a “juicio” para aludir al proceso que en efecto promueve la acción. Así, consideré la noción de *juicio profesional* para hacer referencia a la facultad y a la acción o decisión discrecional que resultan de la deliberación moral de una docente en una particular situación. En tal definición, “juicio profesional” se encuentra necesariamente mediado por “deliberación moral”.

Como corolario de lo anterior, esta tesis afirmó que un aspecto clave del *profesionalismo docente* se encuentra en la habilidad de deliberar en términos morales y de juzgar de modo discrecional qué acciones realizar ante sus dilemas éticos escolares. Esta afirmación intentó virar desde una mirada reduccionista de la docencia que circunscribe su desempeño a conocimientos y habilidades instrumentales hacia una visión

---

<sup>9</sup> Dewey denomina *deliberación* al ensayo dramático (en la imaginación) de varias líneas de acción posibles en competencia (Dewey, 1922: 32 en Biesta & Burbules, 2003).

de la práctica docente según la cual ésta también involucra procesos de deliberación moral y juicio profesional sensibles a los aspectos éticos del particular contexto en que se desarrollan. Este movimiento no pretendió oponer los juicios técnicos sobre cómo enseñar (*techné*) a los juicios prudentiales sobre lo que es deseable al enseñar (*phrónesis*). Dando por sentado que ambos juicios son inherentes a la tarea docente y se nutren mutuamente, la idea fue más bien destacar en mi perspectiva el lugar de la prudencia en la elaboración de juicios profesionales.

Con el correr de la investigación, mis primeras intuiciones respecto de la pertinencia de la perspectiva de la ética de la virtud para analizar la complejidad que el proceso de abordaje de los dilemas escolares alberga para las docentes se fueron confirmando: me permitió construir categorías sensibles a los relatos docentes sobre dilemas éticos de su tarea cotidiana en las escuelas primarias, suponiendo que estos manifiestan evidencias de los procesos de deliberación moral y juicio profesional en la consecución de lo que consideraban para sí deseable en términos morales.

#### Deontología y consecuencialismo

El razonamiento moral de las docentes en circunstancias dilemáticas también puede comprenderse en términos de otros paradigmas éticos. La deontología y el consecuencialismo me ofrecieron perspectivas fructuosas para entender el desarrollo de los juicios profesionales docentes. A diferencia de la ética de la virtud, estas dos tradiciones comparten un modelo de razonamiento que establece que el/la agente fundamenta su juicio moral sobre una acción subsumiendo el caso particular bajo una ley o principio moral (Gómez - Lobo, 1984).

La *deontología* es una perspectiva ética general que se centra en *el deber* como principio moral universal (aplicable a todas las personas y bajo cualquier circunstancia) y categórico (aplicable de manera incondicionada) para regir las acciones. Según esta tradición, las acciones solo pueden considerarse morales cuando se realizan por los motivos correctos (tienen valor en sí mismas) e independientemente de sus consecuencias (incluso si contrarían las propias inclinaciones del/la agente). La deontología sostiene que las personas eligen hacer lo correcto a través del razonamiento libre y racional, basado en principios. También establece que las personas tienen valor moral en sí mismas, independientemente de sus circunstancias y que nunca deben ser tratadas simplemente como un medio para un fin.

En ese sentido, la postura deontológica permite entender los modos en que las docentes suelen resolver dilemas éticos suscitados en la vida escolar, a saber, por apelación a reglas o principios morales universales. Como guías de acción, estos les indicarían a las docentes los derechos y las obligaciones morales que se encuentran en juego en un dilema ético escolar y les permitirían aclarar y justificar las acciones para abordarlos en tanto les proporcionan ciertos estándares generales a cumplir.

Esta tradición ética fue de ayuda para comprender las situaciones en que las docentes de nivel primario, en tanto agentes morales, razonan y deciden cómo actuar, independientemente de las consecuencias y de su estatus o el de las personas de las escuelas involucradas (otras docentes, las/os alumnas/os, las autoridades, las familias). Tal perspectiva ética se evidencia cuando las acciones de esas docentes se basan en el respeto en los demás de su dignidad individual, su habilidad para tomar decisiones libres y racionales y su valor intrínseco en tanto seres humanos. De igual modo, la perspectiva se insinúa cuando las docentes desestiman el contexto de la situación ética o sí, con base en el cumplimiento de esos imperativos, no se responsabilizan por sus acciones.

El *consecuencialismo* es una gama de perspectivas éticas generalmente caracterizadas por la idea de que la bondad o maldad moral, lo correcto o lo incorrecto, de las acciones se determina por referencia a las consecuencias prácticas normales y previsibles (resultados reales) de esas acciones. La perspectiva consecuencialista más conocida es el *utilitarismo* en el que el principio que prima es la maximización de la utilidad (placer, satisfacción de preferencias, bienestar o *welfare*) del mayor número de personas. La base de ese principio se suele sintetizar en la frase “el mayor bien para el mayor número” que surge de una preocupación por el igualitarismo. El utilitarismo requiere tener en cuenta todas las consecuencias de una acción para determinar el bienestar de la mayoría.

La perspectiva consecuencialista en la escuela se haría evidente en los casos en que las docentes fundamentan lo correcto o lo deseable de una acción juzgando el mayor bienestar que produce para la mayoría de las/os integrantes en la clase, aunque algunas/os sufran a expensas de otras/os. Incluso se manifestaría en frases expresadas a las/os alumnas/os mediante “reglas de la clase” como “ser amable con las/os compañeras/os”.

Se suele distinguir entre dos variantes del utilitarismo. Estas difieren entre sí en si el principio de maximización de los beneficios de una acción debe aplicarse a *actos* individuales o a *reglas* morales bajo las cuales podemos clasificar esos actos. El utilitarismo de actos postula que quien decide debe sopesar y predecir las consecuencias

probables de cada acto particular que se propone para todas/os las/os afectadas/os, y si estas son beneficiosas debería llevarlo a cabo incluso cuando ello implicara transgredir una regla comúnmente aceptada. Esta variante del utilitarismo se evidenciaría en la dinámica escolar cuando una docente debe estimar en un caso particular las consecuencias reales de su acción para todos los involucrados (sí misma, sus alumnas/os, otras/os alumnas/os, otras docentes, las/os directivas/os, las familias, etc.), más allá de lo que una regla moral indica.

El utilitarismo de reglas supone juzgar las acciones por las reglas y las reglas por sus consecuencias (Smart, 1974). Implica considerar las consecuencias positivas y las negativas de aceptar una regla moral para la mayoría de los casos y juzgar la corrección de una acción individual según esa regla. Esta perspectiva se evidenciaría en la esfera escolar, por ejemplo, cuando las docentes evalúan las consecuencias previsibles por el in/cumplimiento de los acuerdos o reglamentos escolares para la comunidad escolar. Se inferiría si las docentes evalúan la moralidad de las acciones de las/os integrantes de la escuela a la luz de los resultados previsibles para la mayoría del seguimiento de esa regla moral. La docente evaluaría si ajustar o no su acción, por ejemplo, al reglamento escolar o el acuerdo de convivencia de una escuela a partir de evaluar si éste produce el mayor bienestar para la mayoría de las personas involucradas.

#### Esquema teórico-conceptual elaborado para la indagación empírica

El marco teórico de esta tesis articuló de modo ecléctico categorías de diversas tradiciones éticas, estudios sociales y corrientes educativas que contribuyeron a comprender el tema en general e interpretar los relatos docentes de sus dilemas éticos en particular. Algunas de las fuentes bibliográficas consultadas se ocupan de representar gráficamente las perspectivas conceptuales que les permiten estudiar el proceso en que una docente percibe y juzga sobre un asunto ético escolar (Ehrich et al., 2011; Shapiro & Stefkovich, 2010; Whitcomb, 2002). No obstante, ninguna de esas aproximaciones teóricas y gráficos era del todo compatible con el modo en que esta tesis concebía el problema de investigación y con el tipo de enfoque que buscó construir.

A partir de la comparación de esas representaciones, construí un esquema que alberga en aspectos más comprensivos tanto en términos de algunos de sus elementos semejantes y diferentes (ya traducidos a partir de la nueva perspectiva) como de otros de elaboración propia. La elaboración del esquema teórico-conceptual me permitió anticipar

términos para estudiar la realidad, establecer relaciones entre conceptos provenientes de diversos campos, discutir con otras perspectivas y avanzar en una elaboración propia que contribuyera a desarrollar los objetivos de la investigación. Ese gráfico fue revisado y refinado en interacción con los datos producidos durante el trabajo de campo.

El esquema teórico-conceptual de análisis que presento a continuación (figura 1) reúne las *dimensiones éticas* intervinientes en los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional que desarrolla una docente en la concepción y el abordaje de un dilema ético escolar.

Figura 1: Dimensiones éticas en la percepción y el abordaje docente de un dilema ético escolar



Las dimensiones éticas y sus intersecciones refieren a los aspectos de las personas y de su asociación (personales, institucionales y sociocomunitarios) cuyos elementos son percibidos en tensión por una docente al mantener su conversación interna, es decir, al configurar su dilema ético. Los trabajos consultados contienen una considerable variación de dilemas éticos y de formas de agruparlos que no sólo nutrieron el esquema de análisis, sino que además me llevaron a explorar el campo sin circunscribir a priori las cuestiones dilemáticas a un tema específico.

Además, la literatura que aborda el tema utiliza varias referencias para albergar elementos involucrados en la elaboración de las decisiones éticas de las docentes. Los trabajos previos recurren a términos como dimensión, esfera, ámbito, contexto con el objetivo de captar, de manera más y menos genérica, diversos aspectos considerados por



las docentes al circunscribir sus controversias. Esta investigación optó por el término “dimensión” para dar cuenta del tipo de fuero que se configura a partir de ciertos elementos considerados en la conversación interna de la docente. Como en breve presento en mayor detalle, las intersecciones entre lo que denomino *dimensiones éticas personal, institucional y sociocomunitaria* representan la consideración simultánea y en tensión por parte de una docente de diversos *temas, actrices/actores, valores, bienes, fines, principios, preferencias, consecuencias, contextos, etc.*

Con el trabajo de diferenciación de esas tres dimensiones también intenté captar rasgos éticos en tensión que vinculan los fundamentos del juicio con el juicio en sí constituido en acción u omisión de actuar. Concebí al juicio profesional de una docente como inherentemente ético, es decir, como la expresión de tensiones morales entre: razonamientos y prácticas sobre la docencia con discordante valor, la universalidad de los ideales del sistema educativo y la particularidad de la misión de cada escuela, lo general de las aspiraciones para la formación docente y lo singular de las expectativas docentes en la situación escolar o áulica, el fuero interno (privado) de y el fuero externo (público) a la docente y la persona. La distinción de las tres dimensiones éticas me permitió captar elementos priorizados por las diferentes perspectivas éticas sobre la acción humana y analizados por diferentes estudios empíricos y pragmáticos sobre la docencia y la escuela y situar y particularizar la noción de juicio profesional en la experiencia singular y contingente de una docente de nivel primario en una escuela de la CABA.

En esta tesis, la *dimensión (ética) personal* hace referencia a la definición de una docente como *agente moral* activa e independiente que posee un *ethos interno* que orienta su manera de ser, pensar, sentir y actuar. Ese código o repertorio moral incluye a nivel individual de la persona de esa docente los valores, los principios, los intereses, los propósitos, los ideales, las aspiraciones, las creencias, las convicciones, las preguntas, las dudas, las expectativas, las emociones, las motivaciones, las necesidades, las intuiciones, las actitudes, las disposiciones, las virtudes, la experiencia, etc. Varios autores han tratado de aludir a este sistema moral de la docente denominándolo (además de *virtudes*) *ethos de una docente* (Oser, 1994), *manner* de una docente (Fallona, 2000; Hansen, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001), *disposiciones profesionales* (Diez, 2007; Dottin, 2009; Murrell et al., 2010; Sockett, 2006) o *capital decisional* (Hargreaves & Fullan, 2012). Si bien esas categorías no refieren estrictamente a lo mismo, aquí rescato la común intención de captar los rasgos éticos personales de una docente al emitir juicios discrecionales. La definición de la dimensión personal también considera la

diferenciación que varias investigaciones consultadas realizan acerca de que algunas docentes no serían del todo conscientes de la potencialidad moral de sus acciones y que otras docentes tendrían mayor percepción de su capacidad de agencia moral.

Ese ethos interno de la docente es elaborado a partir de su experiencia personal (experiencias sociales, religiosas, de crianza y escolares), lo que crea una suerte de *código personal*, pero también de su biografía escolar, de su formación y socialización profesionales, lo que conforma una *dimensión personal profesional*. En primer lugar, consideré que las experiencias escolares de las docentes como estudiantes con sus propias maestras aportan a la conformación de su moralidad profesional. En segundo lugar, atendí a que la currícula de la formación docente en la CABA prescribe algunos espacios más y menos específicos para el trabajo sobre la cuestión ética (como educación ética/en ética y como ética de la práctica docente). Aunque este no es un tema a abordar de manera directa en esta tesis, anticipé que, durante el trabajo de campo, las docentes podrían hacer referencia algún tipo de espacio curricular en relación con su formación en valores como futuros profesionales o con la ética de su acción, y que esos espacios formativos podrían haber contribuido a conformar una dimensión personal profesional. En tercer lugar, consideré que los modos formales e informales de socialización profesional abonan a que las docentes conformen *su* ethos profesional en relativa relación con el formalizado para su profesión (sistematizado o no en un código de ética para la docencia) o con el informal percibido de parte de sus colegas y superiores. Preví que ello podría deberse tanto al desconocimiento por parte de una docente de la existencia de estándares o principios éticos formales para la profesión como a su falta de legitimidad para ella o también a discrepancias con las reglas informales que percibe de parte de otras docentes en su experiencia en las escuelas.

Por otro lado, consideré que ambos códigos morales de una docente (el personal y el personal profesional) podrían mantener cierto margen entre sí. Es decir, el fuero moral íntimo de una docente y el fuero ético personal que construye para ejercer su profesión podrían no coincidir enteramente. Ello planteó preguntas iniciales respecto de la relación entre ambos códigos y de estos con las otras dimensiones, cómo se construyen esos límites y qué aspectos comparten.

La diferenciación de una dimensión personal profesional comenzó siendo una intuición teórica que el análisis de los datos del trabajo de campo supo nutrir y complejizar. Como desarrollo en el capítulo 5, esta dimensión cobró protagonismo al evidenciar que un considerable porcentaje (51%) de los juicios docentes expresaban

apelar en mayor medida a aspectos valorativos que no se correspondían enteramente ni con aspectos de la dimensión ética personal, ni con elementos vinculados con el desempeño profesional “provenientes” de la dimensión institucional o de la sociocomunitaria.

Volviendo al esquema de análisis, anticipé que ese diálogo intrapersonal de la docente puede mantenerse así, en privado, decidir en soledad y sin ayuda (Tirri, 1999) y resolver la cuestión por su cuenta sin involucrar a otras personas (Diker & Terigi, 2003) o puede tomar estado público (Alliaud & Antelo, 2011) al abrirse a sus colegas y entablar conversaciones interpersonales. Esas conversaciones, no sin disenso, podrían nutrir su experiencia para redefinir lo que en principio se percibe como una preocupación o amenaza a la integridad al indagar y compartir soluciones posibles o bien para canalizar su voz (Hirschman, 1970) acerca de la cuestión ética en juego. Esta investigación se nutrió tanto de la literatura educativa que da cuenta de los beneficios del trabajo profesional, colaborativo y dialógico de las docentes en las escuelas para su mejora y la de la educación (Bolívar, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012) como de aquella que advierte sobre los inconvenientes de que los esquemas de decisión de las docente se construyan sólo en el lugar de trabajo (las escuelas) donde las estrategias espontáneas desarrolladas en el ejercicio y revestidas del carácter positivo que le otorga su utilidad inmediata, terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional legítimo (Diker & Terigi, 2003: 66).

El anterior movimiento de apertura de una docente (en principio perceptivo y luego proactivo) da cuenta de la *dimensión (ética) institucional* en la concepción de su dilema ético. Entiendo que esta incluye tanto a las/os actrices/actores de la escuela como al escenario escolar. Por un lado, comprende a las/os alumnas/os, las docentes, las/os directivas/os (entre otras personas que se desempeñan en las escuelas), por tanto, alberga sus ethos personales y los ethos de los grupos a los que pertenecen. En el caso de las docentes, la dimensión incluye a la mencionada *ética de la profesión*, instituida en determinada escuela y establecida en numerosos países a manera de códigos formales (atributos, valores, principios, estándares) que se suelen proponer, entre otras cuestiones, guiar el desempeño de las docentes en las escuelas y reforzar la confianza pública otorgada por la sociedad a la docencia (Schwimmer & Maxwell, 2017). Es decir, esas regulaciones guías de la ética profesional adquieren características particulares en cada escuela al ser vividas por sus docentes a nivel institucional.

La docencia de nivel primario en la Argentina no cuenta con un código de ética formal que presente las aspiraciones o las reglas de conducta para la profesión. No obstante, existen algunas regulaciones formales, detalladas en el siguiente capítulo, que rigen directa o refieren indirectamente a la docencia cuyo contenido incluye (en alguna medida y entre otros elementos) valores, ideales, propósitos, derechos, deberes, atribuciones, expectativas u objetivos para la docencia, en este caso, de nivel primario en la CABA. Del mismo modo y como he anticipado, las docentes pueden construir con sus colegas pautas o criterios no formalizados (explícitos u ocultos) acerca de lo bueno o lo correcto al momento de actuar en las escuelas. En ese sentido, esta tesis se propuso describir y analizar las maneras en que las docentes elaboran sus juicios profesionales precisamente interpretando los procesos de percepción y deliberación moral que los habilitan y supuso que parte de esos procesos son aprendidos (y naturalizados) en las escuelas junto a sus colegas.

Por otro lado, la dimensión (ética) institucional refiere a las reglas formales e informales de la escuela, a su *gramática* (Tyack y Cuban, 2001). Incluyo desde las normas, documentaciones o acuerdos escritos hasta premisas morales puestas en acto a través de rituales, ceremonias, valores o intercambios espontáneos. Esta dimensión alude al ethos o *clima o vida moral* en la escuela (Jackson, Boostrom, & Hansen, 2003), a esta como *hábitat moral* (Talivaldis Ozoliņš, 2010), a la *carga valorativa* del contexto de trabajo cotidiano en el aula, incluida la expresividad moral de los rostros de docentes y estudiantes, los espacios, equipos y recursos escolares (Jackson et al., 2003).

Las escuelas elaboran regulaciones formales propias como los proyectos educativos institucionales (con una misión y una visión para la escuela), los proyectos curriculares institucionales y los regímenes académicos institucionales. Asumí que estas regulaciones también contribuyen al ethos institucional que una docente considera al concebir el dilema ético dado que refieren al ejercicio de su rol. Esas documentaciones formales contienen definiciones valorativas y de principios respecto de la sociedad, la comunidad local, las familias, el alumnado, la educación, el conocimiento, la propia escuela, la docencia, el aprendizaje, etc. Establecen regulaciones sobre la obligatoriedad, los procesos de ingreso, tránsito y egreso de las/os estudiantes de la institución; la asistencia y regularidad; procedimientos de evaluación y calificación, preceptos de conducta, acuerdos escolares de convivencia, la vinculación con las familias, etc. Generan *estándares morales* de acción y las condiciones en que estos deberían ser respetados. En particular, las escuelas tienen cierta autonomía para hacer *justicia local* en base a

principios, mecanismos y procedimientos de asignación de bienes escasos y cargas (Elster, 1994).

Además, el clima o la vida moral de una escuela implica pensar en las formas de vida que se producen y promueven en ella de modo informal. En ese sentido, concibo el abordaje de un dilema ético como un modo no sólo de evidenciar las complejidades de la tarea docente sino también de explicitar los modos de “vivir juntos” que las/os actrices/actores de la escena escolar valoran y los tipos de experiencias escolares que habilitan y practican (Gvirtz & Beech, 2009). Las maneras en que las docentes deliberan y elaboran sus juicios profesionales pueden estar en relación con su apreciación de la dimensión ética institucional, es decir, con su experiencia en el ethos moral particular de las escuelas en que se desempeñan dónde pueden converger diversas expectativas, experiencias y criterios morales (Noel, 2009). Su manera de abordar la cuestión dilemática puede tener en consideración cómo la institución suele concebir de modo intersubjetivo ese tipo de desafíos: como problemas tecnocráticos o como dilemas éticos en los que se juegan cuestiones como la equidad, el mérito, el respeto, la inclusión, la justicia o la igualdad (Levinson & Fay, 2016).

Por último, la *dimensión (ética) social y comunitaria* hace referencia a los integrantes de las familias de las/os alumnas/os y de las docentes, a las/os supervisoras/es o inspectoras/es escolares, a otros referentes de los ministerios de educación, a miembros de las instituciones con las que interactúa la escuela y a la sociedad en general, por lo que comprende, a los ethos de esas/os actrices/actores y de esas instituciones. Propongo que esa dimensión alude a los fines educativos establecidos en las leyes generales en términos del bien o interés público, a la educación como derecho con miras al florecimiento humano, a los valores apreciados por la comunidad en torno a la escuela, a los objetivos previstos desde el “exterior” para esta como institución pública y para las docentes en el ejercicio de su tarea.

En particular, esa dimensión incluye el marco legal jurisdiccional y nacional vigente que contiene valores y principios morales para, en este caso, la educación de la niñez y adolescencia, la escolaridad y la docencia de nivel primario. En muchas ocasiones, esos fines son especificados en reglamentaciones a nivel jurisdiccional (macro o mezo) como diseños curriculares, planes de estudios, estatutos, reglamentos, disposiciones, protocolos de actuación o programas o proyectos educativos creados para alcanzar a las escuelas y a las docentes de nivel primario.

Consideré que esta dimensión ética interviene en el proceso de percepción, deliberación moral y juicio profesional de una docente ante un dilema ético escolar en forma de ideales democráticos e intereses públicos para la educación expresados en principios como la educación como derecho, la universalidad de la oferta, la igualdad en el acceso, la equidad de oportunidades educativas, la obligatoriedad, la inclusión, la diversidad y la equivalencia en los resultados de aprendizaje, la justicia educativa.

Con loables fines, la política educativa pretende normatizar el sistema educativo en base a reglas aplicables a todos las/os actrices/actores que parecieran tener dificultades en responder a lo que ocurre en contextos particulares y complejos (Alliaud & Antelo, 2011). Considero que las escuelas y las docentes reciben consideraciones contenidas en documentos y anuncios oficiales que suelen resonar como “mantras” abstractos y moralizantes, aunque les resulten de poca ayuda para abordar los desafíos de su acción en situaciones de conflicto de valores e incertidumbre.

En algunas ocasiones, ese mismo lenguaje de deberes puede funcionar para las docentes como fuente de desresponsabilización por sus acciones. La lógica técnico-normativa contenida en las leyes educativas asume una supremacía por sobre la dimensión ética, contingente y singular de la experiencia humana (Skliar y Pérez, 2014), que pareciera reforzar la racionalidad instrumental de las reglas en la escuela y nublar o inhibir el juicio crítico docente. En otras ocasiones, las docentes pueden querer intentar subvertir silenciosamente normas sociocomunitarias que generan efectos a sus ojos injustos y terminar contribuyendo al mantenimiento de un status quo o incluso agravando situaciones indeseadas para estudiantes o docentes (Levinson, 2015).

Por otra parte, la dimensión ética social y comunitaria también es percibida por las docentes al vivenciar el cuestionamiento de su prestigio y autoridad (su vocación, su saber, su experiencia) y la precarización de las condiciones para el ejercicio de su tarea. Cierta cuestionamiento a su figura específica se visualiza en el tipo de demandas recibidas de parte de las familias de las/os niñas/os y se relaciona con el debilitamiento del vínculo mantenido entre estas y las escuelas (Narodowski y Baez, 2008). La precarización resulta de la fluctuación a la baja de sus salarios y del deterioro de su formación. Las docentes no sólo perciben el desprestigio y la precarización sino también el aumento de la complejidad de su tarea y de los intentos gubernamentales de modificarla (usualmente sin su participación), lo que las puede involucrar en reclamos gremiales por la efectivización de ciertos valores. Uno muy simbólico y de máxima conflictividad es el derecho a la huelga, el cual tensiona con otros socialmente preciados como es el derecho de las/os

niñas/os a aprender o la protección de su “superior interés” (Straccia, 2014). Asimismo, la dimensión ética social y comunitaria es percibida por una docente cuando la propia escuela es cuestionada, cuando lo sagrado de sus valores y sus principios esenciales como santuario republicano y moderno parece declinar en su función privilegiada de socialización (Dubet, 2006).

## Conclusión

El eclecticismo del marco teórico-conceptual de esta investigación y sus sistematizaciones surgió de la necesidad de poner en diálogo diversas posiciones teóricas, empíricas y pragmáticas, de distintos campos disciplinares (filosofía, sociología, antropología, ciencias de la educación, etc.), que constituyen aportes para el estudio sobre las dimensiones éticas de la acción docente. Me valí del potencial heurístico de las perspectivas normativas sobre la acción docente y al valor teórico y empírico de estudios cualitativos sobre la educación y la docencia, en particular, aquellos que ponen en valor las experiencias docentes al elaborar sus decisiones en las escuelas; para construir un enfoque propio que interpretara los aspectos morales de la profesión docente a partir de las maneras que perciben y abordan sus dilemas éticos.

El proceso de construcción de definiciones y de categorías teóricas me generó algunas inquietudes respecto del desarrollo de los objetivos de investigación en el contexto local. La etapa exploratoria del trabajo de campo, que implicó la realización de seminarios-talleres con docentes, resultó útil para evaluar algunas de esas suposiciones y preguntas y condujo a profundizar y ampliar las consultas del material teórico y a ajustar las herramientas inicialmente construidas para la indagación empírica. Asimismo, esas inquietudes sobre el abordaje del problema de investigación se nutrieron indefectiblemente de la descripción del contexto que enmarcaron los relatos docentes. En el siguiente capítulo se ofrece una caracterización de las docentes de nivel primario de la CABA, de las escuelas de nivel primario común en las que se desempeñan y del entorno contemporáneo más amplio que las interpela al transitar sus dilemas éticos.

## CAPÍTULO 2

### CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ENTORNO DE LOS RELATOS DE LAS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN Y EL ABORDAJE DE SUS DILEMAS ÉTICOS ESCOLARES

En este capítulo ofrezco una descripción del contexto que caracteriza la cuestión a investigar. Considero el entorno de situación en que se manifiestan los dichos de las docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA al indagar las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Recorro a diversas fuentes para documentar las circunstancias y los sucesos en los que se inscriben los relatos de esas docentes atendiendo principalmente a las coordenadas de espacio y tiempo, a las/os actrices/actores y los escenarios involucrados. En primer lugar, caracterizo a las docentes de nivel primario, su perfil sociodemográfico y sus experiencias formativas y laborales en base a las fuentes estadísticas disponibles y a documentos que las analizan. Particularmente, recorro a los datos y las informaciones que me permiten vincular esa caracterización con aspectos éticos de su acción. En segundo lugar, brindo información general sobre las escuelas en las que esas docentes se desempeñan atendiendo especialmente al marco normativo nacional, federal y jurisdiccional que las regula. Toda la información reunida remite a los últimos quince años, partiendo de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Por último, describo el contexto epocal que rodea las escuelas de nivel primario y a las docentes que allí se desempeñan: me refiero a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales y, en particular, a algunas de las controversias éticas contemporáneas que interpelan con mayor frecuencia el pensar, sentir y actuar de esas docentes en su labor cotidiana. Supongo que ese entorno dinámico no sólo atraviesa las elaboraciones de sus acciones, sino que además tiene efectos sobre los relatos de las docentes al dar razones y explicaciones de los abordajes de sus dilemas éticos.

#### Las docentes de nivel primario de la CABA

Existen varias fuentes a partir de las cuales caracterizar a las docentes de nivel primario de la CABA. Las estadísticas nacionales y de la jurisdicción disponibles abarcan relevamientos periódicos de datos sobre el sistema educativo que consideran a las docentes, censos de docentes y operativos de evaluación de aprendizajes de estudiantes



que incluyen información elaborada a partir de cuestionarios complementarios completados por docentes. A su vez existen informes elaborados por organismos o por especialistas a solicitud de los ministerios de educación (nacional y jurisdiccionales) que se proponen describir el perfil sociodemográfico de las docentes, brindar información sobre sus trayectorias de formación y de trabajo en las escuelas y, en unos pocos otros casos, realizar aportes acerca de las percepciones, las creencias, las expectativas y, a veces, de las prácticas de las docentes. Las producciones nacionales suelen diferenciar los datos por jurisdicción, nivel de enseñanza, modalidad y tipo de gestión (entre otros aspectos), lo que permite hallar referencias específicas sobre las docentes de nivel primario de la CABA. En otras ocasiones, es la propia jurisdicción la que produce datos e informes al respecto.

En gran medida, las estadísticas y documentos que referí en este capítulo coinciden en introducir sus contribuciones afirmando que los debates académicos y políticos en la actualidad vuelven a postular a las docentes como actrices trascendentes en los sistemas educativos. Los considerables esfuerzos que sus elaboraciones conllevan se orientan a obtener datos “clásicos” acerca de las docentes (cantidad, edad, género, dedicación, antigüedad, etc.) y, en menor medida, se proponen indagar sus opiniones, sus valoraciones y sus expectativas en relación con el aprendizaje, la enseñanza y el entorno escolar.

En mi opinión, el hecho de que algunas producciones comenzaran a otorgar mayor relevancia a conocer aspectos de la dimensión subjetiva de las docentes (Dubet, 2002; Tedesco, 2003, 2008, 2010) manifiesta intentos por conceptualizar complejidades de la profesión y preocupaciones por contrarrestar determinismos en los resultados de aprendizaje prevalentes en los sistemas educativos.<sup>10</sup> Partí de esos supuestos al rescatar en mis descripciones aquellos datos e informaciones que me permiten, además de brindar una apreciación estadística general de las docentes de nivel primario de la CABA, caracterizar a esas docentes destacando los aspectos éticos presentes en su labor profesional introducidos en el capítulo 1 de esta tesis.

### Cantidad y funciones

---

<sup>10</sup> Tenti (2010) realizó un estudio de este tipo para el caso de las/os profesoras/es y las/os estudiantes de los ISFD. Ese informe fue generado a partir de un convenio entre el IIPE/UNESCO Buenos Aires y el INFoD.

El Ministerio de Educación de la Nación realiza un relevamiento anual que recolecta información censal de los establecimientos del sistema educativo argentino cuya producción es el Anuario Estadístico que se publica desde 1996. Su versión para 2021 informa que la CABA cuenta en el nivel primario común<sup>11</sup> con 32.755 cargos docentes (92% dentro de la POF<sup>12</sup> y 8% fuera de la POF). Esa cantidad de cargos docentes de nivel primario representa el mayor porcentaje (38%) dentro del total de cargos docentes de educación común de la jurisdicción.

Dentro del total de 30.133 cargos docentes de educación primaria común que forman parte de la POF (92%) se incluyen 24.268 cargos frente a alumnas/os (80,5%), 3.092 cargos de apoyo a la enseñanza (10,3%), 2.757 cargos directivos (9,1%) y 16 cargos de personal único (0,1%). A los fines de esta investigación, me interesa señalar que la cantidad de cargos docentes consignada en los relevamientos anuales no equivale a la cantidad de docentes del sistema educativo dado que un docente puede ser designado en uno o más cargos y formar parte de las POF de distintas unidades de servicio de nivel primario. Para tener referencias precisas de la cantidad de docentes debí considerar datos estadísticos surgidos de los censos que realiza el Ministerio Nacional cada diez años.

El último es el CENPE 2014 que incluyó a personal docente y no docente. Los únicos resultados públicos de ese censo consisten en un informe preliminar que compila información general y en planillas de cálculo con datos primarios. A pesar de contener ciertas limitaciones, recurrí a esa fuente dado que es el censo más reciente y su homónimo inmediatamente anterior, el Censo Nacional de Docentes 2004, se encuentra muy distante de la fecha de realización del presente trabajo. Me valí del relevamiento de 2004 para ampliar la información en los casos que consideré relevante y referí a sus datos en tiempo pasado para enfatizar la distancia temporal con el presente.

El CENPE 2014 indica que el personal de establecimientos educativos de la CABA en el nivel primario común ascendía a un total de 32.752. La jurisdicción contaba para ese nivel y modalidad con un total de 26.958 docentes. A su vez, existían 21.413 docentes frente a alumnas/os, 4.495 docentes de apoyo a la enseñanza y 2.543 docentes en puestos de dirección o gestión. Una misma persona puede desempeñar distintos tipos de funciones docentes en el sistema educativo, por tanto, la suma de las docentes en cada función es

---

<sup>11</sup> La modalidad común está destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr según las edades teóricas previstas y los plazos que se establecen, los objetivos que se definen en cada uno de los niveles de enseñanza acompañándolos con acciones específicas a través de “otros servicios” educativos (ME, 2011: 11).

<sup>12</sup> La POF o Planta Orgánica Funcional es el conjunto de cargos, horas cátedra y/o módulos asignados administrativa y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos y su modificación se encuentra sujeta a la aprobación por la autoridad ministerial competente.

mayor que la del total de docentes. Me interesa destacar que esa cifra que asciende a 28.451 docentes en 2014 no difiere en gran medida de los 30.133 que arroja el Relevamiento Anual 2021. Sí pareciera haber diferencias entre la cantidad de cargos docentes relevados en 2021 y las funciones docentes recabadas por el censo de 2014 en lo referente a las docentes de apoyo a la enseñanza (cerca de 3.100 en 2021 y de 4.500 en 2014). Entiendo que ello puede deberse a la variación en la definición de esa función pedagógica de colaboración con la actividad de enseñanza dado que comprende desde a una docente auxiliar o asistente hasta una bibliotecaria o una asistente social.

La función de apoyo a la enseñanza en la CABA adquiere variados perfiles (UEICEE, 2019). En las escuelas primarias comunes de gestión estatal existe la Maestra de Apoyo Pedagógico (MAPe), la Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas (MATE), la maestra del programa “Maestro + Maestro”, la Asistente Celadora para Discapacitados/os Motores (ACDM), la Maestra de Nivelación, la Maestra de Aceleración, la Maestra de Apoyo Psicológico (MAP), la Maestra Psicóloga Orientadora, la Maestra de Apoyo a la Inclusión y los Equipos de Orientación Escolar (EOE) o los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) integrados por psicólogas, psicopedagogas y asesoras pedagógicas. Las escuelas de gestión privada suelen contar en sus establecimientos con psicólogas y/o psicopedagogas. En ambos sectores de gestión, estos dispositivos de apoyo abarcan a las Acompañantes Personales No Docentes (APND) para alumnas/os certificadas/os con discapacidad incluidas/os en escuelas comunes, las/os cuales son provistas por una obra social o medicina prepaga.

Tuve en cuenta que la cantidad y la variedad de perfiles de apoyo a la enseñanza presentes en las escuelas primarias comunes de la Ciudad derivan en parte de la implementación de planes, programas y estrategias compensatorios jurisdiccionales y nacionales de apoyo a la inclusión, de mejoramiento de la equidad o de promoción de la igualdad educativas. La idea de “apoyar” a la enseñanza se integra a una serie de respuestas de los sistemas educativos, ante la identificación de ciertas problemáticas, que se acrecientan en la década del ‘90 y que devienen en acciones crónicas ante la imposibilidad de abordar sus causas estructurales (Gvirtz, 2010). Las estrategias a nivel macro se materializan en los diversos roles y funciones que se desempeñan cotidianamente en las escuelas, en torno a los cuales muchas veces existe cierto desconocimiento o confusión.

Mi intención fue destacar que las estrategias compensatorias de gobierno del sistema educativo disponen a las docentes frente a alumnas/os y las docentes de apoyo a

la enseñanza, también a las/os directivas/os y a las/os no docentes, a trabajar juntas/os para contribuir a la mejora de la oferta educativa y de los aprendizajes de sus alumnas/os. Esta tesis entrevistó a docentes frente a alumnas/os, cuyos perfiles y experiencias se encuentran con los de otras docentes en similares o diferentes funciones, que pueden o no estar ejerciendo simultáneamente otra actividad docente o no docente en el sistema educativo.

### Sexo, edad y antigüedad

Según los datos disponibles del CENPE 2014, el 75% de las docentes de educación común en actividad de la CABA son mujeres. Si se considera sólo las docentes en actividad de nivel primario común ese valor alcanza el 84%. Ambas tasas se asemejan a las construidas por el Censo Docente 2004 (77% y 87%, respectivamente). Esos elevados porcentajes de mujeres me permitieron corroborar la persistencia de la feminización de la profesión docente y atender a la necesidad de desnaturalizar ciertas características asociadas al género usualmente atribuidas a esta, para el caso de la CABA en particular (Morgade, 1997, 2010) y del argentino en general (Fischman, 2007). En especial, esos indicadores funcionaron de alertas al momento de interpretar los relatos de las docentes partícipes de la investigación con referencia, por ejemplo, a la docencia como “trabajo femenino”, asociada al “maternaje” femenino, a mujeres con cualidades “naturales” para el trato con la infancia, entre otras.

Las cifras del CENPE 2014 también permiten establecer un promedio de edad para la docencia de nivel primario común de la CABA de 41 años. Ese valor coincide con la edad promedio de las docentes de educación común de todos los niveles educativos de la Argentina que se desprende de los datos de ese censo y de los del censo anterior (DINIECE, 2007). Además, esos datos indican que el mayor porcentaje de docentes para ese nivel y modalidad (58%) se encuentra concentrado en los siguientes rangos de edad: 30 a 34 años (13,7%), 35 a 39 años (14,6%), 40 a 44 años (14,6%) y 45 a 49 años (15,2%). Si bien los rangos de concentración son similares a los del censo anterior, los porcentajes varían dado que en el CENPE 2014, el porcentaje de docentes cuyas edades van de 45 a 49 años supera en 5,4 puntos porcentuales al de la década anterior (9,8%). Incluso, el rango de edad siguiente, de 50 a 54 años, supera en 2,3 puntos porcentuales al del Censo Docente 2004.

Los porcentajes de los rangos de edad de las docentes de nivel primario común de la CABA disponibles por el Censo Docente 2004 presentaban diferencias significativas por sector de gestión. Según los rangos establecidos por el relevamiento, la mayor proporción de docentes del sector privado (18,3%) tenía entre 35 y 39 años y la mayor del sector estatal (17,3%) tenía entre 55 y 59 años. A su vez el mayor porcentaje de docentes del sector privado (58%) tenía entre 25 y 39 años y el del sector estatal (57%) tenía entre 40 y 59 años. Antes de analizar esa disparidad en los rangos de edad según el sector de gestión, paso a referirme a la antigüedad docente, para luego considerarlas de modo conjunto.

Del Censo Docente 2004, se desprende que el mayor porcentaje de docentes de educación primaria común de la CABA (53,9%) se hallaba en los segmentos de antigüedad que iba de 6 a 10 años (12,3%), de 11 a 15 años (15,8%), de 16 a 20 años (14,4%) y de 21 a 25 años (11,4%). A la vez, existía una considerable tasa de docentes (11,9%) con más de 30 años en la profesión. Ello me permite afirmar que las docentes de educación común de la CABA se podrían agrupar en tres grandes rangos de antigüedad que rondaban el 30% del total (más un 10% del que se carece de información): hasta 10 años de antigüedad, entre 11 y 20 años de antigüedad, y más de 20 años de antigüedad. Al igual que la edad, la antigüedad de esas docentes presentaba significativas diferencias según el sector de gestión. Las mayores proporciones de docentes se concentraban en los extremos de antigüedad: el 58% de las docentes del sector privado tenía menos de 16 años de antigüedad (33,4% más de 16 años y 8,7% sin datos) y el 58,4% de las docentes del sector estatal tenía más de 16 años de experiencia (31,2% menos de 16 años y 10,4% sin datos).

Las tendencias de encontrar docentes jóvenes y con poca antigüedad en el sector privado y docentes de mayores edad y experiencia en el sector estatal suele vincularse con las regulaciones que cada subsistema establece para que sus docentes accedan a los cargos, donde en el sector estatal predomina el acceso por concurso y en el sector privado se fijan menos requisitos para las designaciones. Se suele afirmar que los jóvenes docentes comenzarían sus carreras en el sector privado, motivados por la mayor facilidad en el acceso y migrarían al sector estatal incentivados por mejores condiciones laborales provistas por la obtención de la titularidad del cargo en que se revista. Las posibilidades de acceso a y permanencia en los cargos estatales se amplían principalmente mediante la acumulación de antigüedad y por la realización de cursos y carreras de capacitación que son considerados en la evaluación de los antecedentes.

## Experiencias de formación

Las docentes de nivel primario común que se desempeñan en la CABA pueden haberse formado en ISFD y una mínima proporción pueden haberlo hecho en universidades, existiendo en las jurisdicciones ofertas estatales y privadas de ambos tipos. Una proporción puede haber realizado como mínimo una formación de cuatro años de duración obteniendo un título superior no universitario o universitario, bajo la titulación general de Profesorados con la orientación del nivel de educación primario. Otra proporción de docentes con mayor cantidad de años de ejercicio puede haber egresado de carreras de menor duración existentes en nuestro país antes de la extensión y la reforma curricular de la formación docente en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Un ejemplo de esos títulos es el de Maestro Normal Nacional o Maestro Normal Superior.

En particular, el programa de formación docente inicial para el nivel primario que se encuentra vigente en la CABA fue aprobado en 2014. El “Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria” (Resolución MEGC N° 2514/14) propone asignaturas que buscan abordar directa o indirectamente aspectos éticos de la acción docente en el Ciclo de Formación General (Filosofía y Educación, Trabajo/Profesionalización Docente y ESI) y en el Ciclo de Formación Específica (Ética, derechos humanos y construcción de la ciudadanía y Problemáticas de la Educación Primaria). Ese diseño curricular de la CABA se realiza en el marco de la iniciativa federal de establecer “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente” de 2007. En años más recientes, se elabora el “Plan Nacional de Formación Docente” de 2016 y el “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de 2018”. Estos últimos realizan una leve referencia al “juicio profesional” y las “capacidades éticas” de las docentes como actrices del sistema educativo.

En la actualidad existe una considerable cantidad de cursos, programas y carreras de formación continua disponibles para las docentes de nivel primario. Gran parte de esa oferta responde a acciones ministeriales (a nivel nacional y de la CABA) destinadas a sus docentes como agentes del sistema y también existen cursos, programas y carreras de grado y posgrado dependientes de universidades y en menor medida de institutos superiores y de sindicatos. Sobre los aspectos éticos de la docencia, existen ofertas

mayormente vinculadas con la ESI, la inclusión educativa y la formación ética y ciudadana.

Los últimos datos estadísticos disponibles acerca de las experiencias de formación de las docentes de la CABA corresponden al Censo de 2004. Este indica que el 83,7% de las docentes de nivel primario común (frente a alumnas/os) de la Ciudad ha completado una carrera de nivel superior o ha superado ese nivel educativo; el 6,1% alcanza a completar el nivel secundario; el 6% no alcanza a culminar el nivel superior y el 4,1% no ofrece información al respecto.

Respecto de la titulación de esas docentes, el 88,7% tiene título docente, el 8,3% no brinda información y el 3,1% carece de título docente. Las docentes con título se dividen entre aquellos que son profesoras de nivel superior no universitario exclusivamente (38,1%), tienen al menos un título docente y también han obtenido otras titulaciones (36,8%), son maestras normales nacionales exclusivamente (11,2%) o son profesoras universitarias exclusivamente (2,6%). Entre las que no tienen título docente se encuentran aquellas que son técnicas o profesionales superiores no universitarias exclusivamente (1,5%), son técnicas o profesionales superiores universitarias exclusivamente (1,4%) o poseen una combinación de títulos superiores no docentes (0,2%). Por último, el 9,5% de las docentes de nivel primario común (frente a alumnas/os) de la CABA posee título de posgrado de maestría o doctorado.

La formación docente continua también es un aspecto que el Censo 2004 estudia. Este indica que la considerable mayoría de las docentes de nivel primario común (frente a alumnas/os) (67,9%) no cursa una carrera de nivel superior. Sin embargo, una amplia proporción de esas docentes manifiesta haber asistido a algún curso de capacitación en los 5 años anteriores a la medición censal (69%). Si bien el curso de capacitación ha resultado históricamente la oferta de formación continua privilegiada en la Argentina y la CABA, en las últimas décadas se da lugar a formatos alternativos como los postítulos docentes y la formación situada o centrada en la escuela (UEICEE, 2019).

### Experiencias de trabajo

Existen diversos motivos por los cuales las docentes manifiestan que trabajan como tales. En el caso de las docentes de nivel primario común de la CABA, el Censo 2004 indica que las opciones más elegidas son: “me gusta enseñar” (74,7%), “me gusta trabajar con chicos/jóvenes” (46,5%), “es una profesión a través de la cual puede mejorarse la

sociedad” (40,7%) y “me interesa que otros aprendan” (39,9%). En relación con esta tesis, advertí que esas cualidades, preferencias e intereses que las docentes mayormente expresan dan cuenta de motivos morales para realizar su labor. Intuí que, desafortunadamente, esas motivaciones no son significativamente retomadas en clave ética al elaborar ofertas de formación docente continua durante esos años. Esa opinión se sustentó en parte a que cuando el propio Censo consulta a las docentes acerca de las temáticas<sup>13</sup> en las que desearían recibir capacitación, las dimensiones éticas (por las razones que sean) no son incluidas en la nómina de manera distintiva.

La experiencia de trabajo de las docentes también varía en función de la cantidad de escuelas en las que se desempeñan y, por tanto, del tiempo que dedican a cada institución según su designación. El Censo 2004 evidencia que del total de las docentes de nivel primario común (frente a alumnas/os) de la CABA, el 63% trabaja en un establecimiento educativo y el 37% en más de uno (el 24,1% en dos establecimientos, el 8% en tres establecimientos y 4,9% en más de tres). Usualmente, la concentración de horas docentes en una misma escuela primaria se asocia con la posibilidad de, por un lado, trabajar durante más tiempo con los mismos grupos de estudiantes y adaptar la enseñanza en mayor medida a cada una/o de ellas/os; y, por otro lado, intensificar la participación colaborativa como miembro del equipo docente.

En relación con ello, el mismo Censo indica que las docentes de nivel primario común de la CABA son designadas mayor y exclusivamente por cargo (67,4%) y revistan como titulares (65,8%). En menor medida, esas docentes son designadas por horas cátedras exclusivamente (16,5%), por módulos exclusivamente (9,5%) o por tipos de designaciones combinadas (6,3%); y revistan como suplentes (13,9%) e interinas (13,8%). La designación por cargo posibilita que las docentes se dediquen durante una jornada simple (en una escuela con un grupo de alumnas/os), dos jornadas simples (en una misma escuela o en escuelas diferentes con grupos de alumnas/os diferentes) o una jornada completa (en una misma escuela con un mismo grupo de alumnas/os o con grupos de alumnas/os diferentes). Si las docentes son titulares se encuentran designadas con carácter permanente y acceden a derechos y beneficios laborales que como docentes suplentes o interinos aún no están habilitados a gozar. No obstante, las condiciones

---

<sup>13</sup> Las temáticas son A: Contexto político, económico y social de la educación contemporánea; B: Características (psicológicas, sociales, culturales) de los sujetos que aprenden; C: Relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo, etc.); D: Contenido de las disciplinas/áreas; E: Estrategias de enseñanza y didácticas especiales; F: Teorías de la educación/Pedagogía; G: Didáctica general y desarrollo curricular; H: Temas de cultura general; I: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; J: Política y legislación educativa; K: Organización y gestión institucional; L: Metodología de la investigación educativa; M: Otras.



contractuales previstas por las situaciones de revista de las docentes varían entre el sector estatal y el privado. En el primer caso, rige el Estatuto del Docente de la CABA y en el segundo, la Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744 y sólo de modo subsidiario el estatuto de la jurisdicción (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2014 en CIPPEC, 2017).

El Estatuto del Docente se encuentra aprobado por la Ordenanza N° 40.593 de 1985 del entonces Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires y sus modificaciones, promulgada por Decreto Municipal N° 5.361/85 y reglamentada por el Decreto Municipal N° 611 de 1986 y sus modificaciones (la más reciente en 2022). La norma determina los deberes y los derechos del personal docente que presta servicios en los organismos dependientes del Ministerio de Educación de la CABA, en el Área de Educación Primaria, entre otras dependencias. Rigen tanto para el personal de las escuelas estatales como el de las escuelas privadas.<sup>14</sup> En el anexo I de esta tesis transcribí algunos artículos de esa norma que entiendo se relacionan de manera específica con aspectos éticos de la acción profesional de las docentes y que, en ocasiones durante la etapa de interpretación, me ayudaron a contextualizar y significar algunos dichos docentes.

A partir del análisis del Estatuto, advertí que los deberes del personal docente (capítulo III, art. 6) reúnen imperativos asociados a ciertos valores y principios a ser promovidos en la educación de las/os niñas/os y en el ejercicio de su función en las escuelas (democracia, justicia, derechos humanos, laicidad, apartidismo, etc.) y en su participación en el sistema educativo (jerarquía, disciplina, actualización y perfeccionamiento, cuidados preventivos de salud). La norma incluye el cliché opaco de “Observar una conducta acorde con los principios de la moral y las buenas costumbres y con las normas de la ética en el comportamiento social.” También señala que, en caso de incumplir sus deberes disciplinarios, las docentes pueden sufrir diversos tipos de sanciones que van desde a la amonestación hasta la exoneración.

Además encontré que los derechos del personal docente (capítulo III, art. 7) expresan valores, aspiraciones y garantías de diversa índole: estabilidad en el cargo y ascenso; remuneración justa y actualizada; protección ante pérdida de aptitudes; condiciones pedagógicas adecuadas para el ejercicio de la función (el local, la higiene, el material didáctico y la cantidad de alumnas/os); goce de licencias a nivel personal (existe una por violencia de género desde 2017) y profesional, justificaciones y franquicias; libre

---

<sup>14</sup> Las escuelas primarias estatales y privadas de la CABA forman parte de un mismo sistema educativo que es gobernado por el Ministerio de Educación del GCBA. No obstante, dependen de unidades ministeriales diferentes denominadas Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE) y Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP), cuyas responsabilidades y sistemas de supervisión de las escuelas también difieren.

agremiación; participación docente en instancias de gobierno o concurso; defensa de derechos e intereses docentes y ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Nacional. Concebí que esos derechos mantienen relación directa con el prestigio docente y que su vulneración contribuye al desprestigio de la profesión y la desmoralización de la docencia, en particular en relación con el nivel y la estabilidad en la remuneración y la suficiencia de condiciones para la enseñanza. No obstante, advertí que algunos de esos derechos generan polémicas cuando su uso repercute de modo considerable en el aprendizaje de las/os niñas/os como es el caso de la acumulación de licencias y de días de paro docente. Incluso encuentran sus límites formales cuando las cuestiones se judicializan, por ejemplo, cuando desde ciertas instancias se denuncia la vulneración del derecho de las/os niñas/os de aprender ante la extensión de las huelgas docentes.

Por otra parte, la reglamentación de la carrera docente en el Estatuto (capítulo VII) refiere a: las condiciones de ingreso a la docencia (entre las que se encuentra el sustento a los principios de las Constituciones Nacional y de la CABA) y las condiciones y procedimientos para el ascenso a cargos de mayor jerarquía (entre los que se encuentran la antigüedad, la titulación, la calificación, el concepto y la disciplina).<sup>15</sup> En particular, el puntaje obtenido por las docentes al realizar cursos de capacitación es un requisito indispensable para la titularización de cargos y el ascenso a posiciones superiores: la acumulación de puntaje aumenta esas posibilidades. Si bien la formación docente continua pareciera ser un deber profesional, en los hechos, si una docente titular no planea acceder a cargos de mayor jerarquía, la falta de capacitación no afecta su permanencia en el cargo. En el sector privado, la búsqueda de perfiles docentes que realiza cada escuela, la selección para los puestos, la cobertura de cargos titulares y el ascenso en la carrera se rige por la Ley de Organización de la Enseñanza Privada N° de 13.047 de 1947 y sus modificatorias; la Ley de Contrato de Trabajo y por los criterios del mercado de trabajo privado.

## Opiniones docentes

---

<sup>15</sup> Cabe señalar que en junio de 2022 se aprobó una modificación estatutaria en la CABA que crea la posibilidad de ascender en la carrera docente de manera horizontal, es decir, ejerciendo funciones de desempeño en el aula y de coordinación de trayectorias escolares para lo que en el nivel primario se crearon los cargos de Maestra Especialista y Maestra Coordinadora de Trayectorias Escolares. Asimismo, se redujo el peso de la antigüedad (en el cargo y en el cargo precedente) en relación con la formación como condición para concursar.

Ocasionalmente, los operativos nacionales y jurisdiccionales de evaluación de aprendizajes incluyen cuestionarios complementarios que recaban las opiniones de las docentes con el objetivo de contextualizar e indagar en mayor amplitud e intensidad el análisis de los resultados de las evaluaciones. Si bien la información aportada por esas consultas, no siempre se focaliza en las docentes de nivel primario de la CABA, consideré que podría ser interesante para pensar algunas cuestiones en relación con los aspectos éticos de la docencia.

El Operativo Nacional Aprender 2016, por ejemplo, solicitó la opinión de las docentes de sexto grado de nivel primario que se desempeñaban en los establecimientos educativos que participaron de la prueba. Esas docentes respondieron un formulario autoadministrado que se propuso indagar tanto aspectos usualmente relevados por otros operativos como también sus percepciones, sus creencias y sus prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de esas apreciaciones de las docentes consultadas avanza en temáticas menos exploradas por otros relevamientos estadísticos y ejemplifica al resumir sus resultados: “los docentes se revelan adeptos a la vocación inclusiva y transformadora de la escuela cuando se les pregunta por su potencial, mientras que tienden a colocar buena parte de la responsabilidad fuera de la esfera escolar a la hora de evaluar los logros alcanzados hasta el momento” (CIPPEC, 2017: 10). Ese tipo de opiniones de las docentes que atribuyen mayor peso a factores individuales o sociales que a su labor ante las dificultades de aprendizaje de las/os niñas/os no son sencillas de interpretar (Tenti Fanfani, 2010), pero lo que es evidente es que revelan la complejidad ética de su tarea pedagógica. Dan cuenta de tensiones entre valores (como, en ese caso, la inclusión y la igualdad educativas) y revelan creencias, ideales y prejuicios vinculadas con expectativas de mejora de los niveles de aprendizaje de las/os niñas/os y con las posibilidades y responsabilidades de la docencia y de la escuela en ese proceso.

De modo similar, la evaluación de aprendizajes de la CABA a estudiantes de 7° grado denominada Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) es acompañada por cuestionarios complementarios a directivas/os y a docentes. Los cuestionarios dirigidos a docentes se proponen relevar información sobre sus características sociodemográficas, su perfil (antigüedad en el cargo, situación de revista y desarrollo profesional) y sus percepciones sobre las prácticas de gestión institucional y trabajo colectivo, la integración y usos de las TIC, algunos aspectos de las condiciones de infraestructura del establecimiento, sobre el clima y la convivencia escolar y sobre el desarrollo de habilidades relativas a los vínculos y las emociones. Con esa información

buscan identificar condiciones asociadas a las metas a cumplir por el sistema educativo, y así poder identificar brechas en la equidad y la calidad. En particular, especialistas en evaluación sostienen que conocer las percepciones de las actrices escolares posibilita “...construir diagnósticos que contribuyan –en conjunto con otras fuentes de información– a orientar intervenciones para la mejora del sistema con criterio de equidad.” (UEICEE, 2019: 12). Resultó interesante observar que el cuestionario cuenta con un punto que contribuye a indagar las opiniones docentes sobre el trabajo colectivo en la escuela. Particularmente, consulta sobre cuán adecuadas resultan una serie de afirmaciones en relación con, entre otros aspectos, la tendencia a compartir información sobre lo que anda bien o lo que anda mal en la escuela; la posibilidad de decir lo que una piensa, la incomodidad de hablar sobre problemas y desacuerdos en cuánto a la enseñanza y el aprendizaje, en situaciones difíciles, la posibilidad de contar unas con otras. La evaluación consideró importante interrogar a las docentes sobre aspectos de su trabajo que comportan dificultad y requieren del intercambio de ideas entre pares para arribar a decisiones o acuerdos de trabajo colaborativo, aunque ello implique la necesidad de transitar el disenso. A la luz de lo que el presente estudio arrojó, las entrevistadas manifiestan que mantener procesos de diálogo entre pares y con las conducciones escolares que pongan en juego dimensiones éticas de la tarea docente no resulta sencillo e incluso en ocasiones ha sido una vía desestimada al abordar sus dilemas éticos.

En resumen, la caracterización de las docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA permitió anticipar rasgos y experiencias que las entrevistadas podrían expresar. En mayor medida, podrían tratarse de docentes frente a alumnas/os que desempeñaran cargos titulares en una sola escuela estatal o privada y que ocasionalmente trabajaran con más de un grupo de estudiantes y con otras docentes de apoyo psicopedagógico a su enseñanza y al aprendizaje. Con mayor probabilidad, se trataría de docentes mujeres que promediarían los 41 años y tendrían en mayor medida hasta 10 años de antigüedad y más de 20 años de antigüedad.

Las entrevistadas posiblemente habrían obtenido su título docente en un ISFD, habiendo realizado 4 años de estudios, las más recientemente graduadas, y menos años, las de mayor antigüedad. Durante su formación inicial, habrían cursado espacios indirectamente relacionados con la ética de su labor y, de realizar cursos de formación continua, las docentes tendrían muy pocas opciones para profundizar en inquietudes relacionadas con el tema de estudio. Con menor probabilidad las docentes habrían realizado alguna carrera de posgrado.

Las entrevistadas gozarían de amplios derechos y tendrían regladas formularias obligaciones que podrían resultar algo ambiguas para el desempeño profesional de sus funciones. Asimismo, los límites y posibilidades de su tarea se enmarcarían en una carrera profesional cuyas condiciones de ingreso y ascenso se encuentra altamente regladas, con ciertas diferencias en el modo de designación y desvinculación entre el sector estatal y el sector privado. Por último, esas docentes creerían en el potencial transformador de la escuela a pesar de la complejidad de esa empresa y al mismo tiempo atribuirían mayor peso a factores individuales o sociales que a su labor (individual o colectiva) por los bajos resultados en las evaluaciones de aprendizaje de sus estudiantes.

### Las escuelas de nivel primario de la CABA

Algunas de las fuentes útiles para caracterizar a las docentes de nivel primario de la CABA también resultan propicias para describir las escuelas en las que se desempeñan. Según el Anuario Estadístico 2021, esa jurisdicción cuenta en el nivel primario común con 890 unidades educativas, de las cuales 53% son escuelas estatales y 55% son escuelas de jornada extendida o completa. Los restantes porcentajes pertenecen, respectivamente, a escuelas privadas y a escuelas de jornada simple.

Las escuelas de nivel primario común de la CABA se encuentran graduadas de primero a séptimo y reciben a niños de entre 6 y 12 años (edad teórica). El mismo anuario indica que asisten a ese nivel y modalidad 283.217 alumnas/os, de los cuales el 53% concurre a escuelas estatales y el 46% a escuelas de jornada extendida o completa.

La organización y el funcionamiento de esas escuela están regulados por el Reglamento Escolar de la CABA aprobado por Resolución Ministerial N° 4776 de 2006 (que deroga la Resolución N° 626 de 1980 de la en ese entonces Secretaría de Educación) y modificado en años posteriores. En el anexo I de esta tesis incluí algunos artículos del Reglamento Escolar de la CABA que considero abordan de modo particular aspectos éticos de la acción profesional de las docentes de nivel primario. Entre ellos aquí destaco los relacionados con los principios y fines para el sistema educativo, la evaluación de las/os alumnas/os, la regulación la convivencia escolar, las obligaciones y las prohibiciones del personal docente.

El Reglamento Escolar regula de manera más específica las obligaciones y las prohibiciones para el personal docente. Las obligaciones refieren a deberes de las docentes en el desempeño de sus funciones en las escuelas con relación a aspectos como:

formación y enseñanza a las/os alumnas/os, relaciones interpersonales (pares, superiores, estudiantes y familias), conducta, vestimenta, uso y conservación de los bienes escolares, asistencia a la institución, ingreso y egreso del establecimiento, reuniones de personal, orden, disciplina, etc. Las prohibiciones en el desempeño docente incluyen acciones como fumar, beber alcohol, desarrollar proselitismo político partidario, difundir información reservada, recibir remuneración adicional o regalos, dar clases particulares a sus alumnas/os, desatender a las/os alumnas/os, hacer demostraciones de afecto o desafecto inapropiado a las/os alumnas/os, realizar actos de discriminación, agredir física o psicológicamente, exigir un libro de texto determinado para aprender, etc. Al cabo de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación quedó en evidencia que estos reglamentos no siempre ofrecen guías concluyentes, claras y exentas de contradicciones para la conducta de las docentes y que, por el contrario, muchas veces presentan lagunas normativas o ambigüedades que requieren de la interpretación y el juicio personal de quienes actúan bajo su órbita.

Las escuelas de nivel primario común de la CABA se encuentran organizadas en dos ciclos: el primer ciclo abarca de primero a tercer grado y el segundo ciclo comprende de cuarto a séptimo grado. La planificación de la enseñanza en cada escuela se rige según los propósitos del Diseño Curricular de la jurisdicción aprobado por Resolución Ministerial N° 365 de 2004 y sus modificatorias, incluida la última Resolución N° 5426 de 2019.<sup>16</sup> En sus considerandos, esas modificaciones suelen explicitar que se proponen dar respuesta a necesidades sociales, cambios en la producción de conocimiento científico y propuestas para la educación desarrolladas en el país y en la propia CABA. En el anexo I de esta tesis incluí las finalidades educativas de la educación básica (entre las que se encuentra el desarrollo del juicio moral autónomo de las/os alumnas/os), las responsabilidades que se asignan al sistema de esa ciudad en su conjunto y a las escuelas en particular (entre las que fija la de promover la reflexión acerca del significado en contextos particulares de ciertos valores como la justicia y la de utilizar la deliberación como modo de enfrentar situaciones conflictivas), todos aspectos enunciados en esos lineamientos curriculares.

Es posible evaluar los desempeños de los sistemas educativos a través de indicadores de rendimiento interno, rendimiento académico y condiciones necesarias para la enseñanza y aprendizaje (Gvirtz & Barudi, 2012) o también denominados indicadores

---

<sup>16</sup> La Resolución MEIGC N° 5436 de 2019 actualiza el diseño curricular jurisdiccional para el primer ciclo de la escuela primaria en lo referido a Matemática y a Prácticas del Lenguaje.

de acceso, progresión, resultado y contexto (Scasso & Jaureguizar, 2020). Dentro de los primeros se incluye la matrícula, la repitencia, el abandono escolar y la terminalidad; dentro de los segundos se encuentran los niveles de aprendizaje en los operativos de evaluación de la calidad; y dentro de los terceros se consideran cuestiones tales como el tiempo mínimo de enseñanza medido usualmente en horas/días de clase, la infraestructura escolar y los recursos para la enseñanza.

Más allá de sus implicancias pedagógicas, esos indicadores educativos también pueden ser analizados desde una perspectiva ética dado que expresan valoraciones de lo que las sociedades consideran bueno, recto o justo en lo que respecta a diversos aspectos que hacen a la educación de las nuevas generaciones. En particular, los indicadores educativos son valores que se suelen visibilizar a nivel macro y se construyen a partir de decisiones y acciones realizadas a nivel micro y en primera instancia en las escuelas. Entre esas decisiones, por supuesto, se incluyen los juicios de las docentes, muchas veces elaborados ante dilemas éticos.

Así, las prácticas de evaluación que realizan las docentes son un ejemplo de esas decisiones dado que repercuten en la promoción y en la permanencia de las/os alumnas/os. En determinadas circunstancias y como última responsable, la conducción de una escuela también interviene en esas evaluaciones. El Reglamento Escolar explicita: “el Docente está obligado a verificar, en forma permanente, los resultados de su tarea educativa, debiendo tener en cuenta para evaluar a cada alumno, el avance, el esfuerzo realizado y las aptitudes generales. El responsable final del aprendizaje y la promoción de las alumnas será el Director/a, Rector/a. Dentro del sistema de la Escuela graduada, la promoción de las alumnas responderá a los criterios de evaluación que determine el Ministerio de Educación.”

A modo de ejemplo, hace poco menos de 10 años, la promoción de las/os niñas/os de primero a segundo grado de la escuela primaria sufrió modificaciones a nivel federal dado que ambos grados fueron unificados en una unidad pedagógica (Consejo Federal de Educación, 2012). Como consecuencia, se impidió que la evaluación de los niños de primer grado resultara en la permanencia en ese mismo grado al año siguiente (repitencia), lo que a lo largo de los años tuvo resultados concretos en el sistema. Recientemente, el Ministerio de Educación de la Nación afirma que “se advierte una disminución pronunciada de la repitencia en 1º grado que, en el sector estatal, va de 8,7% en 2011 al 0,6% en 2019, en el marco del establecimiento del bloque pedagógico que abarca a los dos años iniciales del nivel.” (SEIE, 2020). Sin embargo, pareciera que la

medida afectó la práctica de la repitencia en primer grado pero no las creencias de algunas docentes del nivel: el 66% de las docente de sexto grado del nivel primario encuestados por Aprender 2016 acuerda total o parcialmente en que la repitencia es una medida efectiva ante bajos logros de aprendizaje y solo el 36% considera que es deseable proporcionar oportunidades adicionales a los estudiantes que no llegan a promover el curso en las instancias de febrero/marzo (CIPPEC, 2017: 70).

Sin entrar aquí en detalles sobre los pormenores de la medida, deseo dar un ejemplo de sus implicancias éticas para la tarea docente: la repitencia se trata de un fenómeno estudiado en el ámbito académico y motivo de decisión de política educativa a nivel macrosistema, que repercute en la dinámica pedagógica cotidiana de las escuelas de nivel primario de la CABA y que implica, a mi entender en esencia, juicios profesionales cargados de valor moral. Como en mayor medida detallo en los capítulos 4 y 5 de esta tesis, se trata de una cuestión en reiteradas ocasiones mencionada por las docentes de nivel primario al dar cuenta de sus dilemas éticos en la escuela.

Otra vía para caracterizar la vida de las escuelas primarias comunes desde una perspectiva ética que contemple posibles dilemas para las docentes fue considerar las orientaciones, procedimientos y protocolos que se elaboran desde el Ministerio de Educación de la CABA. Algunos de los instrumentos existentes abordan temáticas como abuso y maltrato infantil, educación sexual integral, convivencia, trabajo infantil, bullying o acoso entre pares, resolución pacífica de conflictos, diversidad de género, trata de personas, etc.

Por ejemplo, existe un procedimiento para la detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción de comunicación y/o denuncia en la materia, en establecimientos educativos de aprobado por Resolución conjunta entre el Ministerio de Educación y el Consejo de NNyA de 2016. Este protocolo contempla que la denuncia pueda involucrar al propio personal docente.

Por otra parte, la ESI es una temática que desde hace poco más de una década se incluye dentro de las ofertas de formación docente continua desde los ministerios y las instituciones de educación superior, en el marco de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en 2006 (Ley N° 26.150) y la Ley N° 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos Aires de 2006.

A escala nacional la temática se abordó en 2012 en las jornadas de formación institucional denominadas “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”. En años recientes, la ESI en la escuela primaria fue una temática indagada de



modo específico en Aprender 2018.<sup>17</sup> A nivel de la CABA, existe la Coordinación General de ESI en el Ministerio de Educación destinada a trabajar la cuestión con las escuelas. La ESI comprende temas como identidad de género, violencia por motivos de género u orientación sexual, grooming como delito contra la integridad sexual, diversidad sexual, embarazo y derechos reproductivos, anticoncepción, etc. que también pueden ser abordados en el marco del trabajo docente a partir o no de prescripciones pedagógicas.

Por último, la educación inclusiva es una cuestión que también ingresa con mayor fuerza a las escuelas comunes a raíz de la aprobación de la Resolución N° 311 de 2016 del Consejo Federal de Educación. Además de la Ley N° 27.044 de 2014 que otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas en 2006, la resolución reconoce el derecho de la niñez y juventud con discapacidad a estudiar en la escuela común en todos sus niveles y a que el sistema educativo le provea los apoyos y ajustes y a recibir títulos en igualdad de condiciones (ACIJ, 2020). Algunos roles docentes de apoyo que se desempeñan en las escuelas (referidos en el apartado anterior) son creados en el marco de una serie de acciones de política que se desprenden de esas normas. No obstante, aún existen actos de discriminación en los que se rechaza, de manera directo o indirecta, la matriculación de niñas/os con discapacidad en las escuelas comunes. Recientemente, el poder judicial de la CABA hizo lugar a una medida cautelar presentada por una asociación civil mediante la cual denuncia al GCABA por no controlar y sancionar la práctica discriminatoria en la que incurren escuelas privadas comunes de la jurisdicción al rechazar la matriculación como alumnas/os por motivos de discapacidad (JCAyT, 2020, expte. 8849/2019-0).

En un sentido más amplio, se puede hablar de educación inclusiva para hacer referencia al genuino reconocimiento de las diversas características o condiciones de vida del alumnado en su acceso y trayecto educativos. Una escuela inclusiva hospeda alumnas/os: de sectores socioeconómicamente desfavorable, con necesidades educativas especiales, pertenecientes a minorías étnicas o religiosas y cuyas/os trayectorias educativas, conocimientos previos y/o tiempos o modalidades de aprendizaje son diversos (Guevara & Zacarías, 2016). Así, conceptos como “educación multicultural”, “educación intercultural”, “educación para la diversidad cultural” y “aulas heterogéneas” intentan dar cuenta de los desafíos que en ese sentido las docentes tienen en la contemporaneidad para

---

<sup>17</sup> Aprender 2018 también elaboró informes temáticos sobre los aprendizajes de las/os niñas/os en las escuelas primarias de la Argentina en relación con las brechas de género y las/os alumnas/os migrantes.

trabajar cuestiones de discriminación, segregación o racismo. Por ejemplo, las escuelas primarias comunes de la CABA reciben a alumnas/os migrantes de primera y segunda generación, sobre todo de países limítrofes. Esas/os niñas/os tienden a evidenciar condiciones de vida más críticas que las/os no migrantes (Aprender, 2018). Algunos autores sugieren que las diferencias en los perfiles migratorios actuales en la Ciudad han generado tensiones étnicas, políticas y pedagógicas que no pueden ser “resueltas” a través de las viejas estrategias homogeneizadoras dado que estas plantean problemas no sólo éticos sino prácticos (Beech & Princz, 2011).

### El contexto epocal de las docentes y de las escuelas de nivel primario de la CABA

Las docentes de nivel primario en las que se centra este estudio y las escuelas en las que se desempeñan se ven rodeadas por un contexto que en las últimas décadas ha adquirido particulares características. Estos rasgos provienen de cambios sociales, económicos, políticos, culturales que suelen ser descritos como alternaciones profundas, rápidas y con resultados inciertos de lo que conocíamos como modernidad (Bauman, 2003, 2004; Giddens et al., 2011; Sennett, 2000).

A nivel internacional, importantes desarrollos teóricos han intentado captar esas transformaciones y ensayar miradas a futuro atribuyéndoles variadas denominaciones como posmodernidad, sociedad posindustrial o nuevo capitalismo. En el campo educativo, diversos análisis caracterizan la manera en que esos cambios alteran las estructuras que enmarcan las escuelas y las acciones de sus integrantes. A nivel local, existen trabajos particularmente interesantes que realizan reinterpretaciones de textos de autores de mayor renombre para dar cuenta de en qué medida y manera la fragmentación del entramado de adscripciones que proporcionaba la sociedad industrial y la constitución de un sujeto autorreferencial ante la anomia se hacen presentes en el terreno escolar. Varios de esos análisis destacan la función de la escuela de formar marcos de referencia o “filtros” cognitivos, culturales y emotivos para que niñas/os y jóvenes lidien con la incertidumbre que provocan los cambios sociales contemporáneos (Tedesco, 2003a; Tiramonti, 2005). Destacan la importancia del rol de las docentes y de cómo estas pueden verse afectadas por ese “caos axiológico”, por estar inmersas en sistemas morales fragmentados (crisis de autoridad, de transmisión cultural, de la familia tradicional) o en cierto escepticismo sobre la posibilidad de fundamentar (cuestionar, juzgar, transformar, inventar) la acción humana, incluida la de educar.

En especial, para el presente trabajo, me centré en las controversias en torno a cuestiones morales que esos cambios suscitan y que permean de variadas maneras (más y menos visibles e invisibles) la cotidianeidad del trabajo de las docentes de nivel primario común de la CABA. Me ocupo de enunciar de modo descriptivo algunos aspectos de la trama social e histórica que articulan valoraciones morales y que tienen efectos sobre las docentes (sin ser determinantes de su acción) y sobre los relatos que construyen para dar cuenta de los juicios profesionales elaborados al abordar sus dilemas éticos. Acuerdo con Kornblit (2007) en que la reconstrucción del trasfondo sociohistórico colectivo en que se desarrolla un relato y la interpretación de cómo es vivido por el/la entrevistado/a no puede estar ausente en el análisis dado que “las historias de las personas no son estrictamente individuales: representan la faceta personal de los cambios sociales, máxime teniendo en cuenta las características de fragmentación e inestabilidad de la sociedad actual. Los relatos de vida recuperan los saberes particulares surgidos de experiencias muchas veces compartidas, pero no por ello vividas como comunes” (p. 19).

Existen una serie de creencias, concepciones, ideales y esperanzas en torno a lo moral que no son directamente articuladas por la escuela y que, sin embargo, tienen efectos sobre la manera en que las docentes son y están en esa institución y en su entorno sociocomunitario. Me refiero a diversos discursos morales públicos (Zigon, 2010) que se encuentran en los medios masivos de comunicación, las redes sociales, las protestas sociales, los discursos filosóficos, las expresiones artísticas, la literatura, las creencias y las opiniones cotidianas, los intercambios en el seno familiar, etc. Si bien ese tipo de expresiones exceden alusiones a la docencia y a la escuela, por cuestiones de espacio, me ocupo centralmente de estas.

Múltiples notas periodísticas abordan, a diario, temáticas vinculadas con la educación, las escuelas y las docentes. En años recientes, los principales diarios de alcance nacional publican notas haciendo referencia a la docencia en general o a casos en particular a saber: las docentes como ejemplos morales para sus alumnas/os, la maestra argentina elegida entre los 50 finalistas de un concurso mundial, el desprestigio/desprofesionalización docente, el malestar/dolor de la tarea docente, el maestro asesinado durante una protesta gremial, la planificación de los embarazos docentes en tiempos de clase, protestas por negociaciones salariales y por titularizaciones docentes, la condena judicial a la agresión al personal docente, las valoraciones morales en torno a la visibilización de los errores de docentes en tiempos de ASPO y DISPO, el “adoctrinamiento” de parte de docentes a alumnas/os en la escuela, la utilización del

lenguaje inclusivo al enseñar, el in/cumplimiento de los días de clase del calendario escolar y el presupuesto educativo, etc. También las escuelas son tema central de notas periodísticas que hacen referencia a la falta de vacantes escolares, la discriminación en el acceso a las escuelas, las deficiencias de infraestructura y equipamiento, la conflictividad en el escenario escolar, los uniformes sin género para las/os alumnas/os, la laxitud en la evaluación y la promoción de los estudiantes, la inmoralidad del analfabetismo o los déficits de aprendizaje, etc.

Muchas de esas notas son replicadas en las redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, Tiktok, etc.) y generan largos hilos de opiniones (“*threads*”, en la jerga de las redes) al respecto. Estas se incluyen entre los ingredientes que nutren cierta moralina hacia la docencia. Me refiero a permanentes enjuiciamientos valóricos desde una posición de superioridad moral en torno a las maneras de hacer y decir de las docentes y a lo que sucede en las escuelas y con las/os alumnas/os. Esa moralina a la que son expuestas las docentes en los medios de comunicación tecnológicos puede llegar a estar sustentada en infundadas expresiones de referentes políticos de alta jerarquía sobre, por ejemplo, las “beneficiosas” condiciones laborales docentes (la relación entre la cantidad de horas por día que trabajan y la cantidad de meses de vacaciones que gozan) o el “deteriorado” perfil de quienes aspiran a la docencia (entrada edad, bajo capital cultural, elección de carrera por descarte o fracaso en la universidad).

Otros ejemplos del discurso público de la moralidad docente y escolar se pueden observar en libros de ficción, documentales, obras de teatro, series y películas que alcanzan cierta difusión masiva. Algunas de esas producciones nacionales son el libro “Enseñar en tiempos de hashtags”, la obra teatral “Maestra normal”, los documentales “La educación prohibida”, “Escuela bomba” y “La Escuela contra el margen” y más recientemente la película “El suplente”. También existen producciones en diversos países que, por ejemplo, a través del acceso a internet, pueden llegar a conformar parte del discurso moral público de una docente (vg. “Mal de escuela”, “Entre los muros”, “Entre maestros”, “Merlí”, “Rita”, etc.).

Presento esos ejemplos específicos sobre la docencia y las escuelas para captar lo moral en el decir y hacer contemporáneos cuyos efectos alteran la percepción y el abordaje que las docentes realizan de sus dilemas éticos. Acontecimientos, protestas y expresiones sociales de mayor envergadura como las sucedidas a raíz de la crisis de diciembre de 2001, la masacre de Cromañón en 2004, el conflicto entre el gobierno vigente y el campo en 2008, las sanciones de la ley de protección integral para las mujeres

en 2009 y de la ley del matrimonio igualitario en 2010, el accidente ferroviario en el barrio de Once en 2012, el debate nacional parlamentario sobre el aborto iniciado en 2018, la Ley “Micaela”, o los “banderazos” y la “vacunación VIP” en plena pandemia de Covid-19; también se cuelan en la escuela de manera informal y suelen, no pocas veces, anteceder a las propuestas prescriptas desde los niveles macro del sistema educativo. Muchas de las prescripciones ministeriales parecieran quedar en desuso frente a las intensas demandas éticas de la cotidianeidad escolar.

## Conclusión

Este capítulo ofreció una descripción del contexto que caracteriza el problema de investigación. Presenté a las docentes, a las escuelas en las que se desempeñan y al escenario más amplio de transformaciones contemporáneas que interpelan las subjetividades docentes. Todo ello para interpretar de manera contextualizada los sentidos de los relatos docentes.

Para finalizar esa descripción, me gustaría introducir una cita de Perrenoud (2004) que entiendo es particularmente elocuente para describir lo que rodea a la tarea profesional docente y a las escuelas en la sociedad contemporánea:

“¡Ahora bien, la coherencia, justamente, falta en los sistemas educativos! Nuestra sociedad invita a los docentes a sentarse en el borde de una marmita en plena ebullición. Lo cual sitúa a los más perspicaces en un dilema doble: ¿es legítimo? ¿es realista? (...) La competencia de los docentes es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse. Les podemos desear rectitud, suerte, optimismo, y mil otras cualidades morales. Sin olvidar que competencias de análisis, descentración, comunicación, negociación son también absolutamente indispensables, para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales (p. 131 y 132)

Esas palabras podrían suscitar diversos tipos de análisis, sin embargo, me interesa destacar la metáfora que el autor utiliza. Según mi interpretación, esa olla en ebullición es la escuela quien procesa la llama encendida de sucesos del entorno sociohistórico. Ante ese escenario, las docentes más desconfiadas tienen interrogantes éticos respecto de qué respalda, significa e implica su función en la escuela. Perciben dilemas éticos que se relacionan con cuestiones de autoridad, de justicia, de libertad en el efectivo desempeño de su tarea profesional. Perrenoud les desea una serie de competencias, entre las que

incluye cualidades morales, para afrontar inevitables contradicciones y controversias que atravesarán en la sociedad actual. Este trabajo de investigación se propuso indagar en las subjetividades docentes al dar razones y explicaciones de las maneras en que abordan demandas éticas en las que parecen poner en juego de manera más consciente su agencia moral.



Universidad de  
**San Andrés**

### CAPÍTULO 3

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo presento la estrategia metodológica que me permitió ir respondiendo a los interrogantes de investigación. En un primer momento, repongo los objetivos de la tesis e introduzco la propuesta diseñada para abordarlos: las etapas del estudio, las herramientas utilizadas para construir la evidencia empírica y las decisiones adoptadas para sistematizar e interpretar esos datos. En un segundo momento del capítulo, presento lo que, a mi entender, resultan los principales desafíos ético-epistemológicos de estudiar lo moral en el “decir” de las docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA al dar razones y explicaciones de las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos escolares y, en particular, sobre investigarlo durante la pandemia de covid-19. Por último, presento algunas conclusiones acerca de la metodología a partir de los resultados finales de la investigación plasmados en esta tesis. La estrategia elaborada considera estudios cualitativos acerca de lo moral realizados en diversos escenarios empíricos que aportan recomendaciones y advertencias desde diferentes campos disciplinares, en coherencia con el eclecticismo que caracteriza el marco teórico-conceptual de la investigación.

### Objetivos, estrategia y etapas de la investigación

Como objetivo general de la tesis propuse describir y analizar las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Como objetivos específicos busqué evidenciar esos dilemas en tanto índices de los aspectos éticos de las acciones de esas docentes; describir y analizar las manifestaciones de sus juicios profesionales a través de las razones y explicaciones, las decisiones y las acciones que relatan; e interpretar esos juicios profesionales como resultado de procesos de deliberación moral.

El escaso abordaje del tema en la Argentina, la complejidad del problema y los recursos con los que contaba para abordar los objetivos, sugirieron planear la estrategia de investigación con cierta cautela. Definí un estudio cualitativo en etapas progresivas de acercamiento al objeto de estudio. Lo concebí como un proceso flexible en el que esas fases, tanto en el plano teórico como en el metodológico, se encontraban abiertas a

redefiniciones en base a la información y a las necesidades que iban surgiendo en el camino.

En base a algunas intuiciones e interrogantes iniciales, busqué construir una primera aproximación al fenómeno a estudiar para luego, con preguntas más precisas; describirlo y comprenderlo de manera holística, considerando a las participantes y al contexto de investigación como un todo global (Carrasco & Calderero Hernández, 2000). Los procesos de exploración, sistematización, interpretación y teorización de la información obtenida me permitirían construir una visión lo más completa posible de la realidad por estudiar. Las elaboraciones de esas etapas “emanarían *de* y permanecerían arraigadas en el mundo empírico” (Blumer, 1982: 30). Me propuse hacer inteligible lo moral en la docencia considerando los sentidos individuales que las palabras y las acciones de las maestras partícipes del estudio tenían para ellas mismas e inscribirlos en sus entornos sociohistóricos más amplios como “única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit, 2007: 15). Así, estudié el tema desde las perspectivas de las propias actrices sociales en ámbitos de nivel micro; sin pretender que las interpretaciones y las conclusiones construidas fueran representativas ni generalizables a otras realidades, pero sí buscando ir más allá de sus particularidades.

Mi opción por el eclecticismo no sólo fue teórica sino también metodológica. Requerí de una estrategia que me habilitara a hacer dialogar, de manera original y creativa, perspectivas teóricas y métodos empíricos disímiles, sin excesivas predeterminaciones ni intransigencias, pero sí con rigurosidad científica y axiológica. Las herramientas elegidas buscaron explorar, indagar e interpretar lo moral intentando trascender distinciones binarias como teoría/empiría, deducción/inducción, universal/particular, determinismo/voluntarismo, entre otras usualmente presentadas como contrarias de manera contundente.

En particular, la estrategia metodológica tuvo el propósito de suscitar las manifestaciones de los juicios morales de las docentes en los relatos de sus experiencias y reconstruir la percepción y el abordaje de sus dilemas éticos a través de dos movimientos usualmente denominados en la literatura angloparlante como *top-down* (arriba-abajo) y *bottom-up* (abajo-arriba): desde conceptos (más y menos ideales) hacia los datos y desde estos hacia la atribución de nuevas categorías analíticas. La idea fue dar cuenta del fenómeno bajo estudio abarcando y reorganizando los datos mediante herramientas teórico-metodológicas que me permitieran elaborar respuestas a mis



objetivos apelando a esas dos lógicas de inferencia: deductiva en base a mi marco teórico e inductiva desde la voz de las docentes (Kennedy & Thornberg, 2018).

#### Herramientas para construir, sistematizar e interpretar la evidencia empírica

La revisión de los antecedentes de la cuestión en la literatura da cuenta de diferentes caracterizaciones y clasificaciones de dilemas éticos escolares percibidos como tales por las docentes. Estas varían en función de diversos aspectos. Algunas clasifican a los dilemas en función de las/os actrices/actores involucradas/os en el dilema de la docente, es decir, atendiendo a si este tiene como protagonista a una o varias alumnas/os, compañeras, directivas/os, familias, comunidades, etc. Otras clasificaciones disponen las controversias en torno al tipo de cuestiones en juego, esto es, según si se trata de dilemas de principios o valores como la justicia, el cuidado, la equidad, la veracidad, la autonomía, la inclusión; o de dilemas de virtudes, de deberes, de consecuencias, etc. Por último, otras ordenan los dilemas oponiendo esferas de la vida social según intervengan moralidades de individuos, escuelas, familias, comunidades, etc. Esa diversidad de clasificaciones promovió la idea de explorar el campo sin circunscribir a priori y a un tipo específico la indagación sobre las cuestiones dilemáticas que podrían ser enunciadas por las docentes. En otras palabras, sondearía el tema sin que mis imágenes preconcebidas (conceptos, creencias) se convirtieran en un sustituto de ese mundo empírico por conocer (Blumer, 1982: 27).

La exploración inicial consistió en la realización de seminarios-talleres de actualización docente en los que se propuso abordar las dimensiones éticas de la docencia. Incluyo la planificación de esas propuestas en el anexo II. Las primeras participantes de esas ofertas de formación fueron contactadas a partir de su difusión. Todas las docentes que concurrieron a esos espacios como participantes y los escenarios involucrados formaron parte de la muestra. La planificación inicial consideró que realizaría como mínimo dos talleres en instituciones diferentes (universidad privada, unidad gubernamental de formación docente continua o escuelas). Estas fueron elegidas por cierta relativa facilidad en la realización de los contactos para participar como especialista y mi experiencia laboral previa con esas instituciones y sus potenciales audiencias. Los espacios de actualización docente se realizaron en octubre de 2019 y marzo de 2020.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Para la realización de esos espacios conté con los generosos ofrecimientos de mi director de tesis el Dr. Jason Beech y mi codirectora la Dra. Juliana Udi. El Dr. Beech me propuso realizar juntos el primer seminario-taller de la etapa

El muestreo tuvo cierto sesgo derivado de que la convocatoria a las docentes a participar del seminario-taller fue voluntaria y del consecuente interés de estas en la temática al concurrir. La conformación de la muestra también se vio influenciada por la imposibilidad de prefijar el nivel de enseñanza o la jurisdicción en la que se desempeñaban las docentes. Mi deseo original era realizar talleres dirigidos exclusivamente a docentes de nivel primario de escuelas de la CABA. Ello se relacionó con que mi interés inicial por la relación entre ética y educación como tema de estudio surgió a raíz de algunas experiencias académico-profesionales enmarcadas en esa jurisdicción: la elaboración de una tesis de maestría relacionada con la vulneración del derecho a la educación (Barudi, 2014); el trabajo de asesoramiento profesional a autoridades ministeriales y escolares de nivel primario estatal y privado; y la docencia de posgrado a estudiantes que se desempeñaban como docentes y directivos/os en escuelas de la CABA. Esas experiencias despertaron en mí una preocupación por lo ético en relación con el cuidado y la educación de la niñez y con los entornos morales escolares que promueven o dificultan el cumplimiento de sus derechos. Asimismo, como luego explico, esos intercambios académicos y profesionales también fueron notables motivos para ejercitar mi vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002). En diferentes etapas del estudio, debí practicar actitudes que evidenciaron precauciones, rupturas, distancias en torno a nociones, categorías, problemas por mí “sentidos” como comunes.

Así, organicé ese primer seminario-taller<sup>19</sup> en base a la siguiente estructura y objetivos: a) introducir a las docentes en la relación entre docencia y ética a partir de una definición aproximada de lo que se suele entender por “dilema ético escolar” y presentarles el caso de un dilema ético de una docente bajo la consigna de que lo analicen, discutan grupalmente, razonen y propongan alternativas para abordarlas; b) presentar algunas nociones teóricas y conceptuales de enfoques éticos predominantes en el análisis de la acción docente; y c) retomar los dilemas presentados a la luz de las perspectivas éticas presentadas y extraer algunas reflexiones finales. Asimismo, propuse a los asistentes una última consigna, a realizar de manera voluntaria por fuera del espacio del taller, de narrar por escrito una situación controvertida identificada en su práctica docente

---

exploratoria y la Dra. Udi me puso en contacto con la vicerrectora de la escuela secundaria interesada en que ofrezca el segundo.

<sup>19</sup> La actividad se desarrolló en octubre de 2019 en una universidad privada de la provincia de Buenos Aires y asistieron 26 docente de nivel inicial, primario y secundario del AMBA.

que hayan percibido como un dilema ético en su momento o que puedan visualizarlo como tal, retrospectivamente, tras el seminario-taller.

Previo a la realización del seminario-taller y con el objeto de anticipar posibles inconvenientes, otorgué especial atención a la organización del plan de trabajo y a la elaboración, prueba y ajuste de los instrumentos pedagógicos que me permitirían construir los datos. Me refiero a protocolos que facilitaron dinámicas de discusión y reflexión de docentes (individuales, en pequeños grupos y en el grupo ampliado), y en mayor medida a la narración del dilema como subtipo específico de estudio de casos. La bibliografía consultada recurre con significativa frecuencia a la presentación de narraciones de dilemas éticos de docentes como ficciones construidas, en algunos casos a partir de evidencia empírica. En su mayoría, las utiliza para ejemplificar teorías normativas y sólo en unos pocos trabajos el dilema es construido y utilizado por las/os autoras/os como recurso pedagógico y/o de investigación empírica (Husu & Tirri, 2003; Levinson & Fay, 2016; Whitcomb, 2002). Ello me permitió advertir que esa manera de recurrir al dilema en tanto estudio de caso era una estrategia poco utilizada en la investigación educativa en la Argentina.

El análisis de la información aportada por el primer seminario-taller y ciertas previsiones organizativas derivaron en algunos cambios para la organización del segundo.<sup>20</sup> En primer lugar, por cuestiones del tiempo con el que contaba para ofrecerlo (dos horas), se envió con unos días de anticipación a las docentes la narración del dilema ético sobre el cual se iba a trabajar con la consigna de leerlo antes de asistir.<sup>21</sup> En segundo lugar, la consigna final indicada en el anterior taller (narración del dilema ético) no fue solicitada tras recibir la sugerencia desde la conducción escolar de que no iba a ser bien recibida entre las docentes de la escuela. Ello se relacionó con que la actividad logró agendarse en el usual período sin clases previo al inicio del ciclo lectivo destinado a organizar jornadas de formación, pero también a realizar intensos preparativos de parte de las docentes para recibir al alumnado.

---

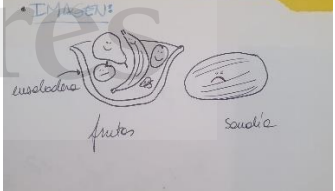
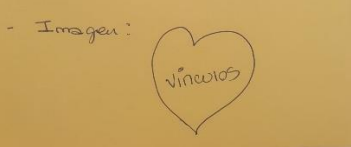
<sup>20</sup> El segundo dispositivo se desarrolló en febrero de 2020 en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires la semana previa al primer Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por el gobierno nacional a raíz de la Pandemia de covid-19. Asistieron a ese seminario-taller 25 docentes y directivas/os escolares.

<sup>21</sup> Antecedía a la narración del dilema el siguiente mensaje dirigido a las/os asistentes: “Estimados/as profesores/as, debajo encontrarán un texto para leer antes de nuestro encuentro del próximo jueves. Se trata de un caso sobre el cual vamos a conversar. Les pido que lo lean atendiendo a los detalles de la situación y a los/as actores/actrices involucrados/as, que realicen las anotaciones espontáneas que les genere (sin consultar internet y sin conversar entre ustedes aún) y que lo lleven al colegio ese día. ¡Hasta pronto!”.

A continuación, presento una síntesis de las conclusiones a las que arribé tras analizar las notas de los seminarios-talleres y de las narraciones recibidas de parte de algunas docentes. Comparto reflexiones en torno a ambos espacios de formación.

En general, las asistentes manifestaron considerable interés en el tema del encuentro y en las propuestas a través de una escucha atenta y de una activa participación. Por ejemplo, ante una actividad inicial que buscaba relevar nociones previas sobre el tema, las docentes generaron interesantes intercambios que fueron retomados al momento del cierre de los encuentros. La siguiente tabla reúne algunos ejemplos de las producciones de las docentes reunidas en pequeños grupos:

Tabla 1: Respuesta docentes a la consigna de inicio de los seminarios-talleres.

En relación con la noción “dilemas éticos escolares”, les proponemos pensar...		
Una idea	Una pregunta	Una palabra o imagen
-	¿Qué hago, qué hacer, qué hacemos?	Palabra: duda Imagen: Camino bifurcado con más opciones
La manera de tratar a los alumnos, el cuidado de qué se dice y cómo se dice, la elección de palabras y/o acciones	¿Qué cambió, por qué antes no era así?	Imagen-chiste: Antes: padre y docente retando al alumno Ahora: padres y alumnos retando al docente y al directivo
Situaciones de tensión o conflicto de interés respecto de las cuales resulta necesario tomar un posicionamiento. Ej: programático – extraprogramático individual – grupal inclusión – limitaciones del docente	¿Cómo creamos un espacio para reflexionar sobre los dilemas y capacitarnos?	
Conflicto entre dos situaciones que tienen argumentos que las validan pero no pueden coexistir	¿Habrá alguna alternativa que no estemos considerando y que resuelva el dilema?	Duda Complejidad
Situaciones que impliquen una <u>decisión</u> según los <u>valores</u> de las personas que participen en ella	¿Debo aprobar a un alumno que no alcanza los contenidos mínimos?	Contradicción
¿Conocemos a nuestros alumnos lo suficiente?	¿Realmente logramos que los alumnos aprendan?	- Imagen: 

<p>El dilema surge cuando pueden entrar en conflicto nuestros criterios éticos personales con los institucionales o bien cuando un caso no encaja en los patrones establecidos de evaluación</p>	<p>¿Qué es lo mejor en determinada situación compleja para el bienestar de las partes involucradas?</p>	<p>Imagen: colega charlando en la sala de profesores sobre un caso</p>
--	---	--

En segundo lugar, los casos de los dilemas presentados resonaron de modo considerable en las experiencias docentes. Eso fue muy alentador para dar continuidad a la idea inicial de trabajar con experiencias dilemáticas. No obstante, varias participantes tuvieron dificultades en responder a algunas consignas, por ejemplo, la de identificar valores o principios morales en tensión en los casos narrados. También, en el marco de la discusión acerca de los dilemas, las docentes evidenciaron una tendencia a remitirse a normativa que habilitaba o prohibía ciertas acciones en las escuelas y a buscar responsables o culpables de sucesos o acciones contrarios a lo reglado formalmente. Ambas ideas, las de valores y principios difíciles de identificar y la de buscar “culpables” ante situaciones controvertidas hicieron sentido teórico y metodológico. Levinson & Fay (2016) señalan que la falta de una conversación pública acerca de los desafíos éticos escolares hace que las docentes aborden sus dilemas en soledad y la incertidumbre ética inherente a ese proceso suele ser tratada como un rasgo de debilidad o vergüenza en lugar de como una oportunidad para el aprendizaje colectivo (p. 2). Pensé que quizás por ese motivo, en los debates grupales y abiertos de los seminarios-talleres, varias docentes se enfocaron en buscar responsables por los efectos de los abordaje de los dilemas o qué regla formal estarían contradiciendo esas decisiones. Ello se volvió un indicio para considerar entablar conversaciones individuales con las docentes en las que compartieran sus experiencias dilemáticas con menos temor a sentirse avergonzadas o juzgadas.

En tercer lugar, las docentes requirieron más tiempo del previsto (20 minutos) para recordar, registrar y compartir situaciones de su práctica docente que pudieran constituir dilemas éticos escolares. Ello ocurrió incluso luego de debatir sobre los dilemas docentes narrados, de ofrecerles una definición tentativa de “dilema ético escolar” y de compartir una lista de palabras para inspirar sus recuerdos. Ello presentó un indicio para continuar atendiendo a la cuestión temporal en la tarea de “asir” lo moral. Asimismo, al momento de realizar los seminarios-talleres, no contaba con una definición “cerrada” de dilema ético escolar ni con una tematización de dilemas éticos, por lo que las narraciones y los relatos docentes compartidos en diversas instancias de los talleres fueron sistematizados

en torno a asuntos variados: la inclusión escolar, los niveles de aprendizaje, las prácticas de evaluación y promoción, la ESI, la maternidad juvenil en la escuela, las/os alumnas/os trans, la privacidad de las/os estudiantes, el registro de imágenes de las/os estudiantes, el acoso escolar, las vacantes escolares, el cierre de secciones de una escuela, etc. Transcurridos algunos meses de trabajo de campo, advertí que algunos de esos ejemplos eran compatibles con la tematización de dilemas que elaboré a posteriori y presento en el capítulo 4.

Por razones que en la sección 5 me ocupo de explicar, a la etapa exploratoria de los talleres, le siguió una fase protagonizada por la entrevista como técnica para construir información que aportara a la descripción y la interpretación del tema específico. El análisis del material reunido a partir de las actividades de la etapa de exploración nutrió la elaboración del instrumento y la instancia para utilizarlo.

Diseñé las preguntas de la entrevista que semiestructuraban el diálogo con el propósito de recuperar y registrar construcciones del sentido común (Schutz, 1974) de las docentes que evidenciaran sus conversaciones internas. Contemplé que esos relatos podrían ser enunciados en respuesta a la guía de preguntas, pero también a mi rol activo en la búsqueda de sus recuerdos y sus reflexiones (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005: 49). Es decir, concebí a la entrevista como un relato coconstruido en el que, como entrevistadora, guiaba el curso de la conversación en función de mis objetivos y de temas emergentes no contemplados (Navarro, 2009).

El análisis de los datos y las dinámicas que aportaron unas pocas y primeras entrevistas al tiempo que las realizaba, sugirió hacer leves reelaboraciones en términos conceptuales y metodológicos. Incluyo esa pauta de entrevista en el anexo II. Dos modificaciones al guion resultaron cruciales para incentivar la expresión de percepciones y valoraciones: por un lado, descarté algunas preguntas que fueron revelándose poco significativas para mis entrevistadas e incluí otras que referían indirectamente a las tradiciones éticas que utilizaría para la sistematización y la interpretación parcial de los datos; por otro lado, constaté la abstracción o excesiva amplitud de algunas preguntas y opté por recurrir en mayor medida a recursos de provocación como la narración de un dilema ético en el inicio y la ejemplificación de una suerte de tematización sencilla de dilemas éticos en el transcurso de la conversación. Con esa batería de recursos en mente y avanzando en el trabajo de entrevista, no resultó demasiado dificultoso que las docentes narraran sus dilemas éticos escolares.

En ese sentido, anticipé que esos diálogos internos de las docentes podrían ser planteados tanto en términos de experiencias pasadas en base a recuerdos detallados de sus dilemas éticos en escuelas como de conjeturas o hipótesis condicionales que elaboraran acerca de asuntos sobre los que deliberaran y juzgaran de modo supuesto, aunque no los hubieran vivenciado realmente. Como presento en el capítulo 5, la interpretación de los datos aportados por las entrevistas enriqueció esa diferenciación inicial algo intuitiva ya que me permitió distinguir en los relatos docentes entre una gran mayoría de deliberaciones y juicios en torno a sucesos reales y una pequeña minoría de deliberaciones y juicios hipotéticos.

La etapa de entrevistas se desarrolló entre julio de 2020 y noviembre de 2021. En ese período me conecté con poco más de 30 docentes de nivel primario que se desempeñaban frente a alumnas/os en escuelas comunes de la CABA. Obtuve esos contactos mayormente a través de familiares que conocían a docentes o a exdocentes que me contactaron con docentes en ejercicio y de vice/directorales escolares con los que había tenido relación laboral en el pasado; y en menor medida de conocidas/os que eran docentes en otros niveles del sistema educativo o docentes de materias especiales en el nivel primario que conocían a docentes de ese nivel y de docentes ya entrevistadas.

Contacté a las docentes a través de mensajes de la aplicación WhatsApp que recibieron en sus teléfonos celulares. Durante esos intercambios expliqué el propósito de mi investigación y el objeto de ese acercamiento en particular: solicitar mantener una entrevista a través de la aplicación Zoom, la cual sería anónima, confidencial y grabada, con su permiso. La utilización de esa mensajería resultó muy propicia para moderar los tiempos de nuestras interacciones y brindar a las docentes la posibilidad de responder cuando ellas lo desearan. Los intercambios mantuvieron un tono informal. En unas pocas ocasiones, las docentes me propusieron conversar telefónicamente para ampliar la información y acordar el encuentro. En los casos en que, tras realizar el contacto inicial y conversar brevemente, la entrevista no se concretó, el medio posibilitó que las docentes pudieran presentar algún tipo de razón por la cual no podían o no deseaban realizar la entrevista.

Las entrevistas realizadas variaron en su duración promediando los 50 minutos (con un mínimo de 30 y un máximo de 88 minutos). Si bien ninguna de esas docentes tuvo inconvenientes en mantener una entrevista que fuera virtual y grabada, atendí a los límites y las posibilidades que ese encuentro mediado por tecnología podía presentar para la producción y la interpretación de los datos (Lemos & Navarro, 2018). A modo de

ejemplo, las características físicas del entorno en que se encontraban las docentes, como parte del contexto a interpretar, fueron captadas en menor medida; aunque sin dudas, el hecho de poder realizar las entrevistas de modo virtual durante la pandemia, en un contexto de movilidad y contacto limitado, posibilitó y aceleró su producción.

De 30 docentes entrevistadas, 26 fueron mujeres, 20 residían en la CABA y 10 en zonas lindantes de la Provincia de Buenos Aires. Tenían entre 30 y 57 años al momento de ser entrevistadas y entre 1 y 35 años de antigüedad en la docencia y un 67% (20 docentes) superaba los 40 años (edad que promediaban en total) y los 10 años de antigüedad en el desempeño. Habían realizado carreras de formación en institutos no universitarios que habilitaban para la enseñanza en el nivel primario. Sus trayectorias formativas diferían en la duración y en la denominación de los títulos obtenidos para ese nivel. La duración variaba entre profesorados más cortos (2 años y medio) y más largos (4 años) promovidos por la reforma nacional de la formación docente de los años 2000 aún vigente. La denominación difería según el año de egreso y la jurisdicción, con titulaciones como Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora de Educación Primaria, Profesora de Nivel Primario en primer ciclo y segundo ciclo, Profesora de EGB 1 y 2, Maestra Normal Nacional. Algunas docentes habían realizado alguna otra carrera que el ejercicio en cierto nivel de enseñanza (inicial, adultos), asignatura (dibujo) o postulación (dibujo, lengua y literatura, tecnología) y otras incumbencias (Ciencias de la Educación, Psicopedagogía). Al momento de las entrevistas, 19 se desempeñaban en escuelas estatales y 10 en escuelas privadas (9 en religiosas y 1 en laica) y 1 en ambos tipos de gestión, y solo 6 habían tenido experiencias docentes en el otro sector de gestión. 8 de esas docentes tenían poca antigüedad en relación con su edad y en 5 de esos casos ello se debía a que estuvieron varios años sin ejercer la profesión por dedicarse a otra ocupación y/o a la crianza de sus hijas/os.<sup>22</sup> En general, los perfiles de las entrevistadas fueron coherentes con los de las docentes de nivel primario común de la CABA usualmente caracterizados en las fuentes estadísticas disponibles y en documentos que las analizan.<sup>23</sup>

Acontecidas esas 30 entrevistas, me detuve para realizar una primera sistematización e interpretación de los datos. Esta fue organizada a partir de las tres tradiciones éticas presentadas en el capítulo 1 y de las consideraciones que varias

---

<sup>22</sup> Una informante clave en el marco de la investigación anticipó que probablemente encontraría esa característica en varias de las docentes que entrevistara. Sin embargo, no observo que las fuentes estadísticas disponibles reflejen ese dato en los perfiles docentes que elaboran.

<sup>23</sup> Relevamiento Anual 2020, CENPE 2014 y Censo Nacional de Docentes 2004, todos relevamientos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación.



investigaciones allí incluidas hacían sobre su utilización como recurso metodológico (Brown, 2003; Bullough, 2011; Husu & Tirri, 2003; Levinson & Fay, 2016; Noel, 2009; Tirri, 1999); fundamentalmente, incluida la advertencia de no considerar para la interpretación a esos marcos analíticos de manera exclusiva.

Cada perspectiva ética (ética de la virtud, deontología y consecuencialismo) fue concebida como un “tipo ideal” (Weber, 1978) o un “ideal-como-modelo-idealizado” (Mills, 2005), es decir, como un modelo teórico ejemplar y simplificador de la realidad que permite abordarla en su complejidad, aunque difícilmente podría hallarse con tal pureza y coherencia. Así definí cuatro rasgos esenciales por cada tradición en abstracto con el fin de volver más sencilla la composición de las conversaciones internas y las acciones de las docentes en el contexto escolar concreto según sus relatos. Ello me habilitó a enfocar cada dilema ético narrado por una docente desde tres perspectivas diferentes atendiendo a su potencial heurístico, sin por ello olvidar que las docentes deliberaban y juzgaban en situaciones no-ideales que debía interpretar. Me mantuve especialmente atenta a no forzar esas deducciones, dando por sentado que no se trataba de tipificar las diversas circunstancias que las docentes narrarían sino de identificar y comprender sus rasgos peculiares. A continuación, presento una tabla que reúne los cuatro rasgos elaborados para cada tradición ética a los que podrían referir las docentes:

Tabla 2: Tipo ideal o ideal-como-modelo-idealizado elaborado para cada tradición ética normativa.

Ética de la virtud
<ul style="list-style-type: none"> <li>- los fines últimos de sus acciones profesionales y lo que conciben valioso para sí como docentes y personas</li> <li>- la deliberación (consideración medio/fines) sobre lo que entienden son cursos de acción adecuados en circunstancias particulares</li> <li>- la puesta en acto de virtudes éticas en sus desempeños</li> <li>- el tipo de docente y persona que aspiran a ser, su potencial como docente y sus posibilidades virtuosas de ser y hacer</li> </ul>
Deontología

- los deberes (reglas o principios) que rigen sus acciones de manera universal y categórica
- las obligaciones y los derechos de la profesión docente que consideran valiosos, bajo los que subsumen los casos particulares que se les presentan para definir cómo actuar rectamente
- la decisión de actuar por deber independientemente de las consecuencias y de su estatus o el de las demás personas involucradas
- la consideración de las otras personas involucradas en el dilema como fines en sí mismos (no los reducen a medios para su acción)

### Consecuencialismo

- la ponderación de las consecuencias normales y previsibles de su acción
- la observación y el cálculo de la utilidad de actos o de reglas morales bajo las cuales pueden subsumirse esos actos
- la maximización de “la utilidad” (placer, bienestar, grado de satisfacción de preferencias) para el mayor número de personas involucradas (alumnas/os, docentes, comunidad, sociedad)
- la minimización del daño o perjuicio para el mayor número de personas involucradas

Fuente: Elaboración propia.

La observación y la escucha de las grabaciones de las entrevistas realizadas a esas primeras docentes y la lectura de sus transcripciones me permitieron organizar los procesos de percepción, deliberación moral y juicio profesional evidenciados en sus dichos a la luz de esos tres tipos ideales. Esa operación significó que pude tanto relacionar cierta perspectiva ética con un abordaje docente particular como asignar características aisladas de determinada tradición ética a una referencia ya establecida en mayor medida. Esta segunda posibilidad evidenció la natural hibridez de las manifestaciones de los razonamientos y los juicios morales en la práctica, la intervención de factores no necesariamente racionales (como las emociones) y la complementariedad de las teorías éticas para interpretarlos más que su contraposición.

Asimismo, a medida que analizaba cada entrevista pude determinar en las manifestaciones de las deliberaciones y los juicios docentes, la prevalencia de alguna de las dimensiones éticas en tensión definidas en el capítulo 1. En las conversaciones internas y las acciones relatadas por una docente logré establecer la consideración simultánea entre las dimensiones éticas personal, institucional y/o sociocomunitaria y la prevalencia final de una de ellas. Los tipos ideales creados también contribuyeron a evidenciar los dilemas éticos narrados por las docentes, comenzar a emparentarlos y a diferenciarlos y ensayar una eventual tematización de los dilemas.

El estudio de los datos y de las relaciones empíricas que las entrevistas arrojaron acerca de lo moral y lo ético en la docencia fueron sistematizadas en tablas y gráficos. A partir de esa organización de mis interpretaciones de los datos pude ir vislumbrando regularidades en la manera de percibir y abordar los dilemas éticos por parte de las docentes y conjeturar relaciones entre los elementos de las diversas dimensiones éticas involucradas. También logré albergar nuevos elementos teóricos para dar cuenta de cuestiones de la realidad que se presentaban poco claras a pesar de (e incluso por) contar con las referencias aportadas por mi artificio teórico-metodológico. Estas no habrían podido ser capturadas de haber adoptado un enfoque menos pluralista y pragmático. Así, la metodología contribuyó con el propósito expresado en el capítulo 1 de dejar de privilegiar el entendimiento ideal y prescriptivo de la acción docente en pos de aproximaciones no idealizantes que valoraran tanto abordajes empíricos de lo ético como la experiencia real de las docentes al interpretar lo moral en el contexto escolar.

#### Desafíos éticos y epistemológicos de la investigación

Realizar una investigación cualitativa acerca de lo ético y de lo moral que busque producir y analizar material empírico no es tarea sencilla. No lo hace menos complejo referir esa indagación al ámbito contemporáneo de la docencia en escuelas primarias de la CABA, con las características descritas en el capítulo 2. Los retos se incrementan al elegir hacer foco en el “decir” de las docentes sobre su experiencia profesional abordando asuntos concebidos por ellas como controvertidos, cuando no dramáticos. Pero ¿por qué? ¿En qué residen las dificultades de indagar lo moral? ¿Cuáles son los desafíos de hacerlo en el mundo de vida (Schutz, 2003) docente dirigiendo la atención a los sentidos comunes en torno a sus dilemas? Ensayo aquí algunas posibles respuestas a estas preguntas para luego profundizar y especificar ciertos aspectos hacia el final del capítulo.

En principio, indagar lo moral presenta dificultades porque no resulta sencillo localizarlo o, más bien, parece estar en todas partes. La omnipresencia en el mundo social del juicio moral vuelve difícil su captura (Colnerud, 2006; Husu & Tirri, 2003). En el capítulo 1 señalé que la diversidad de estudios empíricos sobre lo moral revisados se divide entre, por un lado, aquellos que priorizan a la observación etnográfica de la vida escolar y, por otro lado, aquellos que posición a la entrevista como el recurso idóneo para indagar la perspectiva de las/os actrices/actores escolares. En ambos tipos de investigaciones logro distinguir aquellas que postulaban al “dilema ético” como EL

“lugar” a indagar. En tanto particular conversación interna de una docente, el dilema ético se presenta como algo inteligible, como una labor diferente y específica que la docente realiza consigo misma en el pasado cuyas huellas son pasibles de ser capturadas mediante una estrategia de indagación empírica en el presente.

Entre la tarea de, en mayor medida, observar la acción de las docentes en la escuela como entorno natural y la de escuchar la narración que las docentes de sus acciones pasadas y futuras en otros contextos, prioricé de manera sustantiva el desafío de captar el abordaje de sus dilemas éticos en su decir durante nuestras interacciones en la exploración de los talleres y en mayor medida en las entrevistas. Esa decisión se basó fundamentalmente en razones de índole práctica: supuse que esas instancias me permitirían acceder a una mayor cantidad de dilemas éticos en menor tiempo de la que hubiera rescatado observando en persona y en tiempo real a las docentes en las escuelas (durante probablemente más tiempo). Dejé a un lado la etnografía conociendo las fortalezas que alberga e ignorando que hubiera resultado muy complejo realizarla en el corto y mediano plazo debido a las excepcionales circunstancias que signarían la investigación, a ser referidas en la sección siguiente.

Previo al trabajo de campo, elaboré las herramientas de construcción de la evidencia empírica intentando anticipar posibles equívocos que pudiesen desencadenar evitables tensiones de naturaleza moral con las docentes. Me ocupé de revisar el tipo de lenguaje que iba a utilizar e intenté mantenerlo lo más claro, informal y cercano al habla común posible. La idea era no complicar la conversación de manera innecesaria ni reforzar diferencias de estatus que pudieran “intimidar” a las docentes o hacerlas suponer que esperaba de su parte algún tipo de respuesta en clave formal o académico-universitaria. Asimismo, durante nuestros encuentros, intenté evitar circunscribir mis intervenciones a alguna visión de lo moral (absolutista, subjetivista o relativista). Esa autolimitación procuraba evitar la orientación de la conversación en un sentido valorativo que no estuviera, al menos en principio, en las posibilidades imaginativas y los horizontes interpretativos de las docentes (Schutz, 2003).

La experiencia de interpretación de los datos evidenció que investigar lo moral demanda mucho tiempo, algunos dirían que requiere más tiempo de reflexión de lo que toman otros objetos (Colnerud, 2006; Jackson, 1992). Esos largos períodos alteraron progresivamente mis percepciones iniciales de los relatos de las docentes y me permitieron otorgarles nuevos significados morales. También aportaron a la mejora de mi sensibilidad para captar lo moral sin por ello dejar de atender al riesgo de

sobreinterpretarlo. Además, los extensos momentos dedicados al análisis contribuyeron a advertir la existencia de expectativas y ansiedades en las docentes hacia el estudio (mi persona y mi trabajo) que podían estar impactando en sus relatos y en la presentación de sus puntos de vista y de sus argumentos.

Por último, entiendo que las tareas de observar y de escuchar lo moral en la presente investigación resultan desafiantes por estar construida a partir de (al menos) dos campos cargados de normatividad: el filosófico y el educativo. El hecho de considerar esas perspectivas teóricas, entre otras, tiene al menos dos implicancias metodológicas que se relacionan entre sí.

Por un lado, la idea de investigar empíricamente las realidades morales de las docentes mediante la valoración heurística de las tradiciones éticas normativas (incluso sin ellas) conllevaba el riesgo de orientar la investigación hacia una tarea moralística que propusiera cierto deber ser para la docencia y la educación. Me refiero al peligro de que mis genuinas preocupaciones y compromisos morales en torno a ambos temas viraran hacia un emprendedorismo moral (Becker, 2009).<sup>24</sup> Todo ello nutrido por la dificultad de diferenciar en la práctica el discurso moral a priori acerca de la docencia (lo que las docentes deberían hacer o decir) del análisis crítico del asunto moral (qué hay en juego para la docencia y cómo elabora una docente la distinción entre lo bueno y lo malo en su cotidianidad escolar) (Fassin, 2008).

Por otro lado, estudiar lo moral en el escenario escolar implica entender a la docencia como una profesión receptora de expectativas morales y proyectora de imágenes públicas a las que el propio escenario educativo contribuye de variados modos. Las docentes suelen ser el blanco de diversos juicios emanados desde un campo académico educativo cargado de normatividad por la impronta de la pedagogía (Baquero & Narodowski, 1990) y de la didáctica (Souto, 2000). También con frecuencia, las docentes son objeto de investigaciones que tienen un fuerte componente prescriptivo sobre las resoluciones de los problemas educativos (Sautu, 2010). En ese sentido, el hecho de haber desarrollado la mayor parte de mi desempeño académico-profesional y mi conciencia práctica (Giddens, 1995) en ese terreno de formación y desempeño tiene indudables efectos sobre mi actividad como investigadora.

---

<sup>24</sup> Becker explica que “las normas son el resultado de la iniciativa y el emprendimiento de personas a las que podríamos definir como emprendedores morales. Hay dos especies de emprendedores morales, quienes crean las reglas y quienes las aplican...” (p. 167). Los primeros serían reformistas porque desacuerdan con el contenido de las normas vigentes, los perturba profundamente y desean cambiarlo desde una ética absolutista. Los segundos formarían parte de la organización abocada a asegurar su cumplimiento. Por último, la iniciativa de los emprendedores morales resultaría en un etiquetado de diverso alcance de quienes se salen de la norma, quienes serían definidos como desviados u outsiders.

La preparación de las herramientas metodológicas a ser utilizadas en el trabajo de campo surtió efectos positivos al haber hecho previsiones en torno a las condiciones, los contextos y los sujetos involucrados en la creación de conocimiento. La ejercitación de la reflexividad durante la producción de los datos empíricos contribuyó a advertir las mutuas posiciones y expectativas que manteníamos las participantes de los encuentros (docentes e investigadora) y los marcos de interpretación desde los que cada cual intervenía en las conversaciones. En el transcurso de la investigación fui considerando en mayor medida diversos aspectos (lo temporal, lo espacial, lo virtual, lo cognitivo, lo emocional, lo interaccional, lo social, lo epocal) en las respuestas de las docentes a mis consignas y comentarios. A modo de ejemplo, me mantuve incrementalmente atenta a captar en los dichos de las docentes sutiles diferencias que daban cuenta de una mayor o menor presencia en sus reflexiones de personas no presentes en nuestros encuentros: su adopción de la actitud del “otro generalizado” en el “mí” y sus reacciones en el “yo” (Mead, 1972). Así logré interpretar el carácter intersubjetivo y social de las expresiones y valoraciones de las docentes provenientes, por ejemplo, de la adopción de actitudes del punto de vista de su grupo de pares o de reacciones menos apegadas a moralidades de la sociedad o más improvisadas y libres.<sup>25</sup>

Tales consideraciones se debieron principalmente a que desde los primeros tratos mantenidos con las docentes fui advirtiendo lo que era algo obvio: por más que realizara previsiones en los métodos y aclaraciones explícitas a las docentes o estuviera especialmente atenta al tipo de intervenciones que realizaba, mi irreflexividad moral prevalecería (Zigon, 2010).<sup>26</sup> Por tal motivo, y siguiendo las sugerencias de la literatura revisada, no sólo los discursos de las docentes fueron centrales en mi análisis sino también mi manera inconsciente de decir y de hacer durante nuestros encuentros. Se trataba tanto de tomar en serio y sin prejuicio las moralidades docentes y de dar cuenta de estas, como de cuestionar mis propios supuestos y valores morales, ambas actitudes necesarias en el proceso de construcción de conocimiento. Por tanto, no solo fue importante la

---

<sup>25</sup> En términos de George Mead (1974), el individuo tiene una experiencia indirecta de sí mismo a través de los puntos de vista de los otros individuos del grupo social al que pertenece (otros significativos) y del punto de vista generalizado hacia sí mismo de la comunidad o sociedad como un todo (otro generalizado) (p. 184). Las actitudes de familias, compañeras, autoridades, comunidades de pertenencia y referencia (profesional, gremial, religiosa, etc.) y de la sociedad en general (actores y actrices de las dimensiones éticas personal, institucional y sociocomunitaria) hacia ellas mismas son organizadas por la actividad cognitiva e intersubjetiva de las docentes al conversar consigo mismas sobre los asuntos morales que perciben.

<sup>26</sup> Zigon (2010) explica que “a diferencia de la forma en que se considera tan a menudo, la moralidad no se piensa de antemano, ni se nota cuando se lleva a cabo. Simplemente se hace. (...) Debido a que todas las personas pueden encarnar su moralidad de esta manera irreflexiva, la mayoría de las personas la mayor parte del tiempo, pueden actuar de manera que son, en su mayor parte, aceptables para otros en su mundo social aparentemente natural.” (p. 8).

reflexividad epistemológica sino también la reflexividad en torno a mi posición moral, ya fuera esta, explícita, implícita, por exceso o por defecto (Fassin, 2008).<sup>27</sup>

Así mi tarea no consistía en realizar una evaluación sobre la moralidad de las docentes sino comprender *sus* sentidos de lo recto y lo incorrecto en el abordaje de sus dilemas. Incluso si advertía que en ciertos momentos mis jerarquías morales terminaban deslizándose, me proponía redoblar mi esfuerzo por someterlas a un análisis crítico en tanto gradaciones irreflexivas de valores probablemente emanadas desde cierto contexto social o incluso manifestaciones de perturbaciones morales (Young, 2016). Tal fue el caso de la reflexión suscitada en torno a la honestidad de reconocer si algo me resultaba dificultoso de objetivar por tocarme alguna “víscera” moral, por ejemplo, en relación con la indefensión o el resguardo de la niñez o con la efectiva adquisición de ciertos umbrales básicos de aprendizajes.

Otro aspecto que resultó importante en términos de reflexividad se relaciona con la recepción de algunos comentarios y consultas sobre la cuestión ética en la docencia de parte de personas no directamente involucradas en mi estudio. Comencé a advertir indicios de ciertas expectativas en torno a la idea de que mi investigación asumiera compromisos morales a favor de la búsqueda de un supuesto progreso moral de la educación y la docencia que impactara en la mejora del aprendizaje de los estudiantes en la Argentina. Tal fue el caso de una consulta recibida que intentaba estimar en qué medida mi investigación podría “decir algo” y contribuir a una serie de argumentos en torno a los beneficios de un código de ética para la docencia (inexistente en esos términos en nuestro país) o de un refuerzo de la responsabilidad docente ante supuestas debilidades éticas en su formación y desempeño. La inquietud contenía la intención de justificar reclamos morales a partir de una investigación en educación como la que (supuestamente) me encontraba realizando.

En lugar de recibir ese tipo de comentarios y consultas, distinto hubiese sido advertir expectativas de que mi trabajo aportara interpretaciones de esa clase de justificaciones, es decir, interpretaciones de expresiones acerca de las discrepancias entre lo que, a entender de ciertas personas, la docencia debería ser y lo que entienden es en

---

<sup>27</sup> Un claro ejemplo de ello se vincula con el uso del lenguaje. En el marco de las entrevistas, algunas docentes recurrían al lenguaje no sexista o igualitario utilizando el femenino y el masculino conjuntamente (v.g. alumnas y alumnos) y otras pocas, en menor medida, empleaban el lenguaje inclusivo reemplazando la A y la O por la E (v.g. alumnxs). Avanzado el trabajo de campo, ello y la narración de los dilemas sobre el derecho a la identidad de género tuvieron efectos sobre mi manera de hablar y escribir en el marco de la investigación y en mi vida personal. Advertí que después de más de 20 años trabajando en abrumadora mayor medida con docentes y directivas mujeres seguía refiriéndome a ellas de manera oral y escrita como “los docentes”. Reflexiones de ese tipo me llevaron a investigar sobre el tema y a modificar mi manera de pensar, hablar, escribir y sentir.

realidad. Con el transcurso de la investigación, esas ausencias de interrogantes o reflexiones en torno a la idea de emitir juicios o conclusiones morales sobre la acción docente sin estudiarla de modo riguroso se hizo para mí cada vez más evidente. Incluso logré advertir como distingue Becker (2009) casos en que, a pesar de investigarla en alguna medida, incorporaban “preconceptos éticos bajo la forma de aseveraciones fácticas no comprobadas que descansan en el uso implícito de juicios éticos que tienen un alto grado de consenso” (p. 219). Un ejemplo claro de ello es la reiterada afirmación de ciertos especialistas sobre el alto ausentismo docente y su falta de compromiso con el aprendizaje de las/os estudiantes, generalizándolo a todos los perfiles docentes de enseñanza básica y escindiéndolo del ausentismo laboral, sin definir el concepto con claridad ni indagando y describiendo de modo riguroso su comportamiento empírico o sus posibles causas.

Las prácticas reflexivas como investigadora descritas con antelación abonaron al conocido imperativo de la ruptura y vigilancia epistemológica reconstruido desde y para las ciencias sociales por Bourdieu (Wacquant, 2018). Esa disposición fue mejorando con el tiempo y la práctica al ir atravesando las diversas etapas en el estudio: comencé la etapa exploratoria con cierta prudencia epistemológica que se transformó en el ejercicio responsable de objetivar mi posición social y académica, mis prácticas en el campo y mis decisiones en el proceso de construcción y difusión de conocimiento.

En definitiva, se trató de una búsqueda reiterada de equilibrios entre dos polos en relación con mi objeto de estudio: valoraciones heterónomas o comprometidas y valoraciones autónomas o distanciadas (Elias, 1990). En términos generales, mis constantes maneras de sopesar compromiso y distanciamiento se evidenciaron, en el primer caso, al percibir lo moral en la docencia desde dentro (compartiendo con las docentes las interpelaciones de ese entorno de transformaciones sociales que describo en el capítulo 2) y, en el segundo caso, al contemplar e interpretar las moralidades docentes en el abordaje de sus dilemas éticos desde fuera (distanciada de las vivencias de las docentes y de mi posición subjetiva sobre el tema).

Una investigación signada por la pandemia de covid-19

La estrategia metodológica de investigación también debió tener la capacidad de albergar momentos de confusión e incertidumbre, en los que a las usuales imposibilidades de hacer lo previsto se agregaron las vicisitudes de lo brutalmente inesperado. proyecté un diseño



flexible que pudiera dar respuesta a las necesidades provenientes de la característica exploratoria del estudio o al deseo de obtener diferentes perspectivas sobre el problema. Sin embargo, jamás hubiera podido elaborar un diseño que pudiera anticipar un cambio asociado a la investigación como la pandemia de covid-19. Esa enfermedad de escala global irrumpió y se instaló en el centro de nuestra cotidianeidad modificando nuestra manera de vivir, nuestras prioridades, nuestros deseos y nuestras acciones. Los modos en que nos relacionamos y actuamos en el trabajo, el estudio, el ocio y, por supuesto, la tarea de investigar, se vieron dramáticamente afectados.

Aprender a investigar en “modo normalidad” conlleva considerables y continuos esfuerzos que se retroalimentan virtuosamente si se logra mantener cierto ritmo y encuadre. Las dudas, las certezas, las dificultades, los logros, las angustias, las alegrías y los resultados de esa “inefabilidad” que atraviesan el vivir “en estado de tesis” (Wainerman, 2020: 15) se vieron desvirtuados de manera desmedida en el marco de esa nueva existencia, valga el constructo, “en estado de tesis - modo excepción”.

Durante las primeras semanas, la confusión y el desorden caracterizaron el trabajo de tesis. La escritura sin controles y censuras que suele ser aconsejada para enfrentar la página en blanco (Carlino, 2006) resultó en un auténtico caos lingüístico. Pasados unos meses, cuando lo anormal e incierto de la situación se volvieron costumbre cotidiana, los momentos de reflexión y creatividad en la investigación se volvieron atesorados lugares de refugio.

Resulta claro que, en ese marco, la cualidad estratégica y flexible de la metodología de la investigación desplegó su potencial. Realicé el segundo seminario-taller exploratorio con docentes la primera semana de marzo de 2020 en que el ASPO fue declarado por el Presidente de la Nación. Entre otros efectos inmediatos, las clases presenciales en las escuelas primarias de la CABA se vieron interrumpidas por quince días. Si bien en ese momento no advertía que la situación se extendería durante todo ese año, era evidente que la vida de las docentes se había visto significativamente alterada. Entre otras importantes cuestiones, las docentes estaban contribuyendo con el sostenimiento de las funciones de la escuela a como diera lugar para evitar lo que luego algunos denominarían “una calamidad educativa” (Reimers, Amaechi, Banerji, & Wang, 2021).

Ante semejante obstáculo a lo planificado, intentar continuar en lo inmediato con la organización de los espacios exploratorios de manera remota no parecía una opción sensata. Sin omitir mencionar que además hubiera sido muy costoso en términos

personales. Así fue como decidí modificar el plan inicial y comenzar a idear y gestionar en el corto plazo la realización de entrevistas individuales a docentes de manera remota.<sup>28</sup>

La cuestión educativa se mantuvo en el centro de las discusiones públicas como así también las dimensiones éticas de la docencia. Paradójicamente, el Estado que no consideraba a la educación como un servicio esencial se valió de las escuelas y las docentes para continuar proveyendo de alimentos a las/os alumnas/os de las escuelas estatales. Durante el ASPO, extendió al personal de las escuelas estatales y privadas un permiso de trabajado esencial para poder asistir a esas instituciones en el caso que fuera necesario. Lo anterior es un ejemplo del tipo de temas que podía estar atravesando las conversaciones internas de las docentes protagonistas de esta tesis: derecho a la educación, educación como servicio esencial del estado, función social de la escuela, reconocimiento social y político del rol docente, límites y posibilidades de la acción docente, sentido de dignidad de las/os niñas/os, el rol de los aprendizajes escolares, etc.

Como era de presumir, los efectos de la pandemia se hicieron presentes en los estados de ánimo de las docentes entrevistadas a través de expresiones de desazón, angustia, tristeza, enojo, cariño, orgullo, responsabilidad, esperanza, entre otras. En varias ocasiones de entrevistas, el relato de dilemas éticos pasados se conectó con las circunstancias presentes y, en otras pocas, las docentes narraron dilemas propios del momento excepcional que estaban atravesando. En su gran mayoría, las docentes manifestaron profundas preocupaciones por la situación de sus alumnas/os, más aún en los casos que no tenían ninguna noticia sobre ellas/os o sus familias. En uno y otro caso, respectivamente, pareciera que la pandemia hizo resonar dilemas éticos surgidos en tiempos de normalidad y creó dilemas nuevos en el camino de la “pedagogía de la excepción” (Rivas, 2020).<sup>29</sup> Si durante la situación prepandemia para una docente la promoción de un/a alumno/a con bajos desempeños era una cuestión dilemática, el entorno del covid-19 la volvía un sinsentido al lado de la trágica posibilidad de abandonarlo/a en su trayectoria educativa. Esos relatos docentes expresaban intentos por

---

<sup>28</sup> Tal decisión de continuar con el trabajo de campo de modo virtual provino, además del incentivo de mi director Dr. Jason Beech, de un impulso originado en el propio programa de Doctorado en Educación de la UdeSA. Los encuentros en el marco del Taller III a cargo del Dr. Ernesto Meccia e integrados por mis compañeras/os de cohorte brindaron un notable soporte de conocimiento y contención para la continuidad de la tarea.

<sup>29</sup> Rivas ensaya la idea de que la interrupción de la presencialidad escolar durante la pandemia requirió del desarrollo de una pedagogía de la excepción. Propuso que se necesitaba de “una pedagogía que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales. Una pedagogía que apele a la didáctica para reclasificar el currículum buscando iteraciones de sentido en vez de actividades sueltas. Una pedagogía que multiplique su mensaje, llegando también a las familias, ahora más importantes que nunca en el aprendizaje de los alumnos. Una pedagogía sensata, reflexiva y humana, en medio de la incertidumbre que vivimos.” (2020: p. 2).

darle sentido moral y pedagógico a su tarea en contexto en el tránsito de una experiencia trágica a escala global.

## Conclusión

Este capítulo presentó la estrategia metodológica que me permitió abordar el problema de investigación. Dio cuenta de las etapas del trabajo, de las herramientas utilizadas para construir los datos y de las maneras de sistematizarlos y analizarlos. Además, presenté los principales retos ético-epistemológicos de estudiar lo moral en la docencia y, en particular, de investigarlo en la CABA durante la pandemia de covid-19.

Como mencioné con antelación, parte de los objetivos específicos de la tesis buscaron describir y analizar las manifestaciones de los juicios profesionales de las docentes e interpretarlos como resultados de procesos de deliberación moral. En ese marco, me propuse captar si una docente tanto recuperaba dilemas éticos escolares pasados como si realizaba conjeturas o hipótesis hacia el pasado o el futuro sobre controversias no vividas. El trabajo de campo evidenció que en su gran mayoría los relatos docentes manifestaban juicios nutridos por deliberaciones en torno a sucesos reales en lugar de hipotéticos. Como detallo en el capítulo 5, esa diferenciación contribuyó a confirmar, hacia el final de la etapa de análisis, la estrategia metodológica de trabajar con relatos docentes de sus experiencias situadas en escuelas reales en lugar de provocar sus opiniones y reflexiones a partir de la presentación de dilemas ficticios. Cabe mencionar, que esa decisión se nutrió de la sugerencia que recibí durante la etapa inicial de la tesis de no trabajar, en el marco de los talleres y las entrevistas con docentes, a partir de una clase de dilemas irreales que, aunque populares (me presentaron como ejemplo el conocido “dilema del tranvía”<sup>30</sup>), no representan razonamientos cotidianos de personas comunes y se encuentran alejados de lo que efectivamente puede sucederles en sus contextos sociales, en este caso, a las docentes en sus escuelas.<sup>31</sup> Además de coincidir con lo enunciado en el capítulo 1 respecto del surgimiento relativamente reciente de

---

<sup>30</sup> En el famoso dilema del tranvía (*trolley problem*), un experimento mental originalmente ideado por la filósofa Philippa Foot, una persona ve un tranvía fuera de control que se precipita por una vía en la que quedan atrapadas cinco personas. Puede optar entre ver cómo el tranvía las atropella y las mata o accionar un interruptor que hará que el tranvía tome una vía alternativa, donde una persona se encuentra atrapada y, por lo tanto, morirá. Una gran literatura discute sobre la moralidad de observar pasivamente como las cinco personas mueren, frente a actuar y causar que una persona muera. Esa literatura también explora y amplía variantes al dilema original.

<sup>31</sup> La idea de trabajar con las docentes a partir de experiencias escolares reales en lugar de ficticias o hipotéticas me fue sugerida por Nicholas Burbules con quien pude conversar en una visita que hizo a Buenos Aires. Le agradezco profundamente por tan útil aporte y a mi director Jason Beech por ponernos en contacto.

iniciativas para “acercar” la formación y el desempeño docente en el escenario escolar real, esa recomendación hizo aún más sentido al advertir la diferenciación entre ambos tipos de razonamientos y juicios en los relatos surgidos durante las entrevistas.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 4

### INTERPRETACIÓN DE LO MORAL EN LOS DICHOS DE LAS DOCENTES: TEMAS DE SUS DILEMAS ÉTICOS

En este capítulo presento parte de los resultados de la sistematización y de la interpretación de los dichos de las docentes entrevistadas. Comparto una clasificación temática de los dilemas éticos narrados por esas docentes e incluyo una corta descripción de cada uno, con el objetivo de dar un panorama de su diversidad y pluralidad. Excluyo de ese conjunto los dilemas que seleccioné para ejemplificar la caracterización de ciertas percepciones, valoraciones y juicios docentes que propongo en el capítulo 5. En ese sentido, en este capítulo se prioriza la descripción más que el análisis, al que se otorga una clara preponderancia en el siguiente. Aquí brindo detalles de los dilemas aportados por los relatos docentes que ayudan a captar sus aspectos cruciales.

#### Clasificación temática de los dilemas éticos escolares

Durante las entrevistas realicé diversas intervenciones para promover que las docentes conversaran acerca de “lo moral” en sus trayectorias profesionales en las escuelas. Las motivé a que dieran cuenta de sus conversaciones internas en torno a cuestiones morales en las que les hubiera resultado complejo decidir qué era, para sí mismas, lo correcto, lo bueno o lo valioso. En los relatos de esas treinta (30) entrevistas pude sistematizar e interpretar un total de cincuenta y siete (57) dilemas éticos escolares e identificar el tema que mayormente los caracterizaba. La siguiente tabla sintetiza esa clasificación en el orden que luego desarrollo cada tema (en lugar de hacerlo en orden descendente):

Dilema ético escolar sobre...	Cantidad
La enseñanza	10
La evaluación	11
Los derechos de las/os niñas/os	19
El compañerismo	9
El prestigio	8
Total	57

La tematización podría haber sido elaborada por referencia a dilemas que dieran cuenta únicamente de cuestiones éticas “internas” a la docencia, excluyendo asuntos no “esencialmente pedagógicos” por no estar vinculados estrictamente con la enseñanza de conocimientos o capacidades o con los aprendizajes de las/los estudiantes. Sin embargo, entiendo que ello hubiera restringido el espectro de los asuntos docentes que podrían dar indicios de sus dimensiones éticas, por ejemplo, aspectos asociados a los vínculos con otras/os integrantes escolares o a la promoción de ciertos valores sociocomunitarios en relación con la propia docencia, la niñez y adolescencia.<sup>32</sup> Hacia el final de este capítulo retomo esta cuestión.

Asimismo, los dilemas éticos escolares identificados pueden asociarse a más de un tema. Me refiero a que, si bien cada docente centró su relato en una o dos cuestiones principales, aprecié que los dilemas se encuentran atravesados por múltiples temas. Por ejemplo, dilemas sobre enseñanza, evaluación e inclusión educativa se vinculan entre sí por las particulares relaciones entre ambos procesos pedagógicos y el aprendizaje de las/os alumnas/os en situaciones de vulnerabilidad o diversidad. De modo similar, dilemas sobre los derechos de las/os niñas/os se asocian con dilemas sobre la enseñanza o sobre el rol docente, en función de cómo las docentes conciben su tarea: como un asunto tecnocrático o como medio para promover la equidad, el mérito, el respeto, la inclusión, la justicia o la igualdad (Levinson & Fay, 2016). En las ocasiones en que resultó especialmente difícil definir bajo qué tema clasificar un dilema, primó la perspectiva de la docente al narrarlo, es decir, el asunto moral que ella privilegió como central en su controversia. No obstante, en el análisis de los relatos, contemplé diversas perspectivas posibles de percibir y de abordar los dilemas éticos.

A continuación, comienzo abordando los dilemas éticos escolares vinculados con el aprendizaje y las/os alumnas/os (la enseñanza, la evaluación, los derechos) y finalizo con las controversias docentes indirectamente relacionadas con la niñez (el compañerismo y el prestigio).<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> En torno a lo interno y lo externo de la ética de la docencia, desde una postura cercana a la ética de la virtud, Strike sostiene “La ética de la docencia es un tema desordenado. Dado que la mayoría de los problemas y cuestiones éticos pueden convertirse en cuestiones de aula, la ética de la docencia podría referirse a casi cualquier asunto ético. Además, hay varias fuentes de concepciones que podrían informar la ética de la docencia (...) Sin embargo, existen concepciones éticas internas a la ética de la profesión, que presumiblemente definirían el núcleo de la ética de la docencia.” (Strike en Curren, 2003: 509). Traducción propia.

<sup>33</sup> Desde luego que tanto los vínculos entre las docentes como el prestigio de su rol y sus funciones tienen profundos efectos en la enseñanza y el aprendizaje de las/os niñas/os en las escuelas.

## La enseñanza

Nueve (9) docentes recuperan diez (10) conversaciones internas que refieren a la enseñanza. Si bien sus relatos se enfocan en qué enseñar a sus alumnas/os, también aluden a otros aspectos de la tarea, fundamentalmente, al cómo, el por qué y el para qué enseñar. Los dilemas éticos rondan sobre conocimientos, habilidades y/o disposiciones que esas docentes valoran (o desvaloran) enseñar y, a su vez, sobre propósitos, fines, perspectivas, posturas, estrategias, métodos y recursos de enseñanza como aspectos morales vinculados con esos saberes o capacidades a poner a disposición del alumnado. La siguiente tabla refleja la organización de los dilemas narrados sobre la enseñanza:

Dilema ético escolar sobre la enseñanza...	Cantidad
Qué enseñar	7
Cómo, para qué, por qué enseñar	3
Total	10

Qué enseñar: ESI, lenguaje inclusivo, matemática, historia, derechos humanos

Una entrevistada narra un dilema ético surgido a partir de unas jornadas en la escuela religiosa en la que se encuentra a cargo de un quinto grado, cuyo “lema” contradice sus convicciones personales en relación con la sexualidad y sus aspiraciones profesionales en relación con la ESI. Tras dudar si asistir y participar ese día decide conversar con su directora y llegan a un acuerdo. Pudiendo ausentarse de la actividad (no se desarrolla en el turno escolar en que ella enseña), decide pedir permiso en la otra escuela en la que trabaja para poder concurrir y desarrollar con sus alumnas/os una propuesta que considera que respeta en gran medida sus condiciones para participar y responde en alguna a lo que la institución le solicita.

De modo similar, otra docente repone la experiencia de una compañera a quien aprecia profesionalmente para plantear su dilema. Relata que, en una escuela religiosa, durante la elaboración de un acuerdo de convivencia, su colega advierte que una alumna emplea la palabra “todes” y, a raíz de ello, decide comenzar a utilizar el lenguaje inclusivo. Cuenta que, unas pocas semanas después, la misma docente debe dejar de

hacerlo dado que muchas familias envían notas quejándose: manifiestan su disconformidad con el uso del lenguaje inclusivo aduciendo que enviaban a sus hijas/os a la escuela para que ‘aprendan a respetar la RAE’. La experiencia de su compañera la lleva a dudar si sería posible trabajar de manera más rigurosa la perspectiva de género en las jornadas ESI en esa escuela: intuye que las autoridades de la institución no lo permitirían y sabe que las familias no lo aceptarían sin quejas porque le suelen decir ‘busqué este colegio justamente porque no quiero que hablen de estas cosas o que no las hablen tan abiertamente’. En palabras de la docente: “a mí tampoco me gusta ese lenguaje, pero me gustaría poder hablar de cosas que en esa escuela no se pueden hablar tanto, hacer las ESI un poco más jugadas, menos suavécitas, por ejemplo, la de violencia de género” (entrevista 18, dilema 36).

Vinculado con lo anterior, una entrevistada narra una controversia que mantiene en relación con su posicionamiento moral frente a sus alumnas ante temas vinculados con la ESI o el lenguaje inclusivo o que resuenan en los medios de comunicación masiva. La docente relata: “En la escuela estuvo estos últimos años a flor de piel el tema del lenguaje inclusivo sí, lenguaje inclusivo no. Bastante actual, te traigo este que es el más presente y que hoy en día sigue estando muy activo este debate. A fines de 2018 uno comenzó a escucharlo. Los chicos comenzaron a debatirlo, es algo que se da más en sexto y séptimo. El tema del aborto fue algo más pasajero, más fugaz. Lo del lenguaje persiste, es algo más cotidiano.” (entrevista 20, dilema 39). También brinda ejemplos de cuestiones planteadas por las/os alumnas/os de manera individual y que generan debates en el grupo de clase (el lenguaje escrito en las carpetas, el género en la campera de egreso, la concepción binaria del sexo en el censo 2010, la transición de una niña de la escuela). Explica que ante esas situaciones desarrolla una postura como docente (en acuerdo con su docente “paralela”) que consiste en no manifestar acuerdo o desacuerdo con lo que las/os niñas/os expresan, incluso si le consultan directamente su opinión. La docente explica: “Por más que uno tenga su postura, no se la podés transmitir. No podés intervenir y manifestar lo que uno piensa. No es la idea.” Por último, aclara que entre las docentes de la escuela mantienen una regla tácita que indica que ningún mensaje institucional (incluido en el cuaderno de comunicados hacia las familias o en el cuaderno de comunicaciones internas) se escribe con lenguaje inclusivo.

De un modo diferente, una docente da cuenta de un dilema ético en torno a la enseñanza de la matemática. Recuerda sus inicios en una escuela nueva en la que observa que las docentes trabajan de un modo “tradicional”: según afirma ese tipo de enseñanza



evidencia bajas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de las/os alumnas/os (en el caso, en especial de niñas/os bolivianas/os o cuyas familias provienen de Bolivia). La entrevistada presenta los siguientes indicios que recuerda percibir al respecto. Una compañera, quien recibe a sus alumnas/os del año anterior, se queja de que no saben hacer una “cuenta parada”.<sup>34</sup> A raíz de ello, la directora avala la actitud y le realiza un acta en la que la responsabiliza por esa falta de habilidad en las/os niñas/os. Luego, otra docente se acerca a la entrevistada a consultarle sobre su manera de enseñar la división. Seguido, la conducción de la escuela evidencia, según la apreciación de la entrevistada, desconocimiento sobre actualizaciones en la enseñanza de la matemática. Por último, la profesora de prácticas<sup>35</sup> de una estudiante en formación, que comparte su perspectiva didáctica y difiere de la de la conducción, conversa con la directora al respecto. La entrevistada explica que todos esos sucesos desencadenaron su enojo y la llevaron a explicar a sus autoridades cómo está haciendo su trabajo. Entiende que se ve forzada a defender su modo de enseñar y el de sus alumnas de aprender, en oposición a la mencionada enseñanza tradicional. La docente explica cómo creen y actúan las docentes que así enseñan: “no proponer una clase, dicho en reunión, ¿no?, porque ellos no pueden, porque son bolivianos y no pueden (...) hay escuelas en que varios maestros, sobre todo se quedan con poca exigencia creyendo que ellos no podían, asegurado” (entrevista 19, dilema 37). Transmite que a partir de esos episodios comienza un cambio en la escuela promovido por una serie de capacitaciones que, entre otras cosas, mostraron la importancia de que las/os alumnas/os comprendan qué están haciendo y para qué lo están haciendo y que llegar al algoritmo no es un requisito de aprendizaje de segundo grado.

Otra docente relata varias situaciones que acontecen a lo largo de su carrera que dan cuenta de dilemas éticos en torno a la enseñanza de determinados contenidos que ella percibe como especialmente controversiales. Describe la manera en que su postura sobre el abordaje de esos temas va variando en el tiempo. Da cuenta de cambios escolares (diferentes conducciones), educativos (modificaciones de diseños curriculares) y sociopolíticos (luchas sociales y políticas de gobierno) que afectan sus posicionamientos. Por ejemplo, recuerda el caso de una familia evangélica que no envía a su hija a las jornadas ESI dado que durante esas clases estaba trabajando con el cuento “El diablo en la botella” de Robert Stevenson. Cuenta que en ese momento lo eleva a la conducción y

---

<sup>34</sup> “Cuenta parada” es la denominación coloquial del algoritmo que se utiliza para realizar operaciones matemáticas en las que se disponen los números uno debajo de otro de manera vertical.

<sup>35</sup> En el marco de la formación docente inicial, la profesora de prácticas es quien supervisa el trabajo de residencia en la escuela de la estudiante en formación.

recibe como respuesta un 'bueno, si no quiere, que no venga'. Luego expresa que en la actualidad probablemente manejaría la cuestión de otra manera dado que su directora es sumamente activa y se involucra mucho en lo pedagógico. La entrevistada ejemplifica los temas que en su experiencia docente generaron controversia refiriéndose a la conquista de América, los pueblos originarios, los próceres argentinos, la dictadura militar, los derechos humanos, la reproducción humana, la educación sexual integral, etc. En esos ejemplos vincula su acción con el respaldo o la desaprobación que recibe de parte de sus directoras para tocar "temas tabú". La docente agrega a modo de conclusión: "no hay como una solución, lo que sí queda claro como eje es lo de la no vulnerabilidad de los derechos de los chicos, de las chicas. Para mí es siempre recurrir al diseño curricular como amparo, más allá de cómo respondan las familias, tu directora, tus compañeras, etc. Yo no te lo traje desde mi biblioteca, mi biblioteca es mía, esto está avalado a nivel oficial." (entrevista 23, dilema 44).

Cómo, para qué, por qué enseñar: ser eficaz, brindar afecto y contener

Una docente narra una controversia en torno a su participación en un programa jurisdiccional que indica lineamientos pedagógico-didácticos para la alfabetización inicial de niñas/os pequeñas/os. Expresa que en las ocasiones en que sus alumnas/os no aprenden implementando esas directivas, tras dudar qué hacer y dónde hacerlo, apela a la manera en que le enseñaron a alfabetizar en su formación inicial y lo complementa brindando el cariño que, a su entender, esas niñas necesitan. "A mí también, desde mi rol, el programa me dice: 'no, vos tenés que enseñar así.' Sí, yo lo intento, pero yo te digo la verdad, cuando yo estoy sola con los chicos y yo veo que el chico no aprende así y yo le explico 'MA, la M con la A', le doy ejemplos y el chico lo captó, ya está. Hay cosas, que yo no sé si son éticas, si corresponden, si no corresponden. Yo quiero que el chico aprenda, que el chico aprenda. (...) Y bueno, de hecho, en esta escuela lo digo mucho: 'mira, no lo entendió así, yo se lo expliqué así, lo aprendió, chau, buenísimo'. En la otra escuela no lo puedo decir. No sé, yo me manejo como... creo que lo estoy haciendo bien y trato de hacer lo mejor que puedo con las herramientas que tenemos y meto mucho de lo humano, desde lo humano creo que hago mucho." (entrevista 2, dilema 2).

Otra docente relata un dilema ético que atraviesa dado que sus acciones contradicen, según ella, parte del reglamento escolar de la CABA que prohíbe a las docentes hacer

demostraciones de afecto a las/os alumnas/os.<sup>36</sup> La entrevistada explica: “yo no me manejo éticamente porque pongo los sentimientos, los valores, y muchas veces mi conducta se contradice con lo que dice el reglamento de cómo tenés que actuar como docente (...) Según el reglamento yo tendría que ser más distante, con las familias, con los alumnos, utilizar determinado manejo o lenguaje...”, “no ser tan afectivo, demostrativo, decirles, por ahí algo que no corresponde como ‘si necesitás ayuda, contá conmigo’” (entrevista 3, dilema 5). Considera que, dado el contexto social de la escuela en la que trabaja, el trato cercano e informal y las demostraciones de afecto con las/os niñas/os y sus familias le permiten hacer mejor su trabajo de enseñar. La docente sostiene que su comportamiento afectuoso es una retribución del cariño que esas familias le brindan y también desliza que ese gesto se funda en una supuesta carencia afectiva de esa población.

Otra entrevistada describe una particular conversación interna que la acompaña desde hace un tiempo, prácticamente desde que comenzó a desempeñarse como docente. Explica que esta surge a partir de la advertencia, con angustia y enojo, de que las situaciones de la realidad escolar que debe enfrentar en gran medida difieren de lo aprendido durante su formación inicial. La docente opone dos opciones profesionales y sostiene, no sin dudar, que la experiencia la lleva a optar por la segunda: “enseñar el contenido” vs. “contener” (entrevista 4, dilema 9). Con “enseñar el contenido” se refiere a la transmisión expositiva de conocimientos previstos en el currículum prescripto omitiendo atender a las necesidades y demandas reales de sus estudiantes. Así expresa su incomodidad con este modo de proceder: “bajar línea tipo tabula rasa no me va (...) esa planificación abstracta que no se mueve”. Con “contener”, la docente se refiere tanto a la generación de espacios de escucha y diálogo hacia y entre las/os niñas/os como a diversas actividades que les enseñan habilidades y disposiciones “dar lugar, dar la palabra, poner el cuerpo, trabajar con otros”. Afirma que la segunda alternativa es coherente con una docente que se interroga sobre su acción, que trabaja con sus pares y que le preocupan sus alumnas/os.

---

<sup>36</sup> La docente hace referencia a una prohibición establecida en el artículo 74, inciso 10 del Reglamento Escolar de la CABA: “Hacer demostraciones a los/las alumnos/alumnas que impliquen un afecto o desafecto inapropiado”. Entiende que su comportamiento es correcto a pesar de que considera que no es ético (en el sentido que ella le da al término). No refiere a lo “inapropiado” de las demostraciones de afecto que el reglamento puede estar intentando prever con tal prohibición (el irrespeto, el acoso o el abuso) ni tampoco a su posición de autoridad asimétrica con las/os niñas/os o con sus familias.

## La evaluación

La repitencia o la no promoción de grado escolar es una cuestión que surge de manera reiterada entre los dilemas éticos sobre evaluación. La mayoría de las once (11) conversaciones que giran en torno a esta temática versa sobre o evoca la repitencia. Este es un tema controvertido para las docentes a pesar de que (o precisamente porque), según la normativa federal desde 2012 y jurisdiccional desde 2013 y 2014, no se encuentra permitida en primer grado y se incentiva a no concebirla como un recurso disponible en los grados subsiguientes.<sup>37</sup> Por tanto, los dilemas éticos que las docentes narran en relación con esta cuestión se suscitaron con anterioridad o posterioridad a la vigencia de esas normas. Dentro de estos últimos, las docentes enuncian resabios de la repitencia evidenciados en quejas acerca de la imposibilidad de implementarla, añoranzas de estándares de excelencia asociados a esta o preocupaciones sobre el traslado de su lógica a la “promoción acompañada”.

La siguiente tabla presenta la variedad de dilemas éticos que giran en torno a la evaluación:

Dilema ético escolar sobre la evaluación...	Cantidad
Repitencia	2
Unidad pedagógica y promoción acompañada	7
Oportunidades de acreditar aprendizajes	2
Total	11

## Repitencia

---

<sup>37</sup> La controversia acerca de la repitencia se encuentra plasmada en una medida acordada por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 174 de 2012 e incluida en el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. El Ministerio de Educación de la CABA reafirma la medida mediante la Resolución N° 3278 de 2013 y la readapta por Resolución N° 1624 de 2017 y N° 323 de 2018. En resumen, allí se considera a los dos primeros años de la escuela primaria como “unidad pedagógica” y se implementa la denominada “promoción acompañada” desde el segundo grado de la escuela primaria, se permite promocionar a un/a estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior. Si bien la promoción acompañada desde segundo grado se presenta como opción permitida, la promoción entre primero y segundo grado se establece como una obligación (de no repitencia). Con posterioridad al trabajo de campo, la CABA continuó realizando modificaciones específicas al proyecto de promoción acompañada que se plasmaron en la Resolución N° 5118 de 2022.

Una docente narra un dilema que mantiene en relación con una alumna de primer grado a la que, según observa, le falta alcanzar algunos aprendizajes. Durante el año, sugiere a la madre de la niña que haga una consulta para evaluar la necesidad de que reciba apoyo psicopedagógico. Tras meditarlo, hacia fin del ciclo lectivo recomienda que repita el grado sabiendo que le tocaría nuevamente ser su maestra al año siguiente. La entrevistada cuenta que lo sucedido a posteriori le da la razón al advertir que la niña tiene diagnosticada una discapacidad y es acompañada desde tercer grado por una APND. Repone las razones que sustentan su decisión: “la niña en segundo no va a estar bien, es mejor agarrarla antes; si no, tiene riesgo de quedar semianalfabeta en los grados superiores, el momento para hacer derivaciones es en primer ciclo, los padres si bien van a tener resistencias van a aceptarlo, los compañeros se adaptan a tener una nena integrada, yo puedo dar la clase y enseñarle de manera personalizada con la ayuda de la acompañante” (entrevista 10, dilema 22). Expresa que no está de acuerdo con la medida vigente de que no se pueda repetir en primer grado ya que la norma da por sentado “que se genera una suerte de efecto mágico que supone que por pasarlo a segundo la cosa va a mejorar”. La docente parece desconocer o desconfiar de la función de acompañamiento que conlleva la promoción. También, vincula su dilema con el derecho a la inclusión en la escuela común y opina en contrario: “como este tema ahora que hay que integrar a toda costa: hay chicos que se pueden integrar, que son felices integrando y otro que no, que lo padecen y yo lo he visto, que cuando pasan al siguiente nivel están mejor en una escuela especial, empiezan a integrarse y se hacen amigos.”

#### Unidad pedagógica y promoción acompañada

Una entrevistada repone una inquietud en relación con una alumna que tiene en segundo grado que a su parecer presenta muchos problemas de aprendizaje asociados a cuestiones emocionales en relación con su familia. Expresa que, aunque trata de ayudarla durante el año, la situación se agrava y la niña no realiza los aprendizajes previstos para promover. Por ello, la docente sugiere que la alumna promueva el grado con acompañamiento: “viste que ahora está el tema de promoción acompañada y bueno pasan con ese sistema y después bueno, el padre fue poniendo docentes y bueno, fue recuperando. Siempre estuvo un poco desfasada con los contenidos, pero bueno, avanzaba” (entrevista 13, dilema 28). Aunque no exprese con claridad estar en contra o a favor de la medida de promoción acompañada, la docente da cuenta de una conversación interna en la que parece resignarse

al cambio y repone parámetros vinculados con la repitencia con frases como “aunque no tiene los contenidos como para promocionar”. De algún modo, tampoco parece confiar del todo en el acompañamiento a realizar al año siguiente por la docente que recibe a la niña y/o por la escuela y valora más las ayudas que su familia pueda brindar.

Estando vigente la promoción acompañada, otra docente mantiene una controversia al plantear a la conducción de su escuela que una alumna de primero debería repetir el grado. Comienza aclarando que no está de acuerdo con la medida, que su experiencia le indica que en algunos casos es necesario que la/el niña/o repita y que siempre que lo sugirió obtuvo buenos resultados. La docente explica que su dilema surge porque sabe que la repitencia no es posible: “Fue una negativa total, que no se puede... Estaba todo fundamentado, mi compañera que trabajaba con CERI, ahora es CEI, con el EOE, había informes, todo documentado, la madre estaba de acuerdo, no hubo manera, no hubo forma.” (entrevista 21, dilema 40). La docente cuenta que, a pesar de que al año siguiente decide irse de esa escuela, sigue al tanto de la situación de la niña y que, a su entender, promueve la escolaridad sin mejorar sus aprendizajes ni sus comportamientos: “la nena no avanzaba y no le hizo un favor el haber pasado a segundo y después siguió pasando (...) La nena siguió como, ya te digo, como una pelotita, pasando...”.

A cargo de un cuarto grado y encontrándose vigente la promoción acompañada, otra docente también relata que sugiere que un alumno repita. Con antelación a esa decisión, recomienda a la madre del niño que realice una consulta al pediatra sobre los aprendizajes que aún no podía realizar (no hablar bien, escribir como habla, no ponerse solo una remera). Recuerda que tras muchos llamados consultando e insistiendo a la madre, a mitad de año el alumno comienza una batería de tratamientos (fonoaudiológico, psicopedagógico, psicológico). La docente expresa que cree muy necesario que el niño haga nuevamente el grado para que sus tratamientos surtan efecto y pueda aprender los contenidos de esa instancia. Recuerda que, luego de sugerirlo, la madre se enoja mucho con ella y termina recurriendo a la supervisión escolar, según ella, con falsos argumentos. Repone sus sentimientos cuando se entera que el niño no repite: “Al final el nene no repite y me enoja un montón. Hace promoción acompañada, se consideró que tenía los contenidos prioritarios. Se escuchó mucho a la mamá, a mí me escucharon muy poco. Y pasó lo que dije que iba a pasar: pasó de grado, se conecta con la maestra nueva y esta me dijo ‘¿por qué este chico pasó?’ Y le tuve que explicar que no fue una decisión mía y que no estaba de acuerdo porque no veía los avances, aunque la MATE sí. Al día de la fecha tiene muchísimas dificultades todavía. Quizás si hubiera hecho la permanencia y

continuado con todos los tratamientos... me pasó dos veces que no pude hacer repetir.” (entrevista 25, dilema 47).

Otra docente entrevistada dice albergar dudas acerca de si debería expresar su opinión o callarla cuando considera que una niña debe repetir el grado. Expresa que es un dilema que ha atravesado más de una vez y la experiencia la lleva a no dar su opinión porque observa que “nadie repite”: “No, la realidad es que la mayoría no repite. La mayoría de los chicos no repite. Para que un chico repita es toda una discusión entre los directivos y la docente” (entrevista 2, dilema 3). Explica que callar le evita problemas con otras docentes, con la conducción y con la familia de la/el niña/o en cuestión. Al mismo tiempo dice advertir que las/os alumnas/os avanzan en la escolaridad sin aprender lo previsto y que el sentido de la “promoción acompañada” y la confianza entre compañeras docentes se erosiona. Describe que nadie se termina haciendo responsable y en el mediano plazo se evidenciarían los problemas: “Y ahí se arma el lío, porque la de segundo le dice a la de primero: ‘no, porque vos lo dejaste pasar..., Yo no lo dejé pasar, yo no quería que pase, pero lo hicieron pasar igual...’ ¿Entendés?”).

De manera algo diferente, otra docente narra un dilema ético que es ejemplificador de otras inquietudes que suele tener sobre la mirada de sus compañeras hacia las/os niñas/os y sus aprendizajes. Evidencia un posicionamiento moral claro desde el cual trabaja en su escuela como MATE. Describe que tiene un espacio fuera del aula en el que trabaja con un grupo reducido de alumnas/os que tienen dificultades al aprender. Su relato da cuenta de cierto aprendizaje a lo largo de los años y de etapas en su formación que parecieran hacer que omita las dudas que pudo haber tenido en el pasado al actuar. Su dilema refiere a la primera situación en que tiene que “defender” lo que una niña había logrado aprender durante el año cuando su maestra indica que debe ir a “promoción acompañada”. Relata su conversación con la docente y, tras advertir que no cambiaba de opinión, decide ir a la conducción para demostrar lo que la niña sabía, lo que podía hacer de manera individual. Finalmente, la alumna termina promoviendo el año sin acompañamiento. Explica que esa acción ejemplifica algo que suele hacer en la escuela desde su rol de acompañamiento a las trayectorias. Da cuenta de que su trabajo intenta contrarrestar el etiquetamiento que otros docentes realizan sobre las/os alumnas/os. En sus palabras: “Siempre decimos que nosotras nos llevamos lo que a veces suelen etiquetar o decir: ‘no, este...’ (hace un gesto de negación y de pegarse en la cabeza como si estuviera hueca), siempre nos llevamos esa parte, todo el mundo decía, ‘este nene no va a terminar ni la primaria’” (entrevista 7, dilema 18). Explica que por ello trabaja con las

docentes sobre sus expectativas y sus estrategias, para que amplíen su mirada sobre los logros y las posibilidades de acción de las/os niñas/os: “yo trabajo con el niño (que necesita que se lo expliquen de otra manera o se lo hagan un poco más simple) y vuelvo al aula y hablo con su docente, le explico lo que pude hacer con el chico y logro, con algunos maestros, un cambio de mirada, otras veces no se logra (...) ese cambio es una construcción que nos corresponde a todos, ¿no? a mí, a la maestra, a la conducción”.

### Oportunidades de acreditar aprendizajes

Aunque en menor medida, las entrevistadas también dan cuenta de haber mantenido dilemas éticos vinculados con la acreditación de aprendizajes de alumnas/os de segundo ciclo en instancias particulares de evaluación. Una docente relata un dilema sobre algo que caracteriza como muy recurrente en segundo ciclo: aprobar o desaprobado a un/a alumno/a que no asiste a una evaluación y que, cuando regresa a la escuela, no presenta un certificado médico que justifique su ausencia por enfermedad. Entiende que es una norma institucional con la que no acuerda en todos los casos: “hay ocasiones en que los alumnos faltan por otro motivo que es igual o más importante, por ejemplo, se le murió el perro y eso no es para desaprobarlo (...) ¿es justo con respecto a otro alumno que tampoco asistió porque tenía el cumpleaños de la abuela o porque no estudió?” (entrevista 17, dilema 43). Relata el caso de una excelente alumna que se va de vacaciones y el día que regresa se le toma la evaluación a la que no asistió, a pesar de que ella pensaba que la prueba sería en dos días. Aclara que antes de hacerlo consulta a la conducción por la posibilidad de realizar una excepción dados sus antecedentes académicos y recibe una negativa. Relata que la niña desaprueba el examen y así recuerda su sentir: “la verdad que me quedó un sabor amargo de esa situación porque mi alumna se puso muy mal y sentí que era algo re injusto la verdad. Yo entiendo que no estaba enferma, pero era una buena alumna y a mí no me hacía nada esperarla un día más pero bueno, había una norma que cumplir y bue...”. La docente entiende que el fundamento de la norma es “poner a todos en un sistema de justicia” que no brinde oportunidades diferentes al que falta sin estar enfermo.

Por último, otra entrevistada narra su preocupación sobre la falta de aprendizaje de ciertas/os alumnas/os que tiene a cargo de segundo ciclo. La docente rememora que no alcanza sus objetivos de enseñanza a pesar de contar con el recurso de la no promoción: aunque no las promueve en diciembre, algunas/os niñas/os tampoco estudian para la



instancia de febrero. Según ella, ese déficit se origina en la falta de acompañamiento de las familias en la inculcación de hábitos de estudio, en cambios de costumbres como el uso de la tecnología como entretenimiento. Aclara que se trata de una problemática de las familias que asisten a la escuela en la que trabaja. A raíz de la angustia y frustración que ello le causa decide plantear a la conducción de cambiar de estrategia: “Yo quiero que ellos entiendan lo que yo explico. Eso es lo que más me preocupa. Yo al principio mandaba chicos a examen pero después llegaba febrero, marzo... Llegué a la conclusión que era lo mismo que la nada, porque llegaba marzo y los alumnos que se presentaban sabían menos que en diciembre. Entonces empecé a, no regalar la promoción pero, a trabajar a partir de noviembre reforzando con los que están flojos. Y les doy tareas extras, les damos trabajos prácticos. Empecé con esa política y bueno...” (entrevista 15, dilema 31). Pareciera que, con el cambio, la docente busca brindar a sus alumnas/os con dificultades un acompañamiento más intensivo y más oportunidades de demostrar sus aprendizajes.

#### Los derechos de las/os niñas/os

Catorce (14) docentes recuperan diecinueve (19) conversaciones internas en las que se encuentra en juego el in/cumplimiento de diferentes derechos de sus alumnas/os. La inclusión educativa; el derecho a no sufrir abandono, maltrato o abuso; el reconocimiento y respeto de la identidad de género y el acceso a la educación aparecen en sus dilemas éticos como aspectos de la vida escolar de las/os niñas/os que las docentes deben garantizar (ya sea por ellas mismas y/o informando a sus autoridades). Parecería que las entrevistadas perciben que la protección de algunos derechos se encuentra más claramente regulada que la de otros y que tienen diferentes grados de información sobre las posibilidades, responsabilidades e implicancias ante la detección de un eventual suceso. En particular, evidencian dudas o desconocimientos sobre las obligaciones escolares en materia de inclusión educativa, género y ESI que las llevan a priorizar otros temas (por ejemplo, el vínculo con sus compañeras o con sus directoras).<sup>38</sup> Es posible

---

<sup>38</sup> De la interpretación de las entrevistas surge que en ocasiones las docentes relatan sus dilemas éticos priorizando determinado tema, por ejemplo el rol docente o la enseñanza, cuando su controversia podría rondar en torno a una vulneración de derechos: podrían concebir la cuestión en juego como el derecho de las/os niñas/os a recibir ESI o a ser incluidas sin ser discriminadas, en lugar de reponer la cuestión en términos de sus deseos de enseñar la ESI como ellas consideran correcto o los sentimientos negativos que les genera que sus compañeras no estén sensibilizadas o capacitadas sobre el tema y, seguido, su impotencia para conversarlo con ellas o su decisión de omitir hacerlo.

diferenciar las controversias docentes en materia de derechos de las/os niñas/os del siguiente modo:

Dilema ético escolar sobre el derecho de las/os niñas/os a...	Cantidad
La inclusión educativa	8
No sufrir abandono, maltrato o abuso	6
La identidad de género	3
La educación (las 4 Aes <sup>39</sup> )	2
Total	19

#### Derecho a la inclusión educativa

La diversidad y la vulnerabilidad del alumnado son las cuestiones más salientes cuando las docentes narran dilemas éticos en los que el derecho a la inclusión educativa se encuentra en juego. Esos aspectos se evidencian a través de las descripciones de conductas de las/os niñas/os especialmente derivadas de “dificultades” psicopedagógicas (dificultades en el control de esfínteres, hiperactividad, impulsividad, agresividad, etc.), discapacidades (dislexia, autismo, síndrome de down) y entornos sociales y familiares desfavorables (conflictividad familiar, irresponsabilidad de la persona adulta a su cargo, delincuencia, informalidad laboral o desempleo de las/os adultas/os a cargo, hacinamiento y otros problemas habitacionales, pobreza, etc.). Las expresiones docentes dan cuenta de variadas maneras de contemplar y abordar las conductas de sus alumnas/os que dependen, fundamentalmente, si estos comportamientos se explican por diagnósticos de profesionales de la salud o si sus familiares colaboran o no en la mejora de la situación, siguiendo las sugerencias e indicaciones que ellas u autoridades de la escuela les dan.

Ocho (8) de las docentes entrevistadas hacen referencia a la inclusión de las/os niñas/os en la escuela, a adaptar las propuestas de enseñanza a las particularidades de sus casos y contemplar el reflejo de su bienestar socioemocional en sus comportamientos. En ocasiones, relatan que la inclusión educativa se ve amenazada por acciones y omisiones

<sup>39</sup> Con el objetivo de captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo en realidad y de monitorear cuán adecuadas se encuentran las políticas y prácticas educativas al derecho internacional, Tomaševski (2004) propone el “esquema de las 4 Aes” para definir cuatro obligaciones estatales emanadas del derecho a la educación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

de parte de integrantes de las escuelas (directivas/os, docentes, orientadoras) o lindantes a estas a (familiares, familias de otras/os niñas/os, orientadoras/es escolares del distrito escolar). A continuación, presento de manera resumida los dilemas éticos sobre el tema.

Una entrevistada relata un dilema ético que mantiene en relación con un niño de primer grado que se comporta de manera agresiva en clase: grita, revolea cosas, golpea a otras personas. La docente expresa que alcanza a saber que esa conducta se deriva de las secuelas de una madre (y padre) adicta a la cocaína. Además, el niño está a cargo de otros familiares dado que su padre y su madre se encuentran presos. La entrevistada enumera todas las acciones que decide emprender para incluirlo en su propuesta de enseñanza y en la escuela y para velar por su bienestar socioemocional (ocuparse de sus problemas de conducta): aclara a sus autoridades superiores los límites que tiene como profesional para abordar el caso e insiste con la necesidad de que sea evaluado por el EOE del distrito, adapta su propuesta de enseñanza a las necesidades del alumno, aconseja y solicita ayuda a las familiares del niño de modo que entienda excede su rol docente, acude a sus superiores cuando necesita orientaciones específicas, enseña a las/os otras/os niñas/os a ser solidarias con su compañero y contiene las quejas de los familiares para que “lo saquen” del grado o incluso para “defenderla”. La entrevistada también repone comentarios que recibe de otras profesionales de la escuela (maestras, psicólogas, etc.) y rememora las conductas de otras docentes en relación con el niño que le causan cierto desconcierto y molestia y que dan cuenta, según ella, de cierta “inmoralidad” asociada a lo que se es como “persona”.<sup>40</sup> Por último, la docente realiza una reflexión acerca de la diferencia entre una inclusión meramente formal y una inclusión real o que debe poner en acto:

“Porque si no, con solo con meterlo adentro de un aula no estamos haciendo nada. No es la inclusión desde la palabra solamente (...) muchas veces se habla de la inclusión, inclusión, pero muchas veces también esa inclusión que se hace como que no es real (...) si vamos a incluir a este nene y no vamos a darle la ayuda que necesita, ¿de qué sirve decir: ‘sí, lo estoy incluyendo en el grado?’ Sabiendo que voy a dar la clase y que continúe la clase ¿y él? ¿qué? ¿queda de lado, ocupando un lugar? (...) curriculares que le han puesto un “muy bien” y nunca estuvo en la clase de ellos, por ejemplo, quiere decir que nunca se dieron cuenta que faltaba un alumno, de que tenía horario reducido, que nunca hicieron una adaptación para él, ¿te das cuenta lo que te digo, hay inclusión, pero ¿desde qué lado?” (entrevista 3, dilema 7).

---

<sup>40</sup> En el capítulo 5 doy cuenta, a través de los relatos docentes, de lo que la ética de la virtud sostiene sobre la relación entre lo profesional y lo personal: la importancia tanto de los conocimientos y las técnicas como de los atributos personales (Cooke, 2017) y las significativas relaciones entre cómo enseñar y cómo vivir una vida buena (Higgins, 2011).

Otro dilema ético narrado por una entrevistada involucra a una alumna de cuarto grado que define como un “caso complejo” aludiendo a que tiene serios problemas de conducta y aprendizaje. La docente relata su controversia en plural dado que es compartida por otras docentes y la directora a raíz de que reciben presiones de parte de algunas familias de compañeras/os de la niña para que sea expulsada de la escuela. Recuerda que la decisión es “sostener” a la alumna en la institución y que abona a ello la actitud de su familia que, tras algunas reuniones, acompaña las acciones de la escuela para mejorar la situación. La docente agrega que, en otros casos en los que las familias no se involucran ni se responsabilizan por las/os niñas/os, la directora ha sugerido que esa no era la institución a la cual continuar enviándola/o.

Otra docente narra un caso que ejemplifica exclusiones que suelen ocurrir con las/os alumnas/os que se califican de “problemáticas”. Su dilema se genera cuando, durante una clase de primer grado, una niña que se encuentra en tratamiento psicopedagógico la lastima fuertemente en la boca y su compañera docente (comparten esa clase) decide reprenderla y llevarla a la dirección. Aclara que, con antelación, esa docente había manifestado quejas por tener a cargo a esa niña y amenazas con renunciar a su puesto. Explica que la reacción de la otra docente ejemplifica la postura de la que prefiere diferenciarse: decide no rotular de “problemáticas” ni de “manzanas podridas” ni de que “interrumpen mi clase” a alumnas/os cuyas conductas sólo requieren más y mejores estrategias de contención, explicación, abordaje, reconocimiento, etc. Entiende que la perspectiva de su colega consiste en “una visión más egoísta de ‘yo necesito dar la clase, tener un día normal, seguir lo proyectado’, lo cual es imposible” (...) no dejan de ser chicos, son características de los niños, no problemas” (entrevista 8, dilema 19).

De modo similar, otra docente relata el caso de una alumna de tercer grado que es rotulada de problemática: cuando ingresa a la escuela, observa que el libro de actas solo tiene referencias a esa alumna que sostienen que es “el problema”. Recuerda que averigua sobre su caso y advierte el grupo familiar de la niña se encuentra atravesando algunos cambios que probablemente la perturban. La docente expresa “para mí todos los niños son inocentes: no hay un malo, no hay un culpable, solo tiene impulsos a comportarse de determinada manera” (entrevista 30, dilema 56). Su dilema surge cuando se propone cambiar la mirada que en esa escuela se tiene de esa niña. Supone que su postura va en contra de lo que dicen las demás docentes y que la situación no se va a resolver con su sola intervención sino cuando todas las docentes (que la tengan como alumna en el futuro)

trabajen conjuntamente y cuando las familias de las/os otras/os niñas/os aprendan a tomarse la cuestión de otro modo.

Otra docente narra un dilema que involucra un alumno diagnosticado con TEA. Explica que se trata de un niño que se comporta “de una manera que se sale de la norma”, que contó con el apoyo de un acompañante terapéutico durante algunos años y que actualmente se maneja con mayor independencia. El dilema de la docente se genera cuando su asistencia a una salida educativa se ve comprometida porque demanda la ayuda de una persona adulta. Tras unos días de pensarlo y de prever que nadie se haría cargo, propone a la directora acompañarlo sin recibir ningún plus salarial por esa tarea. La docente entiende que había trabajado mucho a lo largo del año para que el niño sea incluido y tuviera una mejor educación y que no concebía que no tuviera esa oportunidad. La entrevistada explica que queda marcada por esa experiencia. Agrega que en la escuela se tomó como antecedente para el futuro pagar ese tipo de asistencias. Resume su pensamiento del siguiente modo: “Porque yo lo planteo: ‘¿somos un colegio inclusivo o no?’ (...) El problema ético es que los colegios quieren ser inclusivos, pero cuando llega el momento de defender esa inclusión es como que dudan. ¿Lo sacamos del aula para que no moleste al resto o no? Entre todos nos hacemos cargo de que tenemos un niño que tiene esto y todos aprendemos a convivir porque es parte de la sociedad y así todos nos vamos a mover.” (entrevista 9, dilema 20).

En una línea similar, otra docente relata la primera vez que tiene un alumno con dislexia, cuando esa discapacidad no era tan usualmente reconocida. Recuerda que es el primer caso en esa escuela. Relata los esfuerzos que realiza para capacitarse, trabajar con la familia del niño y articular con otras colegas y especialistas hasta armar algo que, con los años, aprecia, se sigue utilizando como recurso en la institución. La entrevistada recuerda que “al principio no fue fácil porque nadie sabía del tema ni cómo enseñarle, pero él era tan alumno mío como los demás” (entrevista 11, dilema 25). Expresa la enorme alegría que siente por los avances que ese niño tuvo y sigue teniendo en su escolaridad.

Otra entrevistada refiere a un dilema sobre inclusión diferente. Describe que la escuela en la que trabaja es “muy inclusiva, muy abierta a recibir chicas con distintas dificultades (...) y a padres desesperados que no encuentran una escuela, las familias se sienten muy contenidas” (entrevista 12, dilema 26). Explica que la inclusión con niñas/os con discapacidades fue aumentando con el tiempo y que el EOE de la escuela se focaliza en esas/os alumnas/os que tienen un PPI. Su conversación interna involucra a un alumno que tiene síndrome de down. Describe que el niño en cuestión tiene afectada su movilidad

y cuenta con una maestra “integradora” y, en ocasiones, se retira del aula para tener una actividad más lúdica y específica. Agrega que la situación familiar es algo conflictiva y presenta constantes desafíos a la escuela. Narra una serie de ejemplos que dan cuenta de todo lo que ella y la escuela hacen para incluir a ese niño a pesar de sus dificultades. La docente explica que su dilema se genera ante, por un lado, el pedido de la madre de movilizar al niño en la escuela hacia un espacio de recreo que sólo se accede por escaleras y, por otro, el pedido de la directora a la familia de una autorización médica que indicara que el personal de la escuela estaba autorizado a hacerlo. La entrevistada repone sus disquisiciones del siguiente modo: “ahí yo me sentía como en el medio, como que no sabía qué hacer. Esa era la controversia que yo encontraba, yo decía: ‘yo como maestra lo subiría, lo alzaría y lo subiría’ pero es cierto que yo soy chiquitita físicamente y la responsabilidad que implica porque después de todo yo no sé si le haría algo. Lo que sé es que a él le hubiera encantado compartir ese patio”. La docente comenta hacia el final de su relato que el niño ya no está en la escuela porque su madre lo cambió a una escuela especial dado que “se dio cuenta que esa escuela no era para su hijo”.

#### Derecho a no sufrir abandonos, maltratos o abusos

En seis (6) ocasiones, las entrevistadas presentan dilemas éticos vinculados con el abandono, el maltrato o el abuso sufrido por sus alumnas/os. Refieren a su deber de comunicar a las conducciones escolares sobre sospecha de la afeción de sus derechos en alguno de esos sentidos o a su decisión de omitir hacerlo.

Una docente mantiene un dilema que surge a raíz de que recibe en primer grado una alumna que no sólo carece de aprendizajes básicos (hablar, contar hasta tres, solicitar ir al baño, sonarse la nariz) sino que ni siquiera responde a su nombre. Cuenta además que “vivía enferma”. Relata los contactos que va estableciendo con la madre y el padre para indagar acerca de la situación y, luego junto con la directora, para conocer las causas de sus inasistencias e insistirles que la niña debe concurrir a clases y/o ir el turno completo. Al momento de la entrevista, la docente no expresa dudas en su decisión de actuar y da cuenta de los recursos que fue utilizando para poder mejorar la situación de la niña. A diferencia de otros casos, no aparece en su relato la denuncia judicial como una posibilidad sino más bien ideas encontradas sobre otras opciones de acción: oscila entre “yo tenía ganas de escupir al padre la verdad, no te voy a mentir, me causaba odio” y “hay cosas que no pueden ser... yo pienso en sacar adelante a esa criatura, que el día de mañana

tenga herramientas para lograr algo, a veces sacar adelante a esa mamá o a ese papá que necesitan ayuda” (entrevista 27, dilema 49).

La afección de otro tipo de derecho de las/os niñas/os surge en los relatos docentes. Las entrevistadas reponen dilemas éticos en los que actúan ante casos de maltrato sufrido por sus alumnas/os. Una docente relata el primer caso en su escuela en que la conducción activa el protocolo correspondiente a casos de maltrato infantil a raíz de que una compañera informa que recibe indicios de parte de una alumna que indicaba una posible situación de maltrato físico intrafamiliar. Tras aclarar que nunca vio el protocolo ni conoce el procedimiento en detalle, da cuenta de las consecuencias legales sufridas por la niña (y sus hermanas), la docente a cargo y la conducción de la escuela y las angustias que todo el proceso les genera: “Nunca me había pasado en la escuela una situación así en la que se tuviera que activar el protocolo. Fue terrible porque, en realidad, después vimos que es super difícil, que no es tan sencillo: que la maestra tiene que acompañar a la nena al hospital, todas esas cosas que uno aprendió con la experiencia ¿no? (...) Todo eso aún está en proceso y por ahora la tutela la tiene la abuela” (entrevista 5, dilema 10).

En otro caso vinculado con el deber de las madres y los padres de ofrecer cuidado y protección a sus hijas/os, otra docente relata cuando detecta que una alumna de quinto grado sufre violencia física: revisa su espalda en presencia de otra docente y la niña aduce haberse golpeado con un mueble. La entrevistada explica que informa a la conducción y, tras mantener una reunión con la madre y el padre, la directora decide realizar una advertencia mas no denunciar. La docente describe una serie de hechos anteriores y posteriores que le indican que “es una situación que debería haber sido denunciada” (entrevista 6, dilema 15).

Otra docente narra el caso de un niño de cuarto grado que se encuentra protegido por una restricción legal a su padre para acercarse a su familia: cuenta que desde la conducción le indican firmar una notificación que le ordena no entregar al niño a su padre a la salida de la escuela. La docente relata la ocasión en que en un acto escolar advierte su presencia mientras se encontraba dando un discurso ante una concurrida audiencia. Expresa que duda temblorosa si continuar o suspender su discurso para avisar a la directora. Describe que con disimulo logra hacerlo y esta le encomienda el cuidado del niño hasta que llegara la policía. Recuerda que en otro caso similar procede como tiene indicado y debe retractarse porque el padre insiste en que la restricción había finalizado el día anterior y deben llamar a la madre para confirmarlo. La docente expresa que la escuela no había sido informada y da cuenta de su desconcierto: “llega un momento que

uno no sabe hasta dónde, porque no sabés (...) yo no sabía y no le quise dar a mi alumna y le saqué al otro hijo de la mano, llamamos a la mamá y se lo tuve que entregar” (entrevista 27, dilema 50).

Por último, una docente narra en detalle el dilema ético que atraviesa cuando una alumna de sexto grado le cuenta que sufre abuso sexual intrafamiliar. Relata que, no sin dudar, acude a la conducción de la escuela quien hace la denuncia que activa el protocolo para el caso. Si bien cree que las autoridades de su escuela están dispuestas a hacer la denuncia, explica que también está al tanto de que en algunas instituciones desestiman la información que reciben de las docentes aduciendo que “no se puede hacer nada”. Describe el proceso atravesado por ella y por la niña al hacer intervenir a los organismos correspondientes en materia administrativo-legal (SAME, hospital cercano a la escuela, Consejo del NNyA, etc.). Repone las implicancias del proceso, lo largo y doloroso que resulta a la niña a pesar de su acompañamiento: “ahí te encontrás con que el chico es doblemente víctima ¿no? porque te cuenta y se activa el protocolo y resulta que viene el SAME y de vuelta tiene que contar y... cuenta de vuelta, y cuenta de vuelta, y después viene la psicóloga del hospital y tiene que volver a contar y revivir... entonces ahí es donde decís: y al final para poder realmente hacer algo con, en esa situación, se tiene que pasar por todo eso, y entonces hay que acompañar un montón” (entrevista 4, dilema 8).

#### Derecho a la educación

Dos (2) entrevistadas narran dilemas éticos en los que la asequibilidad y accesibilidad de la educación como derecho están en juego. Una docente narra la dramática situación de una alumna de cuarto grado que no asiste a la escuela a raíz del fallecimiento de su padre y la angustia familiar que eso genera. Tras varias acciones indicadas por la supervisión para acompañar y sostener el vínculo con la niña y su madre y para disponer y facilitar el servicio educativo, la conducción realiza la denuncia a la justicia. La docente mantiene la controversia entre poner en evidencia a la madre (quien según ella no advertía el perjuicio que estaba causando a su hija), respetar la intimidad de la niña (angustiada y desmotivada por asistir a la escuela) y resguardar su derecho a la educación y otros como a su salud psicofísica (recurriendo a la justicia). Si bien no es su responsabilidad hacer la denuncia, forma parte del equipo que conversa con la directora como docente de la niña. Expresa que a pesar de saber que su deber es informar la cuestión a la conducción, la perspectiva de la familia y de la niña no dejaba de pesar en su conversación interna.



## Derecho a la identidad de género

Tres (3) dilemas éticos narrados por docentes se vinculan con el derecho de sus alumnas a la identidad de género. Una entrevistada narra el dilema de una compañera en el que una alumna de séptimo grado le transmite su dilatado deseo de cambiar de género y le solicita ayuda para conversar con su familia acerca de las decisiones que quiere tomar. La docente relata el proceso de aprendizaje personal, profesional e institucional que se desencadena a raíz de ese hecho. Explica que al informarse sobre el tema advierte su obligación como docente de garantizar el derecho de esa niña a que se respete su identidad de género.

Otra entrevistada relata que una alumna que había tenido con antelación y se encuentra en séptimo grado recurre a ella para contarle que no se siente mujer sino varón, que se identifica con un género distinto del que se le asignó al nacer, y le pide reserva ya que nadie lo sabe. Tras dudar, la docente decide respetar su intimidad (entiende que no constituye ningún riesgo) y expresa que como adulta referente continúa manteniendo conversaciones con la niña y observándola en la escuela a modo de monitoreo (por ejemplo, advierte que pone al tanto de la cuestión a sus compañeras). También da cuenta de las maneras en que comienza a informarse y a empatizar con el tema.

Por último, una docente mantiene un dilema ético en relación con la utilización del lenguaje inclusivo. Al enseñar, intenta incorporar ese lenguaje de manera oral pero expresa que decide no escribirlo como recaudo frente a posibles reclamos de las familias: “de hecho yo no lo escribo, tampoco soy boluda, ya que se puedo tener un quilombo si lo escribo, ¿no? Te vienen con el as de que no está en la RAE.<sup>41</sup> Entonces si yo lo institucionalizo y pongo “ellos”, nunca va a faltar uno que me venga... entonces para evitar los problemas no lo escribo, lo hablo. Escribo con “los” y “las” y trato de darle una vuelta para hacerlo lo más neutro en el lenguaje que puedo. No digo que lo manejo, trato de implementarlo, hago un esfuerzo, pero tampoco me quedo en el lenguaje...” (entrevista 28, dilema 52). Dice valerse del género neutro o el femenino y el masculino

---

<sup>41</sup> Resulta interesante que ese es uno de los argumentos que una entrevistada esgrime para presentar el dilema que mantiene sobre aquellas compañeras que utilizan el lenguaje inclusivo al enseñar. La docente sostiene: “no te lo compro... me hablás de todes, todas, no (...) es un invento que se ha hecho... a mí hasta que la Real Academia Española me diga, no lo voy a hacer. No hay ninguna evidencia ni ningún fundamento lingüístico para que yo tenga que escribir así. Acepto hablar del día de la niñez en lugar del día del niño pero lo otro no. Lo respeto, te escucho con respeto, y te digo lo que pienso con educación pero no me digas que yo escriba algo así o que hable de esa manera porque no lo voy a hacer. Por ejemplo, escribir con la X (se ríe) en una carpeta pedagógica” (entrevista 9, dilema 21).

cuando escribe en el pizarrón o en papel al entregar actividades impresas. Expresa que considera valioso usarlo para incluir a quienes no se sienten incluidas/os e identificadas/os con el femenino y el masculino. Ubica en el tiempo el comienzo de su utilización con el debate por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N° 27.610 finalmente sancionada en diciembre de 2020 y su advertencia de las actitudes de algunas alumnas que “se quedaban sentadas cuando decía ‘chicos’ para ir al recreo”.

### El compañerismo

Ocho (8) docentes relatan nueve (9) dilemas éticos en relación con compañeras. Describen casos en los que desacuerdan sobre acciones de otra docente dado que consideran que la colega en cuestión: falta el respeto o pone en riesgo a otras docentes, no es responsable ni se compromete con su tarea, abusa de su rol en beneficio propio, deja de ejercer su labor pedagógica o no busca mejorarla, destrata o desampara a alumnas/os o incumple sus derechos. Los comportamientos docentes observados por las entrevistadas implican acciones u omisiones. Las docentes juzgan las acciones de sus compañeras como moralmente incorrectas, en ocasiones, refiriendo a una “falta de ética” o a un actuar que “no es ético” o que requiere “un poco de criterio”. Lo que observan en sus pares las interpela como docentes y como personas y algunas expresan que esos actos les “dan pudor”, “mucho bronca”, las “sacan”, las “ponen de la cabeza”, “angustian” o “indignan”.

Al elaborar sus juicios, el compañerismo pareciera ser el aspecto saliente que ponderan para finalmente inhibir o promover sus acciones. En el primer caso, la relación horizontal entre pares pareciera ser la razón por la cual deciden callar dado que consideran que no les corresponde hablar y que prefieren evitar “roces” entre ellas. Se evidencia cierta “lealtad” a la compañera al considerar que señalar desacuerdos sobre su actuar no es una función docente sino directiva. Entienden que quienes alcanzan instancias superiores en las escuelas poseen la atribución de asesorar a sus docentes y que la discusión entre pares no es útil.

En el otro sentido, algunas entrevistadas expresan que la puesta en riesgo del vínculo de compañerismo es el motivo para transmitir su disidencia ya que entienden que la docente que, a sus ojos, obra incorrectamente compromete a sus compañeras y desprestigia el propio rol. Otras maestras deciden actuar al advertir que tales acciones ajenas tienden a incumplir propósitos para la docencia que valoran y las enorgullecen o derechos garantizados para las/os alumnas/os. En palabras de una docente: “Yo antes

consideraba más esa lealtad (gesticula comillas con sus dedos) al compañero y con el tiempo uno se da cuenta que esa supuesta lealtad tiene un límite porque ese niño está primero. Hoy en día sí, cuando empecé, sinceramente, mi seguridad era otra. Si es necesario hoy hablo con ese docente primero y después con el directivo, porque no cumplen con su función docente o por maltrato, aunque creo que ya es raro que pase.” (entrevista 10, dilema 23).

En el caso de la enseñanza, destacan que disienten sobre qué, cómo y para qué enseñan sus pares (se refieren tanto a conocimientos, habilidades y disposiciones docentes). Sin embargo, sostienen que la compañera en cuestión tiene derecho a enseñar “a su manera” y que, aunque les cueste, deberían respetarla. Si bien estos ejemplos evidencian entendimientos de la relación de compañerismo que no las inhiben de expresar sus desacuerdos, pareciera que otro límite resuena en su conversación interna: el derecho o la libertad de enseñar ajena (y propia) entraría en juego al concebir su dilema ético. La tensión entre esas libertades dificultaría el trabajo entre pares y cada docente elaboraría su parte según su criterio pedagógico-didáctico cargado de moralidad.

Incluso las entrevistadas manifiestan dudas acerca de los límites de ese derecho de enseñar y parecieran actuar con mayor claridad cuando entienden que vulnera el de las/os niñas/os a aprender. En la concepción de ese derecho también observo matices dado que, cuando el compañerismo está en juego, el aseguramiento del derecho a la inclusión educativa se mostraría más opaco que el derecho a la asistencia a la escuela o a la ESI. Por ejemplo, una docente expresa que a veces en la escuela se ve maltrato o malas contestaciones hacia ciertas/os niñas/os que afirman en ellas su autopercepción negativa de que no serían capaces de aprender. Ante supuestas vulneraciones del derecho a aprender como esa, no hay protocolos detallados que indiquen qué hacer ni organizaciones externas a la escuela en las que denunciar. Los dilemas docentes suscitados en torno a la observación de acciones de compañeras que vulneran el derecho a la inclusión educativa, supuestamente amparadas en su derecho a enseñar (qué, cómo y para qué hacerlo), son abordados por las entrevistadas con menos orientación y claridad.

Como desarrollo en mayor detalle en el capítulo 5, resulta interesante que luego de expresar desacuerdos y no encontrar respuestas satisfactorias de parte de sus pares, algunas docentes deciden callar e incluso, en el futuro, intentar no mirar lo que otros colegas hacen. Sostienen que proceden de ese modo dado que no perciben en sus compañeras disposición para dialogar o para cambiar sus acciones. De modo diferente, ante esas situaciones, otras docentes apelan a alguna instancia de apoyo o a alguna

autoridad en sus escuelas para expresar su desacuerdo, obteniendo mejores, peores e inciertos resultados a la luz de sus intenciones. En algún sentido, considero que el malestar que les genera el devenir de sus dilemas éticos es lo que los hace memorables.

En línea con lo anterior, como ya he mencionado, frente a este tipo de disidencias algunas entrevistadas manifiestan intentos de diálogo con sus compañeras desde un lugar que, en ocasiones, sí habilitan la construcción de nuevos aprendizajes. Sus desacuerdos con otras docentes parecieran no causarles dilemas morales o logran resolverlos de manera satisfactoria: relatan que cuando advierten que no acuerdan con el actuar de una compañera (sobre cuestiones tanto didácticas como de convivencia y trato en la escuela), conversan y comparten sus experiencias para intentar afectar sus representaciones y conductas.

### El prestigio

Siete (7) docentes reponen ocho (8) dilemas vinculados con diversos aspectos que hacen al prestigio social y la autovaloración en el ejercicio de su función. Esas conversaciones internas se centran en mayor medida en dos aspectos en que se expresa esa valoración: las condiciones laborales de la docencia y el ejercicio de la autoridad y la capacidad de agencia docente. Además de como maestras, las entrevistadas son interpeladas como trabajadoras de la educación, funcionarias públicas, empleadas de una organización privada, autoridades responsables y agentes de cambio social, etc. Tales roles implican diversas concepciones, límites y posibilidades al elaborar sus juicios profesionales. ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Hasta dónde? son preguntas sobre el ejercicio de su función que las docentes se realizan con menor y mayor claridad.

Los dilemas éticos tensan aspectos que dan cuenta de ese prestigio con el compromiso o la responsabilidad que asumen su tarea, con la confianza y la legitimidad que logran generar en o que les son atribuidas por otras/os personas. Una entrevistada da cuenta de su pensamiento al respecto del siguiente modo:

“El compromiso que yo digo es parte de mi tarea, obviamente que pasamos algunos límites (por ejemplo, el horario de trabajo de la escuela, hasta estoy más cómoda y tranquila acá en casa) porque hacemos quizás más pero hay un mínimo... (...) la ética profesional, el compromiso que uno tiene al ejercer esta profesión que es complicada porque no está reconocida, valorada, creo que hay que cambiar muchísimas cosas a nivel sistema para darle más valor a la profesión pero creo que también es fundamental el cambio de uno. Yo creo que estudiando adquirirás más conocimiento, pero también más responsabilidad, tenés ganas de hacer ese aporte, ese cambio. (...) Si no nos quedamos de brazos cruzados y pensamos que

sí, bueno, tendríamos que tener mejor sueldo, mejor reconocimiento, valoración, etc. y bueno si uno no se capacita, no abre la cabeza, no se concientiza un poco, a veces es sentido común, (...) Hay que hacer cambios de base, queremos revalorizar la docencia, entonces revaloricémonos nosotros, estudiemos, capacitarnos con sentido (y no por una cuestión de ascenso o de número)” (entrevista 24, dilema 45).

Si bien esos aspectos que refieren al prestigio docente se vinculan entre sí, puedo diferenciarlos en los relatos de los dilemas éticos del siguiente modo:

Dilema ético escolar sobre el prestigio...	Cantidad
Autoridad/agencia	5
Condiciones laborales	3
Total	8

#### Autoridad/agencia

Cuatro (4) entrevistadas relatan cinco (5) dilemas éticos en los que reponen sus pensamientos y sentimientos asociados a su rol de autoridad responsable y/o agente de cambio social. Refieren a la im/posibilidad de distanciar esos aspectos de su desempeño docente, de la persona o ser humano que son. Reponen conversaciones íntimas y existenciales en las que los límites y las posibilidades de su rol se ven profundamente desdibujados tanto por demandas personales como por exigencias contextuales. Esa opacidad en la definición del rol parece relacionarse con los débiles efectos que la autoridad y/o la agencia docente tienen: efectos frustrados vinculados, en términos personales, con sus idealizaciones, autoexigencias e involucramientos sentimentales con las/os niñas/os y enrostrados, en términos contextuales, por demostraciones de pérdidas de prestigio social o incluso de autovaloración al interior de la escuela.

Una de las docentes narra un dilema en el que tiene dificultades para actuar ante la situación de abandono que observa en una alumna de segundo grado. La niña se encuentra en situación de calle sin tener cubiertas mínimas necesidades de higiene y vestimenta y supervisión, falta mucho a la escuela y cuando asiste tiene conductas que la ponen en riesgo a ella misma y a las demás personas que la rodean. La entrevistada expresa que el caso la sobrepasa emocionalmente y tiene dificultades para abordarlo. Enumera acciones que realiza por la niña que, según ella, exceden su rol de maestra (desde lavar su

guardapolvo hasta reponer las figuritas que toma de sus compañeras/os). Expresa que está “totalmente tomada por la situación” (habla de la niña con su entorno más cercano, sueña con ella, se involucra hasta el punto de querer “llevársela” a su casa) y que le “duele el alma”. También admite que esta atención especial le dificulta atender las necesidades del resto del grupo que tiene a cargo. La docente expresa que atraviesa sus dudas en soledad ya que otras compañeras y las autoridades de la escuela intentan insensibilizar su percepción del tema naturalizándolo como parte de su rol: “me siento sola porque la mirada de la conducción es ‘bienvenida a primer ciclo’ y yo entiendo que eso no es normal y que me tenía que hacer cargo pero me excedía (necesitaba otros profesionales, otras manos)” (...) “es como si fueran cicatrices que uno tiene que juntar para ganar medallas, como que había algo medio así. Me ponían ejemplos tipo ‘a mí un alumno me fracturó un dedo’” (entrevista 22, dilema 43). El dilema de la entrevistada surge al ser incapaz de naturalizar el caso y advertir los límites a su acción ante el abandono que observa. En ese sentido, si bien la docente expresa las maneras en que se encarga de la niña, no desliza en ningún momento la opción u obligación de la escuela de realizar una denuncia por una vulneración de derechos sufrida por la niña.

Otra docente narra un dilema que mantiene durante poco más de 15 años acerca de continuar o dejar la docencia en la escuela. Expresa que siente que su cabeza y su alma están “tomadas” por la profesión (no para de trabajar, sueña con proyectos pedagógicos, en las vacaciones todo constituye material de trabajo para cuando regrese). Recuerda que se siente tan sobre exigida consigo misma que no consigue hacer otras actividades que también la apasionan. Explica que en determinado momento decide retirarse de la institución escolar para no “fisurar su cerebro”: “no es la docencia, la institución a veces agrega dificultades a una tarea que ya es difícil en sí misma y la hace más compleja de lo que debería ser. Yo creo que la institución escolar a veces atenta contra sí misma, tiene como una enfermedad autoinmune, digamos (se ríe)” (entrevista 29, dilema 53). Sin embargo, luego expresa que hace poco menos de diez años decide regresar a la docencia en la escuela (nunca dejó de enseñar) porque es una profesión que le sigue apasionando y que le permitió encontrar su lugar en el mundo. En ambos dilemas y en los incluidos en el capítulo 5 en relación con el tema, las docentes encuentran dificultades para estar a la altura de los estándares de exigencia asociados al prestigio de la docencia o para poner en acto su capacidad de agencia sin que ello “invada” de manera desmedida su vida personal. A la vez, encuentran maneras de ser y estar en la escuela con las que desacuerdan mediante expresiones que aluden a cicatrices y fisuras en su cuerpo y alma.

## Condiciones laborales

Tres (3) docentes reponen tres (3) dilemas éticos que refieren a las condiciones laborales en las que desempeñan su función. En todos los casos, en sus conversaciones internas se mezclan el aspecto laboral en cuestión (la escuela como lugar en que trabajan, la remuneración que perciben, la renuncia al puesto que ocupan) con el compromiso que asumen su tarea, la desvalorización social y la precarización laboral de la docencia.

Una docente describe un dilema que regularmente mantiene acerca de la remuneración que percibe en relación con su formación, su experiencia y sus tareas cuyas dedicación y complejidad considera muy altas. Ello junto con su percepción de una baja estima sobre la profesión en general, le ocasionan angustias y enojos que la hacen dudar sobre si dejar o continuar ejerciendo la docencia. Relata la ocasión en que solicita una licencia y deja de hacerlo por varios meses. Afirma que a pesar de que decide volver a enseñar porque le gusta su profesión, es algo que se continúa planteando: “me gusta enseñar (no es que no me gusta y lo hago porque lo tengo que hacer), me gustan los desafíos, todos los años son diferentes, no hay uno igual al otro. (...) Me gusta todo eso, pero después ves a fin de mes y te querés matar, es tristísimo, la verdad es que es triste. Porque al final yo estudié seis años como una carrera universitaria, tengo dos títulos, pero mi sueldo no llega a ser como el de un universitario por decirlo de alguna forma” (entrevista 16, dilema 32).

Otro dilema es atravesado por una docente al verse en la obligación de renunciar a su puesto de trabajo en una escuela religiosa. Narra cuando la conducción le solicita que se tome una licencia al advertir que no había contraído matrimonio según la religión que la institución profesa. Expresa que, vencido el plazo otorgado, “tiene” que renunciar. Su relato no da cuenta de vivencias dilemáticas ni de claras alternativas a su acción, más bien expresa que obedece porque entiende el cuestionamiento acerca de que ella no practicara el ideario institucional. Además, narra el efecto “aleccionador” que su “retiro como oveja negra” tiene en otras compañeras de la institución ya que deciden ocultar que conviven con sus parejas y/o tienen hijas sin estar casadas o que están divorciadas. Sin explicitarlo, la situación en que la docente es colocada por su autoridad y empleadora evidencia un trato discriminatorio por lo que realiza en su vida personal y un incumplimiento a su derecho a un despido justificado. Al finalizar el relato, la entrevistada contrasta su caso con la situación actual en la que la institución está manejada por personal laico y “ya no

hacen nada de eso que hicieron conmigo”. Concluye que “todo fue cambiando porque todos fuimos cambiando nuestra mentalidad y abriéndonos a otras cosas” (entrevista 18, dilema 35). Cabe señalar que otras dos docentes, por fuera del relato de sus dilemas, también refieren a similares presiones y discriminaciones desde las conducciones de escuelas religiosas y a las correspondientes estrategias docentes para sobrellevarlas.

## Conclusión

Al cabo de las entrevistas con las docentes expuestas en este capítulo, la definición provisoria de dilema ético escolar, que había procurado articular con anterioridad al trabajo de campo, mostró ser adecuada dado que logró describir, de manera explícita y sin ambigüedades, qué contaba como un dilema en tanto objeto de análisis. Siguiendo los criterios que sugiere Bernstein (1998) para elaborar teoría, ese concepto me ofreció reglas para el reconocimiento empírico y la descripción de las diferentes formas que esa particular conversación interna de una docente podía tomar (p. 119 y 120). Así, logré advertir en los relatos docentes 57 dilemas éticos que, además, clasifiqué en 5 temas (los derechos de las/os niñas/os, la enseñanza, la evaluación, el prestigio y el compañerismo) y varios subtemas al interior de cada uno. Como expliqué con antelación, esa clasificación temática evidenció particulares cuestiones éticas, como ser las que se vinculan con la garantía de derechos a las/os alumnas/os, sin limitarse a aspectos “internos” o “esenciales” de la docencia, es decir, a aspectos pedagógicos en sentido estrecho, sino que pudo captar otros que bajo una definición más restrictiva podrían haber sido omitidos. Como se puso en evidencia con los variados temas que atraviesan los dilemas relatados por las docentes que entrevisté, el desempeño de la profesión docente en la actualidad conlleva de manera significativa mantener y abordar dilemas éticos que exceden la tarea de enseñar, aunque por supuesto no la excluyen. En el siguiente capítulo, presento una interpretación de lo moral en las expresiones de las docentes entrevistadas al brindar explicaciones y justificaciones de los abordajes de sus dilemas. Efectivamente, estos incluyen y trascienden un presunto “núcleo” de la ética de la docencia, es decir, abarcan aspectos morales de la profesión que no se relacionan exclusivamente con lo didáctico o pedagógico.



## CAPÍTULO 5

### INTERPRETACIÓN DE LO MORAL EN LOS DICHOS DE LAS DOCENTES: RAZONES Y EXPLICACIONES SOBRE LOS ABORDAJES DE SUS DILEMAS ÉTICOS

En este capítulo presento la segunda parte de los resultados de la sistematización y de la interpretación de los dichos de las entrevistadas iniciada en el capítulo anterior. En primer lugar, introduzco una diferenciación que advierto en los relatos docentes entre deliberaciones y juicios reales -que, como explicaré en breve, encuentro mucho más ricos y sugerentes-, y deliberaciones y juicios hipotéticos. En segundo lugar, identifico una regularidad en los abordajes docentes de sus controversias y ofrezco una posible interpretación al respecto: en mayor medida las entrevistadas brindan explicaciones y justificaciones de sus acciones otorgando mayor peso a valoraciones sobre lo que para ellas significa ser una docente profesional dando cuenta de que prima en sus abordajes, según comencé a diferenciar en el capítulo 1, la dimensión ética personal profesional. En tercer lugar, me detengo a analizar algunas de las razones y explicaciones ofrecidas por las docentes al narrar el abordaje de sus dilemas éticos, que me interesa rescatar por su particular combinación de bases racionales y emocionales. Por último, ahondo en las implicancias de lo que singularizo como “hitos éticos” en las experiencias de las docentes, a partir de la especial trascendencia que ciertos dilemas éticos tienen en sus trayectorias profesionales.

Mi propuesta de interpretación de lo moral en los dichos de las docentes (tercera sección) recurre en mayor medida al potencial heurístico de consideraciones valorativas desarrolladas por las tradiciones éticas más frecuentes en la literatura (ética de la virtud, deontología y consecuencialismo) presentadas en el capítulo 1. Tales lentes analíticos me proporcionan una guía para captar algunas de las particularidades de las experiencias que las docentes narran y el sentido que otorgan a los diversos aspectos involucrados en las alternativas de acción concebidas en la transición de sus dilemas éticos. No obstante, tengo presente las observaciones que varias investigaciones relevadas hacen sobre la utilización de esas perspectivas como recurso metodológico (Brown, 2003; Bullough, 2011; Husu & Tirri, 2003; Levinson & Fay, 2016; Noel, 2009; Tirri, 1999); fundamentalmente, la advertencia de no utilizarlas de manera exclusiva. En ese sentido, además de tomar estos recursos de la filosofía, la investigación también recurre a los aportes de los campos sociológico, antropológico y educativo para significar lo moral en

los relatos docentes. Los mencionados recaudos se relacionan fundamentalmente con la conciencia de los desafíos metodológicos, epistemológicos y éticos de la tarea que decido emprender desarrollados en el capítulo 3.

#### Deliberaciones y juicios reales e hipotéticos y dilemas éticos escolares

A partir de la interpretación de los relatos de las treinta (30) docentes entrevistadas reúno cincuenta y siete (57) dilemas éticos escolares en los que intervienen sesenta y tres (63) procesos de deliberación moral y juicios. Que los procesos de deliberación sean más que los dilemas se relaciona con que unas pocas docentes (23%, 7/30) deliberan y juzgan en torno a sus dilemas dos veces en el tiempo y de manera diferente en cada ocasión.

Tres (3) de esas docentes dan cuenta de que efectivamente realizan distintos procesos de deliberativos y judicativos en el marco de un mismo dilema: en una instancia, una docente decide dialogar con una compañera de escuela sobre su enseñanza y luego, decide no volver a hacerlo con ninguna otra; y otras dos docentes alternan entre continuar trabajando, tomar licencias prolongadas y regresar de esas licencias, todos juicios en torno a los mismos dilemas sobre el prestigio de su profesión. También, las entrevistadas expresan que esas múltiples conversaciones internas les demandan considerables períodos de tiempo y energía cognitiva y emocional. Una de ellas sostiene: “en 2009 no trabajé, estaba como enojada con todo, no trabajé durante unos meses, aunque me pedí una licencia de un año, en septiembre volví. Estaba enojada en relación a la profesión: hacemos un montón y el salario está muy mal pago. (...) Eso es algo que hasta el día de hoy sigo pensando y me replanteo muchas veces si continuar. Son muchos años y me gusta enseñar (no es que no me gusta y lo hago porque lo tengo que hacer) ...” (entrevista 16, dilema 32).

Las cuatro (4) docentes restantes reponen brevemente durante las entrevistas hipótesis condicionales sobre el tema del dilema y sobre sus alternativas de abordaje: resumen deliberaciones hipotéticas y, en ocasiones también juicios, respecto de qué podrían haber hecho, podrían hacer o harían si hubieran enfrentado en el pasado, enfrentaran o volvieran a enfrentar determinado dilema en el futuro. Por ejemplo, tras relatar el dilema que mantuvo una compañera de escuela sobre la vulneración de derechos de una alumna, la entrevistada manifiesta dudas sobre cómo actuaría si estuviera en lugar de su colega: “Hay que ver si uno se anima o no, sabiendo todo el lío que es y al final, bueno nada, todavía tampoco se sabe bien. Las nenas lloraban, estuvieron en un orfanato

un tiempo, eso tampoco está bueno, así que a veces no se sabe, ¿viste?”. Y minutos después, afirma más convencida que informaría la cuestión a la conducción: “La verdad que sí, yo seguiría el protocolo, porque sí, es una nena que está golpeada y no está bien. Pero bueno, es difícil todo eso.” (Entrevista 5, dilema 10).

Infiero que el hecho de que esas últimas docentes no extiendan esos relatos y los sustancien en mayor medida se vincula con el carácter hipotético, imaginario y proyectivo (hacia el pasado o el futuro) de esas deliberaciones y juicios. En ese sentido y dados mis objetivos de investigación, decido no categorizar esas conversaciones internas docentes como nuevos dilemas éticos escolares y sí hacerlo como deliberaciones y juicios. Asimismo, las maneras en que las docentes presentan las deliberaciones y juicios morales hipotéticos en los relatos me permiten entender que la densidad de las conversaciones internas que identifico como dilemas reside en parte en su acontecer como vivencia singular en un contexto real específico. Es decir, las deliberaciones hipotéticas no reúnen la misma riqueza que las deliberaciones acerca de experiencias dilemáticas reales. Ello me inclina a concordar con la crítica que algunos estudios (Hitlin & Vaisey, 2010: v, 11, 362; Jackson, Boostrom, & Hansen, 2003: 141; Levinson, 2015: 27, 34) realizan a producciones que narran, analizan y teorizan sobre dilemas ficticios o de laboratorio. En síntesis, destacan que los dilemas éticos desarrollados en escenarios imaginarios y descontextualizados usualmente presentan situaciones extremas que poco representan el razonamiento moral cotidiano, el cual involucra emociones y entornos sociales difíciles de captar artificialmente. En oposición, los estudios críticos de esas producciones realzan el valor de hacer investigación a partir de la experiencia real de la docencia, incluso para construir teoría ética sobre las dimensiones morales de esa tarea. En tal sentido es que Mills (2005), cuyos aportes destaqué en los capítulos 1 y 3, desarrolla su crítica a los abordajes idealizantes dominantes y reivindica la estrategia ética de adoptar acercamientos no idealizantes: que teoricen sobre las experiencias singulares de las personas y describan sus aspectos cruciales y sus funcionamientos reales (a nivel de las personas, las interacciones, las instituciones y las sociedades).

#### Dimensiones éticas en juego: primacía de una ética personal profesional

El análisis de las 63 deliberaciones y juicios elaborados por las docentes evidencia tensiones entre las dimensiones éticas de su profesión distinguidas en el capítulo 1 y la prevalencia de alguna de estas en particular. En poco menos de la mitad de los abordajes

(51%, 32/63), los relatos dan cuenta de juicios en los que prima la dimensión ética personal profesional por sobre las otras dimensiones éticas. De los restantes abordajes, 13 privilegian la dimensión ética institucional, 11 la sociocomunitaria y 7 la personal.

A continuación, presento el esquema teórico-conceptual elaborado para la indagación empírica modificado (figura 2) con el objetivo de destacar la prevalencia de la dimensión ética personal profesional.

Figura 2: Dimensión ética personal profesional en la percepción y el abordaje docente de su dilema ético escolar.



Fuente: Elaboración propia

La primacía de la dimensión ética personal profesional resulta de que las docentes brindan explicaciones y justificaciones de sus acciones otorgando mayor peso a valoraciones (observaciones, suposiciones o juicios) sobre lo que para ellas significa ser una docente profesional. Esas apreciaciones se distinguen (en mayor y menor medida) de lo que entienden por su moral personal, las moralidades profesionales de sus compañeras y de sus autoridades, los ethos de las escuelas en las que trabajan, las moralidades de las comunidades en las que participan (incluidas las de las familias de sus alumnas/os) y las de su sociedad.

Esas entrevistadas juzgan lo bueno o lo correcto diferenciándose de las valoraciones que perciben en las otras dimensiones sobre cuestiones técnicas acerca de la expertise de su tarea docente pero más aún sobre criterios morales en torno a la concepción y el desempeño de su profesión. Elaboran posicionamientos morales personales profesionales

sobre los fundamentos, significados e implicancias de temas abordados en el desempeño de su tarea como ser la buena enseñanza o evaluación, la justa garantía de derechos de su alumnado, el modo correcto de ser compañera y el de prestigiar su profesión.

Recientemente, Tenti Fanfani describe una creciente diversificación del trabajo y una fragmentación de la identidad docente a partir de lo cual plantea “una suerte de tendencia a la personalización de la construcción del oficio (lo que hay que hacer y cómo hacerlo), que sería casi una aventura personal cuyo desenlace es una función entre ciertas características ligadas a la trayectoria (social, de formación, de experiencia profesional) y el contexto de ejercicio del trabajo docente (el nivel educativo, características de los establecimientos escolares, de los alumnos)” (2021: 162). En un sentido similar, en este estudio, la primacía de la dimensión ética personal profesional en poco menos de la mitad de los abordajes de las docentes podría estar dando cuenta de una falta de referencias valorativas colectivas y consensuadas para con su profesión y de la necesidad de algún tipo de elaboración propia para desempeñarla de manera de “resolver” esas indefiniciones o contradicciones. Las entrevistadas apelan a valores o criterios profesionales personales cuando perciben que los otros ethos, o bien ofrecen pocas certezas sobre lo que allí se valora en términos de expectativas para la acción docente (su acción o la de sus pares), o bien se apartan de lo que ellas valoran como bueno o correcto para la docencia.

La mayoría de los relatos de los abordajes de los dilemas en los que prima la dimensión personal profesional expresan tensiones con la dimensión ética institucional (65%, 21/32). A su vez, en la mayoría de esos casos, las conducciones de las escuelas aceptan las propuestas de acción de las docentes, lo que contribuye, según ellas, a interrogar los ethos institucionales e incluso a veces a modificarlos en alguna medida; y, en otras pocas ocasiones, pareciera que las desestiman dado que elaboran juicios contrarios. En otros casos, las docentes dan cuenta de juicios personales profesionales en el marco de sus dilemas éticos en los que no median consultas o informaciones a las directivas/os escolares, a pesar de que la dimensión institucional se destaca en su conversación interna. En esos abordajes, las docentes parecen percibir en el clima moral de la escuela que no habría “espacio” para proponer su acción a sus autoridades, o bien porque entienden que tendrían un posicionamiento contrario, o bien, y es lo que relatan en mayor medida, porque sus compañeras de escuela o incluso de otras escuelas no acostumbran a juzgar de esa manera.

Los relatos de los dilemas que dan cuenta de mayores tensiones con la dimensión sociocomunitaria (19%, 6/32) también evidencian algunos juicios profesionales

personales que tampoco involucran a las conducciones escolares, pero parecen ser elaborados en mayor aislamiento. Ello sucede tras tener dudas sobre cómo sus superiores juzgarían su acción o tras suponer que tendrían juicios alineados a los ethos sociocomunitarios que no priman en sus decisiones. Otros abordajes de los dilemas involucran deliberadamente a las conducciones de las escuelas a pesar de que el asunto a juzgar comprende la dimensión ética sociocomunitaria (lo normado formalmente a nivel jurisdiccional o las actitudes de las familias). Pareciera que en esos casos las docentes deben necesariamente informar o consultar a sus autoridades si desean obrar en contrario, independientemente de lo que en efecto suceda en esos casos.

Los relatos de los dilemas que dan cuenta de mayores tensiones entre la dimensión personal profesional y la dimensión personal (creencias, valoraciones, convicciones, juicios, principios morales personales) (12,5%, 4/32) expresan que estos tratan sobre cuestiones íntimas. Esos juicios profesionales privilegian aspectos valorativos acerca de su labor como docentes antes que sobre sus vidas personales. En algunos casos implican decisiones sobre sí mismas y versan sobre aspectos del prestigio profesional que no parecen trascender su fuero interno, a pesar de que hayan sido elaborados a lo largo de su desempeño junto a otras personas (docentes, escuelas, estudiantes, familias). En otros casos, los dilemas involucran directamente a sus estudiantes y aparecen límites entre lo que ellas consideran correcto en su esfera personal y lo que estiman correcto en el vínculo que mantienen con esas/os niñas/os como docentes, sin por ello llegar a tensar en mayor medida con la dimensión institucional. Ello implica, por ejemplo, no demostrar preferencias morales personales frente a sus alumnados sobre temas con los que desacuerdan con estos o con los ethos de las escuelas en las que se desempeñan. Así, en dilemas éticos en torno a la enseñanza de la ESI, por ejemplo, dan cuenta que construyen su posicionamiento moral profesional en el espacio entre la traición a sus convicciones y el irrespeto por las valoraciones ajenas, a partir del cual enseñan a sus estudiantes.

A su vez, algo más de la mitad de esos 32 abordajes en los que prima una ética personal profesional (66%, 21/32) conlleva consideraciones asociadas a la ética de la virtud. Como analizo con mayor detalle en el apartado siguiente, las docentes expresan que juzgan lo que consideran correcto priorizando la correspondencia entre los fines de sus acciones, el tipo de docente y persona que aspiran ser, una suerte de catálogo de virtudes que consideran propias de una “buena docente”, así como la ponderación de las circunstancias y contextos particulares en los que ponen en acto esas virtudes. Esas deliberaciones evidencian no sólo la especial atención que brindan en sus valoraciones a

las singularidades propias de esas/os niñas/os, esas compañeras, esas circunstancias (escuelas, barrios, temporalidades, etc.) sino lo que para ellas significa e implica ser, pensar, sentir y actuar como una docente profesional y una buena persona. Para la ética de la virtud, lo profesional es personal. Desde esa perspectiva, en el marco de propuestas de formación docente, Cooke (2017) señala la insuficiencia de aprender técnicas y conocimientos si no se brinda importancia a la persona de la docente y Higgins (2011) destaca las profundas conexiones entre la vida docente (¿por qué enseñar?) y la buena vida (¿cómo debo vivir?).

Razones y explicaciones morales de las docentes sobre las maneras en que perciben y abordan sus dilemas éticos escolares

Durante las entrevistas realicé intervenciones para promover que las docentes dieran mayor detalle de las maneras en que percibieron y abordaron sus dilemas éticos. Sus relatos desplegaron explicaciones y justificaciones de las acciones que decidieron emprender u omitir. La sistematización y la interpretación de las entrevistas me permitieron, no sin desafíos, identificar en las narraciones docentes indicios de la presencia de rasgos definidos como fundamentales de las tres tradiciones éticas entendidas como modelos ideales. Cuidando no forzar mi estrategia analítica, procuré asociar cada abordaje docente, en mayor medida, con una perspectiva ética y, en menor medida, con características aisladas de las otras tradiciones, que no eran priorizadas en el relato sobre la elaboración de su juicio. Como anticipo en el capítulo 3 y aquí desarrollo en mayor detalle, ello puso en evidencia la natural hibridez de las manifestaciones de los razonamientos y los juicios morales en la práctica, la intervención de factores no necesariamente racionales (como las emociones) y la complementariedad de las teorías éticas para interpretarlos, más que su contraposición. En particular, algunos trabajos sostienen con claridad que recurrir a los tres enfoques éticos en conjunto pueden expandir y complementar abordajes tradicionales basados en una sola lente, remediar eventuales defectos de alguna de esas tradiciones y otorgar mayor confiabilidad a los resultados de una investigación (Brown, 2002b; Husu & Tirri, 2003).

A partir de la realización de ese trabajo con todos los relatos, pude advertir regularidades en las maneras en que las docentes percibían y abordaban sus dilemas éticos y construir interpretaciones de sus explicaciones y sus razonamientos que valoraran sus singulares experiencias en las escuelas primarias. Esas interpretaciones teóricas de las

acciones docentes no ideales (o reales) se acercan a las elaboraciones teóricas no idealizantes referidas por Mills (2005), en particular lo que el autor define como “ideal-como-modelo-descriptivo”. Estas representaciones buscan identificar y comprender los rasgos peculiares de ciertas deliberaciones y juicios docentes sin idealizarlos sino rescatando su aporte empírico como guía de formulaciones teóricas de cómo se desarrollarían las decisiones docentes reales en escuelas reales.

A continuación, introduzco una caracterización de esas percepciones, valoraciones y juicios docentes a partir del resumen e interpretación de algunos dilemas éticos escolares narrados por ellas. Estos fueron seleccionados por sus particulares maneras de expresar razonamientos y juicios híbridos (con distintas bases racionales y elementos emocionales) y no fueron incluidos dentro de los dilemas detallados con antelación en el capítulo 4.

Prudencia, a veces nutrida por el deber: docentes prudentes que a veces valoran deberes universales

En una leve mayoría de los abordajes de los dilemas narrados por las docentes (40%, 25/63) advierto rasgos del tipo ideal asociado a la ética de la virtud. En esos casos las docentes refieren a los fines últimos de sus acciones profesionales, el tipo de docente y persona que aspiran a ser, la deliberación sobre lo que consideran cursos de acción adecuados en circunstancias particulares y el empleo de virtudes éticas en sus desempeños. A su vez, en poco menos de la mitad de esas deliberaciones prevalentemente prudenciales (48%, 12/25) observo la intervención de un rasgo asociable al razonamiento moral de corte deontológico cuando las docentes expresan valorar deberes morales con validez universal y categórica, a pesar de que las conclusiones de su razonamiento sobre los dilemas no priorizan ese tipo de reglas.

Ocho (8) de esos abordajes prudenciales corresponden a dilemas éticos sobre los derechos de las/os niñas/os. Uno de ellos trata sobre el derecho a la educación durante la pandemia en una escuela estatal. La docente explica que su dilema surge a raíz de la declaración del ASPO durante marzo de 2020. La entrevistada narra la manera en que, a pocas semanas de empezar el año escolar, un viernes se entera que el lunes siguiente sus alumnas/os, a quienes también había tenido el año anterior, no podrían ir a la escuela. Expresa que su preocupación por el distanciamiento entre ellas/os y la institución fue inmediata. Recuerda que se pone muy nerviosa cuando advierte que la conducción de la



escuela no recibe indicaciones desde su superioridad ni tampoco ordena ninguna acción a su equipo. A raíz de ello toma la iniciativa y envía un mensaje de WhatsApp al grupo de docentes y directivas/os de la escuela proponiendo organizarse para establecer algún vínculo remoto con las familias. Cuenta que las autoridades cuestionan su propuesta mediante mensajes de WhatsApp de manera descortés y agresiva y que, por correo electrónico, le prohíben organizar cualquier tipo de reunión o dar su teléfono personal a las familias de sus alumnas/os. A pesar de ello, decide contactarlas telefónicamente y termina organizando clases virtuales mediante computadoras o celulares. La docente expresa su controversia: “Eso fue un dilema: yo tuve que hacer cuando nadie me decía lo que tenía que hacer y el dilema era: ‘¿me quedo sentada y espero o hago algo?’ Para cuando llegó la directiva (pasaron más de dos meses, casi las vacaciones de invierno) yo ya tenía dos clases por día (...) Otros docentes también hicieron cosas por su cuenta. Institucionalmente se hizo poco, las cosas que empezaron a funcionar lo hicieron por voluntades individuales” (entrevista 29, dilema 54).

El relato de la entrevistada da cuenta de que el tipo de docente y de persona que aspira a ser en esas circunstancias excepcionales motiva su acción: se preocupa desde su lado más humano por lo que ocurre con esas niñas/os y sus familias (a quienes ya conocía) durante la pandemia. Así logra retomar un contacto cercano y personal con ellas/os sin dejar de aportar valor desde su rol docente. La entrevistada explica que desobedece a su autoridad jerárquica “porque la prohibición no tenía fundamento y porque somos prácticamente inexpulsables. Ese es un problema en la docencia que a veces depende cómo lo tomés también es una virtud” (entrevista 29, dilema 54). Si bien su altruismo es relativo dado que estima perjuicios para sí y supone que de su acción saldrá “impune” (no le ocasionará un despido), su preocupación inicial se centra en que sus alumnas/os no pierdan vínculo con la escuela y, una vez en contacto, busca que se sientan contenidas/os, compartan tiempo con sus compañeras/os y sigan aprendiendo. De sus dichos es posible inferir que adopta como guía virtudes como el coraje, el cuidado, la empatía y la responsabilidad. Es decir, si bien es evidente que la docente valora el cumplimiento del derecho a la educación, temática amplificadas en ese entonces por el debate público, y por ello categorizo el dilema como de derechos, no es el cumplimiento de sus deberes relativos a su aseguramiento lo que motiva su acción. Su relato más bien da cuenta de la deliberación sobre lo que entiende son los cursos de acción adecuados en esas tan particulares circunstancias para velar por el cumplimiento del derecho a la educación de

sus alumnas/os, juzga el modo virtuoso de ser y hacer como su docente ante tal calamidad, en distinción de los modos de ser y hacer de sus autoridades o algunas de sus pares.

Cinco (5) son los abordajes prudenciales vinculados con dilemas éticos escolares en torno a la enseñanza. En un caso en particular, una entrevistada rememora una situación en la que, siendo docente novel en una escuela privada laica, se dispone a enseñar un contenido de la ESI. Cuenta que propone a sus alumnas/os la lectura de un cuento en clase que se titula “Rey y Rey”, de Linda de Haan y Stern Nijland, con el objetivo de trabajar, según expresa, “el respeto por la diversidad entre las personas y la valoración de las distintas formas de sentir” (entrevista 14, dilema 30). Relata que, al día siguiente, le llegan tres notas de familias a través de los cuadernos de comunicaciones: una familia expresa que le gusta la propuesta y le pide más libros de, ese estilo “innovador”, otra madre le solicita más información sobre las autoras del libro y, otra escribe dos carillas en las que acusa a la docente de hacer apología de la homosexualidad. La entrevistada conversa con su directora sobre las notas y esta le sugiere responder todas por escrito. Ella le expresa que desea convocar a la familia que envió la última nota para conocer en mayor profundidad su planteo intuyendo que se fundaba en algún miedo o preocupación. Así, la responde citando a la madre en cuestión a una reunión presencial. Describe que el encuentro contribuye a aclarar malentendidos y a brindar tranquilidad a la madre. Observa que, en general, no existe un diálogo genuino entre la escuela y la familia y que esa reunión le da la oportunidad de acercar la escuela a ese hogar. La docente sostiene: “A partir de eso, cada vez que yo siento que puede haber una rispidez, hago una reunión. No espero nada, ni que pase el tiempo... necesito la reunión ahí, porque es necesaria la cercanía entre la escuela y la casa (hace el gesto con los dedos de comillas). Si yo tengo una familia que dice ‘tu maestra no sabe nada’, me mata. La idea es que no sea así. Yo necesito a la familia adentro del aula (no cerrar la puerta del aula y adentro del aula la familia no), la necesito de distintas formas, es una interacción todo el tiempo. Por ejemplo, recabo su opinión antes de un proyecto, me gusta hacer muchos talleres con las familias, necesito que se involucren, bah, los pibes necesitan que se involucren, los chicos.” (entrevista 14, dilema 30).

La entrevistada expresa que busca promover el diálogo con las familias de sus alumnas/os para contribuir a su fin como docente, en ese caso, enseñar la ESI a sus estudiantes. Para ello invoca varias virtudes: la empatía y la templanza con la familia de su alumna preguntándose cuál sería su miedo sin ser indulgente ni insensible a su inquietud, la valentía invitándola a la reunión presencial asesorándose con su directora y

sin temor a la reacción de quien asista; la amabilidad y el respeto durante el encuentro que la llevaron a que la madre comprenda su objetivo pedagógico de querer trabajar con ese cuento. La docente entiende que un medio adecuado para alcanzar su propósito es interactuar con esa familia mediante una conversación honesta por el bien de su estudiante. En este caso, si bien no es un aspecto que se destaque en su razonamiento, la entrevistada también considera el derecho de la niña a la ESI y su deber como docente de enseñársela al igual que a todas sus alumnas/os.

Cinco (5) son los abordajes virtuosos que dan cuenta de dilemas éticos escolares cuyo tema central es el prestigio docente. En uno de esos casos, una docente narra un dilema que se le presenta a raíz de que, ante una decisión pedagógica que toma en una clase, el padre de una alumna (abogado de profesión) acude directamente a la directora para quejarse. Esta la convoca y, sin consultarle sobre lo sucedido, realiza un acta en la que describe su supuesta conducta autoritaria. Según explica, la entrevistada accede a firmar el acta por inexperiencia y sin estar de acuerdo porque entiende que no se condice con lo sucedido. Describe la angustia e incredulidad que le genera la acusación formal que recibe e intentó disimular: “Tengo una voz grave, a veces parezco rigurosa si la levanto. En lugar de llamarme a mí para que converse con el papá, me llamó y me hizo un acta. (...) En ese momento no lo mostré (hace un gesto con sus manos hacia el rostro) y fui y me metí al baño y lloré diez minutos y te digo: “¿cómo puede ser que yo sea autoritaria y rigurosa?!, digo: ¡no puede ser!... Mi papá (...) él sí era autoritario” (entrevista 30; dilema 57). Explica que siente una gran incomodidad, pero duda qué hacer. Luego de meditar el asunto y de recibir algunos consejos de compañeras y familiares, la docente decide citar a través del cuaderno de comunicados al padre en cuestión para explicarle lo sucedido, quien tras entenderlo termina admitiendo que no estaba bien informando y disculpándose por cuestionar su labor ante su autoridad superior sin conversar con ella. La docente explica que, luego de esa conversación, solicita a la directora elaborar una nueva acta que rectifique la anterior. A partir de esa experiencia la entrevistada concluye: “Advertí que un directivo puede utilizar la palabra para presionarte y que vos tenés que sostener tu posición. Yo no entendía nada y después entendí y también, la postura de ella porque es la directora y el papá es abogado y ella es la responsable y no supo mediar con ese papá eufórico. No supo hacer lo que hice yo” (entrevista 30, dilema 57).

En ese dilema, la entrevistada expresa explicaciones y justificaciones asociadas a una autovaloración como docente y como persona que, según entiende, se encuentra

cuestionada e intenta defender ante sí y los demás. Esa valoración se relaciona con la manera en que piensa, siente y actúa su tarea docente y su persona: fundamentalmente su trato hacia sus alumnas/os y su intención de que aprendan (menciona tanto conocimientos como habilidades y actitudes). En el caso en cuestión, su acción pedagógica tiene que ver con enseñarle a esa niña actitudes de respeto hacia otras/os niñas/os y hacia la tarea que estaban realizando dado que “utiliza palabras inapropiadas hacia sus compañeras al momento de la lectura” (entrevista 30, dilema 57). La docente apela a virtudes como la paciencia, la amabilidad y la honestidad. Esta última se evidencia cuando delibera (incluso con otras personas) sobre qué es lo correcto y decide, por un lado, convocar al padre apelando al diálogo para aclararle su versión de los sucesos y reponer su autoridad y, por otro lado, solicitar a la directora realizar una nueva acta aclarando los hechos.

Otros cuatro (4) abordajes que evidencian la prevalencia de una ética de la virtud versan sobre el compañerismo. Una docente en particular expresa sus sentimientos y pensamientos cuando a veces en la escuela observa maltrato o malas contestaciones hacia ciertas/os niñas/os que afirman en ellas/os su autopercepción negativa de que no serían capaces de aprender. Agrega que algunas docentes no realizan propuestas de enseñanza desafiantes a niñas/os inmigrantes o hijas/os de inmigrantes de países limítrofes y para ejemplificarlo recupera una frase que le han dicho varias veces “hay que darle tradicional porque si no no entienden, estos chicos no pueden de otra manera” (entrevista 19, dilema 38). La docente describe lo que cree que sus compañeras observan en esas/os niñas/os que las llevan a expresar ese tipo de afirmaciones: “se interpreta que..., no sé, yo no puedo decir que sea maldad, esos docentes lo interpretaban así (...) les falta capacitación (se ríe). Tiene que ver con todo, ¿qué se yo? Sí, lo moral, o cómo mirar al otro, sí, creo que tendríamos que capacitarnos desde ese lugar. Cómo nos tratamos entre todos.” (entrevista 19, dilema 38). La entrevistada explica que, si bien a veces duda qué hacer, usualmente termina conversando con sus compañeras sobre lo que sus alumnas/os pueden hacer, les explica como suele tratarlas/os y como pone en valor sus esfuerzos y aprendizajes cuando les enseña.

Interpreto que esa docente juzga lo bueno o correcto en función de su propósito de incluir a todas las alumnas en virtud de lo que considera “buena docencia” o “buena enseñanza”. Entiende que, para lograrlo, debe trabajar sobre los prejuicios y las acciones de sus pares. Ello la lleva a conversar con sus compañeras empleando, tanto disposiciones de su carácter como la paciencia o la humildad, más allá de la incomodidad que le causa el maltrato que observa hacia esas/os niñas/os; como saberes técnicos empleados en la

tarea de enseñar. La entrevistada ve que esa manera de hacer docencia con sus pares es una forma de contribuir a un clima ético escolar de buen trato y altas expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de todos sus integrantes, incluidas las docentes de la institución.

Un único abordaje evidencia características de la ética de la virtud y tiene como tema central la evaluación. En este, una docente narra un dilema centrado en un alumno con discapacidad que trabaja con una maestra “integradora” en su clase de primer grado en una escuela de jornada completa. El niño tiene un horario escolar reducido y realiza diversas terapias extraescolares. La conversación interna de la docente se desarrolla en torno a la posibilidad de evaluar otros aspectos del desempeño de su alumno no contemplados por los parámetros comunes. A raíz de ello, acompañada del grupo de docentes que trabaja con el niño, plantea a su directora dos cuestiones: que reciba un boletín de calificaciones diferente y especialmente diseñado para él y que permanezca en primer grado sin promover, considerando que al año siguiente volvería a ser su docente. Estando vigente la unidad pedagógica, la directora autoriza que el niño repita primero grado en acuerdo con su supervisora. La docente concluye: “estuvo dos años conmigo y salió alfabetizado de la escuela a una de jornada simple. Me enteré que está en un sexto grado (...) fue un logro. Nos parecía que tenía que tener la oportunidad que no había tenido, no hizo inicial. El primer año fue como que conmigo hizo preescolar, tenía que tener la posibilidad de alfabetizarse y no tener más cambios, que se pudiera quedar. Aprendí que, aunque hay una dificultad, lo pueden lograr; si está todo bien armado, puede haber logros. Tampoco esto de encasillar a los chicos en lo que tienen, haber podido trabajar con él, he tenido muchos chicos con dificultades, pero al haber en conjunto hubo muchos resultados” (entrevista 21, dilema 41).

La docente del dilema anterior relata que elabora una serie de acciones ad hoc para cumplir con su fin como docente de enseñar a todas sus alumnas/os. Pone en práctica virtudes como la mirada atenta y empática con el niño y el diálogo con sus compañeras, las cuales expresan que lo bueno o justo en esa situación particular es adaptar la enseñanza y la evaluación a ese alumno de manera que tenga las efectivas oportunidades de aprendizaje e inclusión que no tuvo con antelación, por no haber transitado el nivel inicial obligatorio. Ese fin implica para ella distanciarse de los parámetros generales de evaluación y acreditación: elaborar un boletín diferente que contemple su discapacidad y que permanezca en primer grado para que ella (y sus compañeras) logren alfabetizarla. Expresa que la directora “se jugó” solicitando a su supervisora tales excepciones. Al igual

que en el caso anterior, la entrevistada también considera principios universales como la no discriminación por motivos de discapacidad u otra condición social que hubiera excluido al niño de la asistencia al nivel inicial y la plena inclusión en la enseñanza, comprendida la adaptación de su propuesta de evaluación y calificación.

Hasta aquí introduje en mayor detalle algunos ejemplos e interpretaciones del 40% de deliberaciones y juicios profesionales docentes que evidencian mayores rasgos del tipo ideal asociado a la ética de la virtud. A continuación, resumo una serie de características que observo en ese conjunto de abordajes de los dilemas. Las docentes expresan observar singulares circunstancias de la cotidianeidad escolar que ponderan en sus deliberaciones: la necesidad de enseñar atendiendo a las oportunidades disponibles y a las condiciones para aprender de sus alumnas/os; la imposibilidad de ser indiferente ante la situación de abandono de una niña que su escuela naturaliza; la urgente preocupación por evitar la pérdida de contacto de las/os niñas/os con la escuela (durante la pandemia); la inquietud por la falta de formación y aptitud para desarrollar propuestas de enseñanza actualizadas y que motiven a las/os niñas/os a aprender; la intranquilidad por el etiquetamiento negativo hacia algunas/os alumnas/os (y hacia sus familias) por parte de algunas compañeras que, según entienden, evidencian prejuicios discriminatorios sobre las comunidades de origen de las/os niñas/os y/o tienen bajas expectativas sobre lo que son capaces de hacer y aprender; la necesidad de generar un diálogo genuino entre la escuela y la familia cuando se perciben “ruidos”; el perjuicio de callar los desacuerdos profesionales acerca del trabajo con compañeras u otro personal de la escuela; la preocupación por la falta de fructíferos espacios y prácticas de reflexión en las escuelas (aunque existan formalmente); la imposibilidad moral de aplicar, en todos los casos, circunstancias y condiciones; imperativos del reglamento escolar de la CABA, lineamientos pedagógicos jurisdiccionales, metodologías de enseñanza aprendidas en su formación inicial o parámetros generales de evaluación y calificación; la frustración profesional de no poder enseñar según sus ideales; y la advertencia de que, a pesar de sus disconformidades, seguir siendo docente les permite cumplir con su propósito último de educar.

Las docentes también describen que emprenden una serie de acciones particulares en el marco de esas singulares circunstancias: tratar bien, contener, escuchar, valorar, dar lugar, dar la palabra a sus alumnas/os como parte de la enseñanza y como forma de mejorar sus autopercepciones; reconocer las características y las necesidades de aprendizaje de una niña y utilizar estrategias creativas y flexibles de enseñanza para

promoverla; ocuparse de manera personal de la situación de abandono de una alumna; establecer contacto de manera personal con las familias de sus alumnas/os (durante la pandemia); dialogar con una compañera sobre la enseñanza o sobre el compromiso con su tarea (a pesar del desacuerdo y de sus mutuos prejuicios); trabajar con una compañera y con la conducción para que amplíen sus expectativas y sus acciones sobre los logros y las posibilidades de aprendizaje de una niña; fundamentar a su directora o una familia la manera en que enseña para defender el aprendizaje alcanzado por las/os niñas/os; apelar a la conducción de la escuela para crear efectivas oportunidades de aprendizaje e inclusión para una niña; convocar a una familia a una reunión presencial para aclarar malentendidos; no implementar en un caso particular los lineamientos de un programa jurisdiccional de manera exclusiva; e incumplir con parte del reglamento escolar de la CABA en determinadas circunstancias en que el trato afectivo es considerado necesario y, finalmente, continuar ejerciendo la docencia a pesar de la tristeza que siente por la alta carga de trabajo y la baja remuneración otorgada por la tarea. Dichos juicios profesionales dan cuenta de procesos de deliberación que median entre las generalidades de las tareas y los fines docentes y las particularidades del dilema que atraviesan y que atienden tanto aspectos técnicos de la enseñanza como también valorativos.

Además, las acciones narradas contienen valoraciones acerca de los propósitos que las docentes buscan alcanzar. Dado que esos fines no fueron expresados con claridad en todos los relatos, en algunas ocasiones tuve que explicitar los supuestos incluidos en las deliberaciones narradas (Brown, 2002a). Las docentes dan razones relacionadas con la consecución de fines que asocian a una idea de “buena docente” o “docente virtuosa”: enseñar para que todas las/os alumnas/os aprendan/comprendan; demostrar humanidad a las/os alumnas/os (“verlas/os”, darles afecto, contención, acompañarlas/os); realizar e incluso “defender” el derecho de sus alumnas/os a aprender y a la inclusión educativa creándoles nuevas oportunidades; velar o hacerse cargo del bienestar integral de las/os niñas/os; mejorar la sociedad mediante la acción docente (su incidencia positiva sobre las infancias); promover la mejora de su competencia profesional y ejercer su rol con fundamentos para alcanzar su potencial como docente y persona.

Como se evidencia con antelación, las docentes explican que rescatan disposiciones del carácter y hábitos que les permiten alcanzar la finalidad moral que se proponen. En ocasiones mencionan a las virtudes de manera explícita, apelando a lo que suponen ser definiciones algo consensuadas y en otras ocasiones dan cuenta de ellas sin especificarlas. Expresan que para abordar las situaciones concretas ponen en acto virtudes como la

humanidad, la hospitalidad, la escucha, el cariño, la ternura, la compasión, la paciencia, la humildad, la empatía, el amor, el respeto, la responsabilidad, la valentía, la sabiduría, la honestidad y la justicia.

Por último, en poco menos de la mitad de los abordajes de los dilemas éticos en los que priman las consideraciones prudenciales, las docentes expresan haber razonado, además, tomando como parámetro ciertos principios u obligaciones morales con validez universal y categórica. Se trata de deberes que ellas valoran a pesar de que las conclusiones de su razonamiento sobre los dilemas no priorizan reglas de ese tipo, las docentes no definen cómo actuar rectamente incluyendo en ese conjunto de reglas morales los casos particulares que se les presentan. Por ejemplo, refieren a la obligación moral de “ver” a sus alumnas/os, de creer que todos pueden aprender y de enseñarles todo lo que puedan sin “encasillarlas/os”; al deber de considerar a las/os niñas/os como tales y por igual, de tener consideración y empatía sobre sus características y sus necesidades y explicarles a pesar de (o debido a) sus capacidades y sus contextos; al deber y la responsabilidad de generar oportunidades de aprendizaje e inclusión para sus alumnas/os, más aún para las/os que presentan mayores dificultades o las que padecen mayores discriminaciones; y a su obligación de empatizar con la situación de las familias de sus alumnas/os o de limar “rispideces” con ellas para poder enseñarles. Pareciera que esas docentes entienden que algunas obligaciones y/o mandatos tienen una validez universal y los viven como partes de sus mundos cotidianos. Adicionalmente, unas pocas docentes que dan cuenta de deliberaciones prudenciales enuncian la consideración de efectos previsibles de sus acciones, aunque no las valoren en términos morales por tales consecuencias.

#### Deontología virtuosa: estándares de docentes prudentes

En poco menos de un tercio del total de abordajes (30%, 19/63) puedo identificar rasgos de lo que describo como deliberaciones deontológicas. Las docentes justifican lo que deben hacer refiriendo mayormente a deberes (reglas o principios) morales de validez universal y absoluta, y a obligaciones y derechos inherentes a la profesión docente que consideraban valiosos y que aplican al caso particular en que deciden. En menor medida, sus argumentaciones también indican que deciden cómo actuar independientemente de las consecuencias de sus acciones y de su estatus o el de las demás personas involucradas y que las consideran como fines en sí mismos (no las reducen exclusivamente a medios



para su acción). Por último, poco menos de la mitad de las docentes que narran dilemas en los que priman las consideraciones deontológicas (47%, 9/19) también dejan ver que toman como referencia un conjunto de virtudes.

Diez (10) de esos abordajes deontológicos atañen a dilemas éticos sobre los derechos de las/os niñas/os. Durante una entrevista, una docente recuerda que, desempeñándose en una escuela a la que asiste población de un barrio muy vulnerable, percibe que una alumna concurre “muy deteriorada”. Aclara que no se refiere a estar “desalineada” o “sucias” sino a que la niña está “muy abandonada por su familia”. Relata que su primera inclinación es llamar por su cuenta a un teléfono del GCBA para hacer la denuncia y desde allí le explican que debe efectuarla “vía escuela” dado que es donde tiene contacto con ella. Tras dudar, transmite a la directora lo que observa y su deseo de realizar la denuncia. En lugar de ello, ésta le da intervención al EOE, el cual les sugiere no denunciar. La entrevistada repone el argumento recibido para que no activen la denuncia: “que en el pasado no habían surtido efecto y, al contrario, quedan en la nada (las denuncias) y después dicen (las familias): ‘y, ¿viste? Hicieron la denuncia, ¿y?’”. Que no valía la pena.” (entrevista 10, dilema 23). La docente expresa que esta situación aún la hace sentir mal y en parte responsable porque, tras años de experiencia, considera que la denuncia debería haber sido realizada, a pesar de lo que efectivamente después sucediera con el proceso jurídico-legal o de las conclusiones que la comunidad escolar pudiera sacar a partir de ello. Agrega que tiempo después se entera de que una vecina de la niña había realizado un reclamo en el mismo sentido y conjetura que con ese antecedente la acción de la escuela hubiera surtido algún efecto.

Según el relato del dilema anterior, la docente parece regirse por lo que considera que es su deber, a saber, denunciar la situación que observa y, hacer valer así el derecho de la niña en cuestión a recibir cuidados y protección de parte de personas adultas responsables, a no sufrir abandonos de su parte. En primera instancia, decide hacerlo como ciudadana al teléfono gubernamental disponible y, dada la indicación que recibe, lo informa, como docente, a su autoridad jerárquica. La docente entiende que la sugerencia del EOE, con la que ella no acuerda, se basa en probables consecuencias (normalmente la denuncia no surte efecto) que no deberían primar por sobre el deber, de proteger el derecho y la integridad de la niña. Por eso, considera que la inacción de la directora la deja expuesta y, en cierto modo, dañada moralmente. El hecho de ser joven no parece eximirla de su sentido de responsabilidad. Sin embargo, expresa que no ignora que en ese momento su inexperiencia no contribuye a que insista en denunciar ni a que

tenga claridad sobre los diferentes grados de obligación frente a la alumna. En ese sentido, hacia el final de su relato afirma que, en la actualidad, insistiría a la conducción de su escuela con hacer la denuncia, lo cual daría cuenta de cierta independencia del estatus o la jerarquía para hacer valer la dignidad de la niña. Por último, pareciera que inicialmente es la virtud de la justicia, como preocupación por el bien de la niña, la lleva a querer hacer la denuncia a título personal, antes de advertir su deber de hacerlo desde su rol docente.

Las entrevistadas también evidencian razonamientos orientados por el deber en cuatro (4) ocasiones en que relatan abordajes de dilemas éticos cuyo tema central es el compañerismo. En particular, una docente cuenta que durante unas jornadas de ESI organizadas con las familias de la escuela una compañera coloca un cartel que dice “no a la violencia de ningún género”. Aclara que, a pesar de que suele ser más tolerante con acciones provenientes de sus pares que de sus autoridades, en esa ocasión decide confrontar a su compañera. La docente repone lo que expresa a su par: “que yo también estoy en contra de la violencia en general pero que tiene un sentido trabajar con la violencia de género, que es visibilizar una violencia específica que estuvo invisibilizada durante mucho tiempo. La frase de ese cartel después de tantos años de formación que se está dando sobre la ESI, que una docente haga eso, a mí me indigna. Quiere decir que no entendió nada: no estudió o si estudió, no entendió. Es un problema.” (entrevista 29, dilema 55). Continúa explicando que, dado que su colega ignora su objeción, decide apelar a la directora de la escuela quien, según juzga, le da una explicación sin sentido y resuelve no hacer nada para, según ella, evitar conflictos.

La situación anterior es un ejemplo de otros casos en que la entrevistada es especialmente sensible a las acciones de sus compañeras. Sin embargo, en esa ocasión, siente una controversia mayor que la lleva a perder la paciencia que suele tener: decide confrontar a su par dado que, a su entender, la frase en el cartel contiene una malinterpretación de lo que la ESI intenta promover y su indignación aumenta al entender que contradice su deber como docente de cumplir con el derecho de sus alumnas/os a recibir ese tipo de educación. Actúa por deber sin ponderar las incomodidades que su acción puede ocasionar en sus pares y su directora. En este dilema también se evidencia un sentido de justicia como virtud dado que su juicio pretende hacer respetar el espíritu de la ley que norma la ESI, la cual entiende busca visibilizar opresiones sexo/genéricas sobre ciertos públicos especialmente discriminados en defensa de su derecho a no serlo.

Otros tres (3) abordajes que contienen mayores rasgos de una ética deontológica versan sobre la evaluación. Durante una entrevista, una docente narra un dilema que se le

presenta con anterioridad a la medida de 2012 que regula la promoción acompañada. Su controversia surge cuando la directora de su escuela le solicita modificar las calificaciones del boletín de una alumna de cuarto grado para que pueda acceder a otra escuela a la cual su familia decide cambiarla de manera de evitar que repita. La docente entiende que lo que su superiora le solicita no es correcto, aunque sostenga que es en beneficio de la niña y de su familia: “me parece un horror tener que hacer eso, tener que mentir, no me parece ético, el boletín es un documento” (entrevista 6, dilema 12). Describe que expresa a la directora su negativa a hacerlo y que, si así lo desea, ella debería encargarse como última responsable del nivel de enseñanza. Presenta los sentimientos y las razones que llevan a tomar esa decisión: no considera correcto mentir dado que esas calificaciones reflejan el bajo nivel de desempeño de la alumna a pesar de las adaptaciones curriculares que ha realizado y que modificarlas contradeciría todo lo que durante el año ha conversado y sugerido a la familia sobre el rendimiento de la niña y las acciones que debían emprender. Finalmente, recuerda que no concurre a la reunión en que le entregan a la familia el boletín modificado.

Esa controversia docente se desarrolla en torno a la corrección moral sobre evaluar desempeños y documentarlos formalmente.<sup>42</sup> La entrevistada se posiciona desde su convicción que es su deber -ser veraz al completar los documentos de calificación-, y ello a pesar de su estatus inferior a la directora e incluso, según describe, del poder de la familia que hizo este pedido en el imaginario de la escuela. Considera que la modificación de la nota es fundamentalmente un acto deshonesto y que además el “beneficio” que la directora está queriendo conceder invalida el trabajo conjunto que con la niña hicieron durante el año. Todo ello se relaciona con su integridad como docente, con una imagen de rectitud y exigencia construida con su acción en la escuela que es coherente con su pensar. Ella se molesta porque siente que el argumento de la directora hacia la familia es que tienen que “aflojarla” cuando en realidad considera que la guía su sentido moral.

Otros dos (2) abordajes predominantemente deontológicos corresponden a dilemas éticos sobre el prestigio docente. En particular, una entrevistada describe la íntima controversia que mantiene durante su participación en una extensa huelga al percibir cómo su demanda como trabajadora entra en conflicto con, entre otras cuestiones, el derecho de sus alumnas/os a aprender. Da cuenta de las actitudes que resuenan en su

---

<sup>42</sup> En línea con lo que menciono en la nota 36, el dilema se presenta en esos términos cuando también podría presentarse, por ejemplo, en relación con la in/justicia educativa que evidenciaría la promoción o la repitencia de la alumna en cuestión.

conversación interna. Por un lado, recuerda cuando la madre de una alumna concurre a la escuela durante ese paro y confronta al grupo de docentes que ella integraba ironizando: “todo muy lindo, pero mientras ustedes siguen tomando mate ahí adentro del salón yo...” y, por otro lado, repone dichos en los noticieros televisivos que aluden a su remuneración, horas de trabajo diario y días de vacaciones, enfatizando una de las actitudes que son fuente de su angustia “pero cuando lo dice gente que es preparada, pensante, y que transmite por la televisión algo que sabe que va a crear impacto en la sociedad es como que te decepciona” (entrevista 3, dilema 6). Durante el relato de su dilema, la docente también hace referencia a que su reclamo laboral es coherente con lo que enseña a las/os niñas/os acerca de luchar por sus derechos, perseguir sus ideales y guiarse por sus principios.

En ese dilema, la entrevistada entiende que es correcto ejercer su derecho de adherir a la huelga (garantizado en la Constitución Nacional) en defensa de mejores condiciones laborales y también de un legítimo interés laboral (previsto en el Estatuto del Docente de la CABA) de gozar de dignas condiciones de enseñanza y aprendizaje en su escuela. En ese sentido, también pondera el derecho a la educación de sus alumnas/os con ciertas garantías, dentro de las cuales incluye las condiciones en que se imparte la enseñanza (aceptabilidad). Cabe mencionar que, dentro de esas condiciones, la docente no menciona que su reclamo se relacione con la exigencia de un aumento en los salarios. Luego expresa que cuando efectivamente vivencia los perjuicios que el paro prolongado ocasiona a las/os niñas/os, las familias y a sí mismas y, sobre todo, que este cesa sin obtener los beneficios laborales por ella esperados; se decepciona y duda sobre la corrección de su acción. Indirectamente, su advertencia de los resultados negativos de la huelga evidencia su expectativa de obtener una maximización de los beneficios para todas las personas involucradas si la huelga fuera exitosa. Cabe mencionar que, si bien la docente percibe que las/os niñas/os pierden oportunidades de aprender con la huelga, no las concibe como un medio para actuar, no hace alusión al recurso político que los gremios capitalizarían con la falta de clases. Entiende que, si bien el alumnado es víctima inocente del conflicto laboral, su conducta como docentes trabajadoras le impartiría cierta enseñanza moral sobre el valor de la lucha por los ideales. Sólo en esa ocasión hace alusión a su deber de enseñar y en mayor medida no vincula su acción de hacer paro con el incumplimiento de una obligación sino con el ejercicio de su legítimo derecho a protestar. Así, a la tensión entre los mencionados derechos constitucional y estatutario, se podría agregar una obligación de menor jerarquía legal (reglada en el Estatuto del Docente y el Reglamento

Escolar de la CABA) pero no de menor importancia moral, la de impartir enseñanza como centralidad de su labor que en definitiva termina incumpliendo. Por último, la docente no ignora el desprestigio social que la huelga genera a su profesión ni tampoco cómo las dirigencias (políticas, sindicales, mediáticas, etc.) y las familias contribuyen a reforzar ese disvalor.

En relación con ello y, por último, no logro advertir en los dilemas éticos sobre la enseñanza una preeminencia de rasgos deontológicos, como sí ocurre en los restantes temas centrales de las controversias. Cuando de dilemas vinculados directamente con la enseñanza se trata, las docentes no suelen invocar deberes y derechos morales de validez universal y absoluta, ni obligaciones o derechos inherentes a la profesión docente. Pareciera que no les resultan recursos valiosos para abordar las controversias morales estrictamente asociadas a la enseñanza. Estas parecieran tener tal singularidad que requerirían decidir de manera excepcional cada vez sin, según su interpretación, respetar rigideces legales, apegarse a las reglas generales ni limitar su uso privado de la razón (Kant, 1784)<sup>43</sup> en sus desempeños profesionales. En algunas ocasiones en las que las docentes expresan considerar obligaciones o derechos docentes, estos no terminan predominando en sus decisiones.

Lo presentado con antelación refleja algunos ejemplos e interpretaciones de razonamientos y juicios profesionales docentes que evidencian mayores rasgos del tipo ideal asociado a la ética deontológica. Seguido, sintetizo características generales que observo en ese conjunto de abordajes de los dilemas. Las docentes expresan observar cuestiones de la cotidianeidad escolar sobre las que se posicionan en términos morales como por ejemplo: que las condiciones escolares para la enseñanza y el aprendizaje son muy inadecuadas; que el cumplimiento de la tarea de enseñar (principal en la garantía de la educación) les impide ejercer su derecho a la huelga; que ciertos derechos universales de las/os niñas/os se ven efectivamente incumplidos y se mantienen en un plano formal, incluso por omisión de responsabilidades de parte de algunas docentes; que las circunstancias familiares de sus alumnas/os no contribuyen a su asistencia a la escuela y a sus aprendizajes; que ciertas familias de las escuelas ejercen presiones o amenazas sobre sus integrantes; que algunas compañeras docentes las comprometen en el ejercicio de su rol; que algunas escuelas religiosas controlan y excluyen (“fuerzan a renunciar”) a

---

<sup>43</sup> Kant define como uso privado de la razón al que se le permite a la persona dentro de un puesto civil o de una función que se le confía. Sostiene que ese uso de la razón debe ser limitado para no afectar fines públicos. Esa persona, fuera de ese deber profesional, podría hacer uso público, libre e ilimitado de la razón y manifestar públicamente sus propias ideas y argumentos.

aquellas docentes que no practican sus idearios; y que aquellas/os estudiantes que promueven con acompañamiento no adquieren los aprendizajes pendientes.

Además, las entrevistadas expresan deberes muy variados que guían sus acciones. Entienden que deben respetar la dignidad de sus alumnas/os y tratarlas/os a todas/os por igual; ser responsables por sus aprendizajes y calificar sus desempeños según lo que consideran justo; ser guarda de los derechos de esas/os niñas/os (a no sufrir abandono, maltrato físico o abuso, a asistir a la escuela, a su identidad de género, a la educación sexual integral, a la inclusión educativa); no expresar a sus alumnas/os su postura moral frente a ciertos temas (leguaje inclusivo, identidad de género, interrupción legal del embarazo, religión); comunicar a la conducción de sus escuelas la toma de conocimiento de una vulneración de derechos o la necesidad de cumplir con una orden judicial, a pesar de que intuyen<sup>44</sup> las probables consecuencias de esas acciones; obedecer las órdenes o las decisiones de su autoridad jerárquica; respetar las acciones de sus compañeras; no otorgar un trato excepcional a una alumna por ser hija de otra docente; hacer valer su derecho constitucional a ejercer la huelga y estatutario a defender su interés laboral e indirectamente a su derecho laboral a un despido justo; y hablar y escribir en la escuela según la política lingüística de la RAE (en oposición al uso del lenguaje inclusivo carente de fundamento lingüístico).

Las docentes también describen que emprenden una serie de acciones para cumplir con esos deberes. Expresan que adaptan las propuestas de enseñanza a las diversas necesidades de las/os niñas/os y contemplan su bienestar socioemocional; acompañan el aprendizaje de sus alumnas/os según lo indica una nueva normativa, aun temiendo por su desempeño en grados subsiguientes; se involucran en situaciones particulares de sus alumnas/os hasta exponerse personalmente para promover que aprendan; resisten ante presiones de algunas familias para defender el derecho de sus alumnas/os a la inclusión educativa; recomiendan que una alumna permanezca en el grado (solicitando una excepción a la norma vigente); califican a sus estudiantes como resultado de la evaluación que realizan de sus desempeños o se niegan a modificar calificaciones si no lo reflejan; informan a las directoras de sus escuelas su conocimiento de una vulneración de derechos a sus alumnas/os (inasistencia a la escuela, inclusión educativa, abandono/desprotección, violencia física, abuso sexual); realizan huelgas asumiendo que ello afecta el dictado de

---

<sup>44</sup> Menciono intuir porque en todos los casos las docentes destacan que se trataron de dilemas inéditos para ellas y que no eran muy conscientes ni estaban informadas sobre las implicancias de sus acciones.

clases en las escuelas; y renuncian a sus puestos de trabajo intuyendo que son víctimas de una injusticia.

Por último, en la mitad de los dilemas éticos en los que priman las consideraciones deontológicas, las docentes también describen acciones que en las que parecen razonar según la ética de la virtud. Dan cuenta de deliberaciones y de juicios en los que parecen tener por referencia virtudes éticas cardinales para la tarea docente: empatía, escucha, tolerancia, paciencia, compasión, honestidad, humildad, valentía, responsabilidad, respeto, justicia, entre otras. Tales disposiciones amplían sus capacidades de abordaje y abonan a la consecución de sus fines como docentes y como personas. En todos esos casos, las docentes brindan explicaciones en las que emplean actitudes prudentes como complemento a los motivos correctos (el cumplimiento de ciertos principios, deberes, derechos) que sustentan sus acciones.

Según lo expresan esas docentes, pareciera que hacen más de lo debido: cumplen con lo que consideran su deber, pero, además, se involucran sentimentalmente, demuestran afecto y contención, se informan de temas que desconocen, aprenden nuevas habilidades pedagógicas, se ocupan de obtener información adicional a la que usualmente accederían por la vía formal en función de su competencia, reclaman ante sus autoridades o recurren a otras personas para hacerlo, etc. Ello evidencia que practican lo que se denominan “actos supererogatorios”, es decir, “actos cuya realización implica superar los límites del deber positivo. Se trata de actos que van más allá del deber moral que le corresponde a cada agente racional, según sea su situación y contingencia particular.” (Calvo Álvarez, 2007: 225). Según esa explicación, al realizar actos supererogatorios, las docentes adhieren libre y voluntariamente a bienes que no son universales, lo que volvería a sus actos especialmente bondadosos, ejemplares y meritorios. A primera vista, se puede tender a establecer vínculos entre, por un lado, el orden de lo supererogatorio y una concepción de la docencia como vocación y, por otro lado, el orden del deber con una idea de la docencia como profesión. Sin embargo, una observación más atenta me permite entender que en estos relatos la combinación de deber y supererogación más bien expresa que estos dilemas éticos promueven en las docentes un trabajo interior, una reflexión interna que las lleva a “desear poder hacer” porque conciben que el “deber hacer” es necesario en función de su rol, pero no suficiente. Por lo que expresan, esos actos que irían más allá del deber son en realidad percibidos por ellas como debidos, aunque no estén contemplados en función de su rol ni nadie se los exija.

Consecuencialismo parcial o “algún bien para algún número”: docentes que maximizan algunas consecuencias para algunas de las personas involucradas

En poco menos de un tercio del total de abordajes (29%, 18/63) puedo identificar rasgos del tipo ideal asociado al consecuencialismo (utilitarismo). Las docentes justifican lo que consideraron correcto refiriendo a: la ponderación de las consecuencias previsibles de sus acciones, la observación de la utilidad de actos o de reglas morales, la maximización de la utilidad (del placer, bienestar o satisfacción o la minimización de sus nociones contrarias) del mayor número de personas involucradas (alumnas/os, docentes, comunidad, sociedad) y la minimización del daño o perjuicio para la mayoría de esas personas.

Seis (6) abordajes consecuencialistas corresponden a dilemas éticos sobre la evaluación. En un caso, la docente ejemplifica una cuestión general acerca del régimen o proyecto de promoción acompañada sobre el que expresa “eso también es difícil porque te dan una bajada como que no, no hay que repetir (...) la bajada es esto: ‘nadie repite’. Desde arriba de la dirección surge eso” (entrevista 5, dilema 11). Su controversia se genera dado que si bien no acuerda del todo con la medida (“en algunos casos las/os niñas/os tendrían que repetir”), entiende algunas de las supuestas razones que la sustentan vinculadas con el contexto en el que algunas/os alumnas/os viven (“el nene vive donde, no pueden hacer demasiado más de lo que hacen (...) como que hay toda una situación social del niño que va más allá de él”). Describe como su contexto de decisión para el caso de un alumno que tiene varía cuando su escuela comienza a implementar una estrategia para casos particulares: al año siguiente hacen “permanecer” a las/os alumnas/os algunos meses en el grado anterior antes de hacerlas/os promover. Según la entrevistada, ese artilugio tendría el propósito de dar más tiempo a las docentes de ambos grados de trabajar con los contenidos y los aprendizajes que la/el niña/o no pudo alcanzar y un objetivo adicional: que aprenda que no trabajar tiene consecuencias negativas, en ese caso, no promover en el mismo tiempo y la misma forma que sus compañeras/os. La docente lo expresa del siguiente modo: “Tratamos de dar un cimbronazo con eso para que el nene también se dé cuenta de que pasan cosas si no trabaja, si no hace la tarea”.

En el dilema anterior, la entrevistada decide en un contexto en el que la repitencia deja de ser una opción formal. No obstante, en su escuela, se abre la posibilidad de sugerir que su alumno permanezca en el mismo grado un breve lapso antes de promover ese



mismo año. Esa suerte de semi-repitencia/promoción<sup>45</sup> pareciera reforzar la idea de que un/a niño/a es responsable por su esfuerzo en aprender y que debe merecerse el “premio” de la promoción. Si ella fuera promovida/o con acompañamiento (como la norma lo indica), sería exculpada/o y liberada/o de la pena de no ser retenida/o en el grado (o repetir) y no aprendería esa lección. Según explica, la estrategia gestada por la escuela también sería una manera justa de reconocer el esfuerzo de otras/os estudiantes que sí trabajan para aprender. Al parecer, la docente sugiere a la conducción utilizar esa medida ponderando sus consecuencias y maximizando el bienestar que conlleva y, de algún modo, se resuelve su dilema entre promover y repetir. Su juicio contempla la idea de que promover con acompañamiento a niñas/os que no trabajan durante el año no sería correcto porque los efectos generales serían menos satisfactorios.

Cinco (5) de esos abordajes consecuencialistas pertenecen a dilemas éticos sobre la enseñanza. En un caso, la docente narra un dilema que mantuvo siendo aún estudiante del profesorado. Recuerda que toma una suplencia en una escuela privada religiosa y que desde la conducción le indican que tiene que reemplazar a la docente a cargo de catequesis que está ausente ese primer día a esa primera hora. Recuerda que explica a su autoridad superior que no tiene conocimiento del tema, que no está formada para enseñarlo y tampoco lo conoce en términos personales (aclara que es creyente pero no practicante); y esta le responde que eso no es importante, que tiene que hacerlo y le entrega un libro. Expresa que piensa en insistir con no hacerlo o con plantear enseñar otro tema, pero entiende que el hecho de haber tomado la suplencia la condiciona. Por tanto, se las ingenia para hacer la lectura indicada y postergar las consultas de las/os alumnas/os que no sabe responder. En sus palabras: “lo tuve que hacer, aunque nunca me imaginé que por ser una escuela religiosa me iba a tener que hacer cargo de suplir a la catequista (...) también está la mirada de las familias que siempre pesa un montón y quizás ellas (las autoridades) necesitaban que yo de eso, ¿no? Y como yo no dije nada, dijeron bueno, listo. (...) cuando uno necesita trabajar, la plata, y es chica no se fija mucho si es religioso” (Entrevista 25, dilema 46). Comenta que, transcurrida una semana, decide irse y no volver a esa escuela a pesar de que ve publicados nuevos cargos suplentes.

---

<sup>45</sup> La estrategia que describe la docente podría ubicarse en un gráfico que relacione las variables promoción y acompañamiento determinando cuatro cuadrantes: repitencia (– promoción – acompañamiento), promoción directa (+ promoción – acompañamiento), promoción acompañada (+ promoción + acompañamiento) y estrategia escolar ad hoc (– promoción + acompañamiento). La estrategia que desarrolla la escuela sería una permanencia con acompañamiento. En unos pocos meses ese acompañamiento debería surtir efectos de manera de finalmente concretar la promoción acompañada, que la norma indica hacer con antelación.

En el dilema anterior la docente decide dar la clase de catequesis ponderando las consecuencias de su acción. Su decisión estima que las/os niñas/os tendrán su clase, aunque no será dada por una especialista en el tema y probablemente no recibirán respuestas adecuadas a sus preguntas; que la conducción tendrá un problema resuelto y evitará recibir quejas de las familias por no ofrecer la clase de catequesis; que ella recibirá la remuneración que necesita por su tarea, a pesar de que sienta que no hará un trabajo competente; y que ella se evitará dar explicaciones ante una instancia (gremial o ministerial) a la que pueda trasladar una queja si no acepta. Pondera de igual modo el dis/placer que causa para sí, para sus alumnas/os y sus familias y para su autoridad jerárquica, quedando ciertas preferencias sobreestimadas como las de la institución y ciertos derechos relegados como el de las/os niñas/os a recibir una educación aceptable, su derecho laboral a gozar de ciertas condiciones mínimas para enseñar y su derecho personal a tener cierta soberanía sobre sí misma.

Tres (3) son los abordajes consecuencialistas vinculados con dilemas éticos escolares en torno a los derechos de las/os niñas/os. Una docente relata el caso de una alumna que presenta severos problemas de conducta que obstaculizan su aprendizaje y el de sus compañeras/os e incluso ponen en peligro su integridad física y la de quienes se encuentran con ella. Expresa que esa niña le demanda mucho tiempo y atención e implica dedicarse en menor medida a sus restantes 34 alumnas/os del grado. Agrega que recibe quejas de varias familias que sienten que sus hijas/os se ven perjudicadas por tal situación. La entrevistada decide convocar a los familiares de la niña para informarles sobre el tema y durante esa reunión recibe amenazas e intentos de agresión física. Expresa que a raíz de ello surge su controversia entre insistir o discontinuar su estrategia de trabajo con la familia de la niña y decide optar por lo segundo. Es decir, decide callar para preservarse y evitar problemas con la familia en cuestión. Al mismo tiempo, la docente da cuenta de que, al verse impedida de trabajar de un mejor modo, persiste una situación pendiente de abordaje y un riesgo latente en su clase (sobre lo que a futuro la familia debería necesariamente ser informada). Agrega que intuye que la niña sería objeto de una probable vulneración de derechos en su entorno familiar, lo cual explicaría la actitud que sus familiares tienen hacia ella: “la reacción de las familias a veces se debe a que se dan cuenta que una, como maestra, puede ver más allá lo que está pasando con ese niño en la casa” (entrevista 2, dilema 4). La docente resume algunas contradicciones: concibe ese tipo de actitudes de parte de las familias como “gajes” del oficio al tiempo que le generan impotencia e inquietud y, en ocasiones, le hacen querer dejar la escuela en la que trabaja.

En el relato del dilema anterior, la docente acuerda con que la regla en su escuela es informar a la familia sobre la situación de su alumna y seguir trabajando en conjunto para que su comportamiento y su aprendizaje mejoren. Sin embargo, en ese caso calla evaluando consecuencias previsibles como excepción para preservarse y evitar mayores problemas. Prioriza fundamentalmente su bienestar en el corto plazo sin ignorar las consecuencias negativas para la niña en cuestión y para sus compañeras/os, lo que de algún modo la daña en términos morales. Al mismo tiempo su decisión termina siendo leal a la familia de la niña y perpetuaría la problemática situación. Incluso, la docente hipotetiza sobre futuros perjuicios en términos de qué pasaría si más familias tomaran esa postura (agresiva o amenazante) y más docentes dejaran de informar lo que sucede realizando estimaciones de utilidad. Intuitivamente atiende a consecuencias en el largo plazo para todas las personas de la escuela que no parece ponderar al decidir en ese caso particular.

Otras docentes dan cuenta de dos (2) abordajes consecuencialistas en dilemas éticos cuyo tema central es el compañerismo. Una de ellas narra una incomodidad moral que siente al escuchar expresiones de otras docentes acerca de algunas alumnas/os. Califica la manera de actuar de esas compañeras como “poco ética”: se refiere a hablar de manera peyorativa sobre ciertas/os niñas/os y lo ejemplifica con el caso de una estudiante con discapacidad. La docente expresa que decide no intervenir en ese tipo de conversaciones porque le dan “pudor”: se avergüenza de tener que transmitir su desacuerdo ante personas adultas y docentes que deberían saber que ese actuar no es correcto. Incluso menciona que esas actitudes suelen ser naturalizadas: “a veces, como docentes, nos olvidamos un poco de lo que se habla en sala de maestros sobre los niños (sobre sus dificultades en el aprendizaje, su forma de ser, las enfermedades que presentan, se habla peyorativamente de esas enfermedades) sin saber que puede haber alguien que tenga esa dificultad con algún niño y no está bueno” (entrevista 13, dilema 27). Explica que su acción se ha limitado a comentar la cuestión al equipo de orientación de su escuela y que desconoce qué hacen sus integrantes con esa información.

La entrevistada anterior relata un dilema que mantiene con sus compañeras en relación con el trato hacia el alumnado, su derecho a la intimidad y la confidencialidad de la información que manejan como docentes. La docente expresa su sensación en términos de “pudor” para indicar la molestia u enojo que siente al escuchar esos dichos a su entender inadecuados. Pareciera que a pesar de sentir una mezcla de “vergüenza ajena” e “indignación moral”, la docente prefiere no intervenir y evitar las consecuencias

negativas de hacerlo como sería generar una discusión entre colegas. Su decisión de mantenerse al margen parece surgir de una suerte de cálculo de utilidad en el que las probables consecuencias negativas de actuar (confrontar directamente con sus compañeras y ganarse su hostilidad, que esos dichos lleguen a oídos de las/os estudiantes) pesan más que el malestar que siente al dejar pasar en ese salón “privado” los comentarios indiscretos o incluso denigrantes de estas sobre ciertas/os alumnas/os que permanecen indefensas/os (e ignorantes de esas ofensas). Asimismo, la entrevistada expresa que no es correcto intervenir en tanto se trata de personas adultas como si existiese un ámbito personal en el que no debería entrometerse. De alguna manera, su desaprobación de la acción de sus colegas y la consideración del daño que sus dichos pueden ocasionar no serían justificaciones suficientes para solicitar abiertamente que no lo hagan. No obstante, al considerar que se trata de docentes, vislumbra cierto sentido de responsabilidad que deberían tener al hablar de esas alumnas/os.

Dos (2) son los abordajes consecuencialistas que dan cuenta de dilemas éticos escolares sobre el prestigio docente. Una entrevistada narra una controversia que mantuvo durante meses a raíz del robo de un teléfono celular en un séptimo grado a su cargo. Relata la decepción y el enojo que siente al ver quebrantado el lazo de confianza que había establecido con sus alumnas/os. Aclara que trató el tema en “terapia”<sup>46</sup> a partir de lo cual advirtió su desacierto al vivenciar la cuestión en términos personales y no haberla sabido manejar desde su lugar de autoridad responsable. Enumera las diversas estrategias que junto con la docente “paralela” despliegan para clarificar el asunto y dar a las/os estudiantes la oportunidad de reparar la situación. Expresa que, al no obtener los efectos esperados, deciden distanciar su vínculo con el grupo y endurecer su postura. Sus actitudes parten de la pregunta sobre qué aprenderán sus alumnas/os si dejan que ese hecho pase inadvertido. La docente expresa que en la actualidad siente que su decisión fue errada dado que de mostrarse como autoridad amorosa pasó a “ponerse en policía”, lo cual generó mucha angustia en las/os niñas/os y enojo en sus familias. La entrevistada presenta una conclusión a la que arriba tras años de reflexiones: “como docente creo que podría haber tomado una distancia, como que yo pensé que me lo habían hecho a mí, que me estaba tomando por tonta, me dolió y me cegué, no lo podía perdonar (no lo del robo sino lo del ocultamiento, lo de la falta de confianza para decir: ‘che seño, fui yo’). Me

---

<sup>46</sup> La docente se refiere a su asistencia a sesiones de tratamiento que realiza con una profesional de la psicología. Al respecto precisa: “Dilemas tenemos todo el tiempo. Terapia es como lo que me salva en la docencia. Mil veces la escuela ha estado en terapia. Y si qué hacer, si hice bien, capaz que es como un tema muy mío de pensar si estuve bien, si podría haber hecho algo mejor.” (entrevista 22).

pregunté qué entendían ellos que les estábamos proponiendo cuando les generábamos un marco de charla y confianza” (entrevista 22, dilema 42).

La entrevistada narra una conversación interna en la que su prestigio como docente se ve cuestionado. Entran en juego su figura de autoridad, pero además la estima que supone le tienen sus estudiantes. La docente juzga cómo sería correcto reaccionar en base a las consecuencias probables de su reacción: estima que una actitud “policíaca” sacará del hermetismo a las/os estudiantes, que generará lecciones positivas a nivel grupal, que calmará su angustia y enojo. Omite considerar los efectos sobre aquellas/os niñas/os que pueden no haber estado involucradas en el robo y sobre sus familias. Incluso desconsidera el impacto de su acción sobre las autoridades de la escuela ya que decide no involucrarlas y no elevarles la cuestión. Más aún, pareciera que su acción no intenta que el asunto sea reparado por la/el/las/os estudiante/s en términos de honestidad (el robo como algo indebido) sino más bien de confianza (el robo como algo confesable) para con ella.

Tras analizar en mayor detalle algunos ejemplos del poco menos de 30% de deliberaciones y juicios profesionales docentes que evidencian una prevalencia del tipo ideal asociado al consecuencialismo, resumo a continuación una serie de características generales que observo en esos abordajes. En esos casos, las entrevistadas fundamentan sus juicios ponderando consecuencias previsibles de sus acciones (u omisiones) para diferentes integrantes de la vida escolar involucradas/os en sus dilemas (incluidas ellas mismas). En la mitad de los abordajes (9), esas consideraciones llevan a las docentes a actuar: sugerir a las familias que sus hijas/os repitan el grado; recomendar que una alumna permanezca en el mismo grado por unos meses en lugar de promoverla con acompañamiento al siguiente (en el marco de la promoción acompañada); comenzar a brindar más oportunidades de aprendizaje y evaluación a las/os alumnas/os en lugar de enviarlas/os directamente a diciembre/febrero; crear una propuesta de enseñanza para una jornada institucional que no contradiga en gran medida sus convicciones sobre la ESI; aleccionar a un grupo de alumnas/os que rompe un acuerdo de mutua confianza; solicitar exceptuar de reprobar a una niña que no asiste a un examen sin justificación; y pedir permiso para realizar una acción de inclusión con un niño con discapacidad sin el aval médico que lo permita. En algunos casos, las docentes consultan a las conducciones de sus escuelas para que las autoricen a actuar o refrenden su acción (con respuestas positivas y negativas) y en otros casos deciden actuar sin hacerlo.

Los otros nueve (9) abordajes relatados por las docentes expresan consideraciones consecuencialistas a partir de las que deciden abstenerse de actuar. Las entrevistadas

suponen que no es útil (en sentido ético) generar discordias o enfrentamientos entre compañeras, la conducción, las/os alumnas/os o sus familias mediante la provisión de información que puede incomodarlas o el planteo de opiniones contrarias. La inutilidad de las acciones que describen (lo negativo de sus consecuencias previsibles) se expresa en torno a las ideas de no herir susceptibilidades, evitar angustias, discordias e incluso amenazas o agresiones físicas.

Así, en el marco de este tipo de “cálculos morales”, las entrevistadas deciden que lo correcto es callar y no manifestar su desacuerdo sobre cuestiones pedagógicas. Callan y omiten su acción a raíz de que realizan previsiones sobre las malas consecuencias de expresar su opinión a sus compañeras y a la conducción: su desacuerdo sobre la “promoción acompañada”; su incomodidad ante lo que le ordena la conducción de una escuela en su primer día de suplencia; su percepción de los graves problemas de conducta de una alumna y la conveniencia de no insistir con la estrategia de trabajo con su familia; su desacuerdo con una compañera sobre qué y cómo enseñar a mutuas/os alumnas/os; su frustración de no poder enseñar la ESI contradiciendo convicciones de las familiares de sus alumnas/os; su indignación con algunas compañeras sobre la manera peyorativa de hablar acerca de algunas/os niñas/os. En un caso, una entrevistada expresa optar no sólo por no conversar sobre temas controvertidos sino por no mirar lo que otras docentes hacen. En otro caso, una docente incluso hipotetiza no informar en el futuro una sospecha o certeza sobre la vulneración de algún derecho tras vivenciar los efectos negativos de una denuncia de abuso intrafamiliar a una niña en su escuela. Si bien las docentes justifican sus decisiones de callar en base a una previsión de probables daños a otras personas y a sí mismas que intentan evitar, pareciera que sus silencios no las liberan de sufrir daño moral (Levinson, 2015), vivido en términos de impotencia o malestar, por no intervenir en situaciones con las que en principio disienten. Una sola docente expresa que decide callar cuando desacuerda con cuestiones morales que expresan sus alumnas/os ponderando principalmente la consecuencia de no afligirlas/os.

En muchas ocasiones, al ponderar las consecuencias de decidir actuar o no actuar, las docentes se concentran en los efectos de sus acciones sobre ciertas personas o grupos y omiten considerarlos sobre otras/os. En particular, suelen atender más a la satisfacción de sus preferencias y desatienden las de sus alumnas/os y/o sus familias. Ello se vuelve más evidente en los casos en que las entrevistadas deciden callar, soslayando preferencias o derechos individuales de las/os niñas/os, fundamentalmente el de aprender, y a desarrollar plenamente sus planes de vida. En los casos en que las docentes deciden

actuar, sus juicios implican gestiones para solicitar o realizar excepciones a reglas institucionales o jurisdiccionales que entienden maximizan la utilidad, aunque omitan ponderar todas las consecuencias. En definitiva, esas consideraciones de los efectos para determinar lo moral de una acción u omisión resultan sesgadas: no atienden a los efectos sobre todas o la mayor cantidad de personas involucradas ni las considera por igual y, por tanto, el bien que priorizan no parece contemplar ni destinarse al mayor número.

Hitos éticos: lo inédito y lo memorable de un dilema ético escolar

Un poco más de un tercio de los dilemas éticos relevados (37%, 21/57) son narrados por las docentes en términos de la novedad que constituyen en su desempeño y la huella que dejan en su desarrollo profesional. En algunos casos, las entrevistadas se emocionan cuando los recuerdan: desde quebrarse la voz hasta romper en llanto al punto de necesitar un momento para recuperarse y continuar conversando. En mi interpretación de esos relatos, buena parte de lo conmovedor y trascendente que esas docentes rememoran acerca de estos dilemas éticos yace en los efectos disruptivos que expresan tienen en sus vidas y sus trayectorias profesionales y en cómo dan cuenta de que los vivencian, los “capitalizan” y los significan y resignifican en el tiempo. Por estos rasgos especiales, que los destacan por sobre el resto, he preferido singularizar la experiencia de estos dilemas trascendentales bajo la categoría de “hitos éticos”.

Las docentes expresan que esos dilemas éticos son inéditos en el sentido de que implican quiebres en sus conversaciones internas no sucedidos con antelación. Mencionan que es la primera o la única vez que los atraviesan. Algunas entrevistadas sostienen que sus dilemas no sólo son una novedad dentro de su trayectoria profesional individual sino, incluso, en la historia de las escuelas en las que se desempeñan (no tienen conocimiento de que una compañera de esa institución haya vivido una situación similar). En cambio, otras expresan saber de la existencia de situaciones similares atravesadas por docentes de otras escuelas: saben que tales cuestiones pueden suceder a nivel social, por ejemplo, en relación con la remuneración, la huelga o la vulneración de derechos. Por último, unas pocas entrevistadas consideran que, al momento de la vivencia que reponen, el asunto de su controversia es algo desconocido para la docencia en general, incluso más allá de las escuelas en las que se desempeñan o conocen (al menos así lo significan).

Según la docente, lo inédito del dilema tiene relación con el tema que lo atraviesa, con la manera en que lo aborda y con las dimensiones éticas que percibe se encuentran

en juego. Un tercio de los hitos éticos (7/21) versan sobre el aseguramiento de algún derecho. En su mayoría, las docentes refieren a consideraciones prudenciales al juzgar y expresan que al momento del dilema desconocen si existe algún amparo legal que proteja a sus alumnas/os de las particularidades que atraviesan en relación con la identidad de género y la discapacidad. Sus relatos no dan cuenta de deberes derivados de normas formales que garantizan derechos dado que pareciera que los episodios escolares que perciben anteceden a esas regulaciones formales y las docentes se ocupan de suplir personalmente de la información que adolecen. En los dilemas restantes, las docentes expresan consideraciones predominantemente deontológicas en relación con el resguardo de sus estudiantes ante situaciones de maltrato o abuso y, aunque saben que otras compañeras pueden o suelen intervenir en ese tipo de casos, resultan novedosos e impactantes para ellas.

Poco menos de dos tercios de los hitos éticos (62%, 13/21) evidencian una mayor tensión entre las dimensiones éticas personal profesional e institucional y en una considerable mayoría de esos dilemas, las docentes ponderan su ética personal profesional por sobre la institucional (77%, 10/13). Pareciera que las entrevistadas apelan a valoraciones personales como docentes en mayor medida cuando el dilema es novedoso. Así, en los hitos éticos, parecería verse acentuado lo evidenciado acerca de las dimensiones en juego (sección 2) en los dilemas en general. Conjeturo que cuanto mayor el quiebre o disonancia de lo cotidiano que las docentes perciben en su conversación interna, mayor es la perplejidad, y mayor la elaboración personal que deben realizar para construir un posicionamiento moral profesional frente a lo que consideran se concibe como valorado en las otras dimensiones éticas. Quizás por ello también rememoran esos dilemas éticos de modo particular durante las entrevistas.

Las docentes destacan que esos dilemas son memorables al expresar el valor o la “marca” que esa conversación interna tiene en su recorrido profesional, como lo interpretan en ese entonces y como lo interpretan al momento de la entrevista. Las docentes aluden a sus dilemas con frases diversas como: “hay algo que me queda, que me marcó” (entrevista 9, dilema 20), “no me lo voy a olvidar más” (entrevista 17, dilema 34), “me lo acuerdo porque me quedé no sé si traumada” (entrevista 26, dilema 48); “no me pasó algo así en 31 años, me llegué a enfermar de la angustia” (entrevista 11, dilema 24); “estaba descorazonada” (entrevista 18, dilema 35); “fue como mi primer bofetada de la realidad” (entrevista 22, dilema 42); “es un momento al que uno vuelve, no es algo que pasó y se olvidó. A veces sigo pensando qué se podría haber hecho...” (entrevista 22,



dilema 43), “una experiencia que es un antes y un después en mi carrera profesional” (entrevista 21, dilema 41); “me conmovió infinitamente” (entrevista 28, dilema 51); entre otras expresiones menos elocuentes que reflejan experiencias dilemáticas que dejan diversas huellas.

La atribución de un carácter “memorable” a ciertos dilemas éticos escolares se relaciona con el sentido que las docentes les asignan en sus trayectorias profesionales. Según mi definición, los dilemas éticos implican disonancias o crisis morales en el devenir irreflexivo de la experiencia cotidiana de la profesión docente. Si bien los relatos de las entrevistadas tienen mayor y menor elocuencia en la rememoración de esas percepciones, todas dan cuenta de cierta reflexión en torno al abordaje de una controversia moral que las marca y las deja insatisfechas. De algún modo, dan cuenta de la manera en que vivencian, significan y resignifican en el tiempo sus dilemas como “experiencia” en el sentido en que la definió John Dewey (1995, 2000). Así, entiendo que esa significación especial de los hitos éticos podría responder a razones de distinta índole al advertir que estos:

a) motivan procesos de insensibilización o neutralización moral: las docentes refieren la adopción deliberada de estrategias, propias o ajenas, mediante las que buscarían autoprotegerse o evitar quiebres morales. En el primer caso, las entrevistadas admiten que, atravesadas esas experiencias, en adelante intentan no observar las acciones de otras personas con frases como “a veces trato de no mirar qué hacen los demás, porque, no es mi función” (entrevista 1, dilema 1). En el segundo caso, las docentes expresan saber que otras compañeras o autoridades omitirían “mirar” a otras personas mediante expresiones como “sé que hay docentes que logran no mirar a los otros, no se me ocurre cómo” (entrevista 22, dilema 43), “conozco docentes que no proceden así (según el protocolo) y dejan pasar el tema” (entrevista 5, dilema 10) y “prefieren mirar para otro lado (...) no todos los docentes están dispuestos (a denunciar) y no todos los directores te cubren” (entrevista 29, dilema 55).

b) funcionan como excusas o justificaciones para no actuar. Esos hitos éticos producen inhibiciones a las acciones docentes tanto en términos de elusiones o de omisiones como de no modificaciones de posicionamientos morales. En el primer caso, las docentes callan en lugar de expresar disidencias o dudan acerca de si en un futuro hipotético consultarían o informarían a sus autoridades sobre determinado suceso similar al que provocó su experiencia. En el segundo caso, las entrevistadas no modifican sus posicionamientos a pesar de dudar si sus acciones son correctas: mantienen su *lealtad*

(Hirschman, 1970) a la docencia como vocación o profesión al no dejar de ejercerla (entrevista 16, dilema 32 y entrevista 29, dilema 53), o como trabajo al seguir adhiriendo al paro como sus compañeras (entrevista 3, dilema 6).

c) dan lugar a nuevos posicionamientos morales: las docentes expresan que, tras esas experiencias, modifican sus posturas o imaginan hacerlo. En palabras de las docentes: “a partir de ese caso yo me pongo firme” (entrevista 10, dilema 23); “aprendí que vos tenés que sostener tu posición” (entrevista 30, dilema 57), “a partir de eso, cada vez que yo siento que puede haber una rispidez, hago una reunión” (entrevista 14, dilema 30), “hoy como docente creo que podría haber tomado una distancia” (entrevista 22, dilema 42); “y ahí fue una de las primeras veces que dije ‘bueno, listo’, quizás en otro momento de mi vida digo ‘no’, directamente no voy porque no quiero participar de esto. Ahí dije ‘bueno’” (entrevista 14, dilema 29); “después de ahí me empezó a importar. Me di cuenta de que no podía, no me sentía cómoda en esa posición” (entrevista 25, dilema 46);

d) promueven una mayor conciencia ética o agencia moral: las docentes dan cuenta de una mayor claridad y seguridad en sus juicios éticos durante o tras esas experiencias. Reponen sus posturas con frases como “‘no, acá no se puede hacer nada’ (pone cara de sorprendida), mentira, sí se puede” (entrevista 4, dilema 8), “esto es un planteo ético, nadie se hace cargo, no puede ser que no tenga esta oportunidad” (entrevista 9, dilema 20); “yo me lo pongo al hombro y me propongo sacarlo adelante” (entrevista 11, dilema 25); “quizás con él hizo el clic de eso que yo tenía y que no me daba cuenta y, bueno, que empecé a ver (...) en una escuela me decían ‘señorita arregladora de problemas’” (entrevista 21, dilema 41); “como docentes tenemos una obligación moral de “verlos”, de creer que pueden y de enseñarles cosas que les sirvan para cuando salen de la escuela” (entrevista 7, dilema 18); “Sí, lo moral, o cómo mirar al otro, sí, creo que tendríamos que capacitarnos desde ese lugar. Como nos tratamos entre todos” (entrevista 19, dilema 38); “sí, es involucrarse, es más laburo, sí, pero bueno, para eso estamos, es la esencia de mi carrera. Si no aprenden, ¿para qué estoy?” (entrevista 24, dilema 45).

Las narraciones de esos hitos éticos, condensadas en las anteriores frases docentes, poseen connotaciones más y menos positivas. Pareciera que algunos de esos dilemas les dejan “sabores amargos” más allá de su insatisfacción propia. Consisten en casos en que las docentes parecen percibir que su juicio ético no tiene los efectos esperados. Desde su perspectiva, determinado ethos institucional, familiar o sociocomunitario se impone en oposición al suyo y les ocasionaría cierto “daño moral” (Levinson, 2015) dado que su

acción (informar, pedir una excepción) no es acompañada como desearían o es desatendida, o que la omisión o dilación de su acción (callar) perpetra la situación que juzgan no priorizar, aunque continúen vivenciando.

Por el contrario, otras experiencias, aun siendo dolorosas, parecieran ser significadas por las docentes de modos que las empoderan en términos morales. Se tratan de interpretaciones docentes de sus experiencias que las llevan a posicionamientos morales novedosos o de mayor conciencia que las reconfortan y que incluso, en algunos casos según expresan, las hacen felices. Ello implica que esas conversaciones internas mantenidas consigo mismas a partir de la percepción de fuertes disonancias con su cotidianeidad las llevan a trabajar sobre sí mismas (en diálogo con otros textos y otras personas) en su habilidad judicativa para distinguir, en el momento dilemático o tiempo después, lo bueno y lo malo de la controversia escolar que atraviesan. Entiendo que esos dilemas éticos habilitan a las docentes a realizar elaboraciones personales y profesionales que enriquecen sus experiencias vitales y las conectan con lo humano de su profesión y su existencia.

## Conclusión

En este capítulo presenté una interpretación de los aspectos morales en los relatos de las entrevistadas al brindar explicaciones y justificaciones de los abordajes de sus dilemas. Destaqué que las docentes apelan en mayor medida a una ética personal profesional cuando no advierten referencias valorativas colectivas y consensuadas relativas a los casos controvertidos que se les presentan en las escuelas y necesitan realizar algún tipo de trabajo propio para abordarlos. Valiéndome del potencial analítico y complementario de tres tradiciones éticas, procuré analizar los juicios docentes como resultado de procesos de deliberación moral híbridos y elaborados en situaciones no ideales: por docentes prudentes, que valoran deberes universales y maximizan parcialmente algunas consecuencias. Las entrevistadas reponen diversas consideraciones de valor cuyas conjugaciones y efectos las dejan más y menos satisfechas. Salvo algunas excepciones, deciden actuar aun sabiendo que sus decisiones no son óptimas, pero sí necesarias y confiando en su sentido moral. Además, singularicé como “hitos éticos” a aquellos dilemas que son destacados por las docentes por significarlos como novedosos y memorables y que la valoración que hacen de esas experiencias tiene efectos diversos en su grado de sensibilidad moral y en sus desempeños profesionales posteriores.

Y aquí me permito introducir el valor que el trabajo con los dilemas éticos escolares, en particular con los “hitos éticos”, podría tener para la elaboración de políticas educativas que aborden la formación y el desarrollo profesional docente y la gestión de las escuelas con miras a un fortalecimiento de la docencia en la que su dimensión ética inherente, a menudo ignorada, sea debidamente atendida. Retomando a Dewey (1995, 2000), sugiero que sería muy pertinente partir de esos diversos trabajos experienciales que las docentes hacen consigo mismas en torno a sus dilemas éticos escolares para enriquecer la comprensión de la complejidad moral de su tarea. Mediante dispositivos pedagógicos que promuevan prácticas reflexivas (Anijovich & Cappelletti, 2021),<sup>47</sup> se podría generar una comprensión teórica de su práctica de manera que informe futuras prácticas y, en particular, que enriquezca su habilidad judicativa como profesionales.



---

<sup>47</sup> Propongo recuperar la valiosísima experiencia de formación sobre prácticas reflexivas para trabajar en la visibilización de los aspectos éticos de la docencia de manera que nutra el desempeño profesional docente a partir de prácticas de reflexión crecientemente complejas sobre sus dilemas éticos escolares.

## CONCLUSIONES

Comencé esta tesis con una pregunta relacionada con las maneras en que docentes de nivel primario de escuelas comunes de la CABA perciben y abordan lo que he dado en llamar “dilemas éticos escolares”, particulares conversaciones que mantienen consigo mismas acerca de controversias morales de la cotidianeidad escolar que las llevan a decidir entre cursos de acción alternativos que no las satisfacen del todo. En el marco de esta investigación esos dilemas éticos fueron concebidos como índices para indagar los aspectos éticos de las acciones de esas docentes en esas escuelas. Me propuse responder tal interrogante general procurando evidenciar esos dilemas éticos y describir e interpretar los procesos en que esas docentes los perciben y abordan.

Muchas investigaciones que buscan dar respuesta a la pregunta por la moralidad de las acciones humanas permanecen en un nivel normativo, prescriptivo e ideal sin adentrarse en la descripción y la comprensión de esas acciones tal como se dan en la realidad. Diferenciándose de ese tipo de enfoques, esta investigación buscó indagar el mundo empírico docente desde un aparato teórico-metodológico ecléctico que combinó múltiples perspectivas éticas, empíricas y pragmáticas; partiendo siempre de la experiencia cotidiana de las docentes. Esas diferentes lentes me permitieron entablar conversaciones con maestras de nivel primario y escuchar e interpretar sus dichos con el objetivo de captar sus singularidades, sin concluir sobre las maneras en que deberían haber actuado o deberían actuar. Ello implicó crear elaboraciones teórico-metodológicas de diversos niveles de concreción o especificidad para conceptualizar y operacionalizar qué era un dilema ético en la voz de una docente, qué tema lo atravesaba con mayor claridad, qué dimensiones éticas consideraba la docente al abordar ese dilema y qué rasgos éticos (prudenciales, deontológicos y consecuencialistas) podrían advertirse en sus deliberaciones y juicios. Asimismo, y sin preverlo, esas aproximaciones me permitieron reflexionar sobre cuán reales e hipotéticos eran esos razonamientos y decisiones, cómo se combinaban sus diversas características normativas y qué dilemas eran presentados por las docentes como trascendentales en sus experiencias profesionales y personales.

Esta sección final de conclusiones retoma los capítulos anteriores, resume los hallazgos más significativos de la investigación y propone algunas reflexiones que invitan a desarrollar y profundizar ciertos temas y problemas en futuros trabajos.

## Una profesión dilemática

Esta tesis brindó evidencias para sostener que la docencia de nivel primario en escuelas comunes de la CABA es una tarea no sólo cargada de moralidad sino también saturada de dilemas éticos. Las 30 docentes entrevistadas repusieron poco menos de 60 conversaciones internas relacionadas con cuestiones morales en sus desempeños profesionales en las que ninguna de las alternativas de acción les agradaba enteramente. Las disonancias cognitivas y emotivas que percibieron en torno a esos problemas les hicieron emplear una considerable cantidad de energía personal para arribar a una decisión. Incluso varias entrevistadas mencionaron que narrarían solo algunas de esas experiencias o las primeras que rememoraban en el momento, deslizando que podrían aportar otras más.

La caracterización de la docencia como una profesión dilemática implica un cambio de foco en relación con los antecedentes revisados para esta tesis en dos sentidos. Por un lado, el calificativo dilemática/o es utilizado de manera poco habitual, en estudios relativamente recientes, para describir el espacio de desempeño de una docente en el que coexisten demandas contradictorias (Chen, Wei, & Jiang, 2017; Göran & Grannäs, 2011; Jonasson, Mäkitalo, & Nielsen, 2015). Desde esa perspectiva, los “espacios dilemáticos” se definen como descontextualizados, inespecíficos y siempre presentes más que eventuales o situacionales. Sin omitir que esos espacios tienen componentes procesuales, relacionales, condicionales o temporales, esa literatura concibe a los dilemas como entornos de vida algo desconectados o externos a la persona de la docente. Si bien en ciertos casos se establecen algunos puentes entre los espacios dilemáticos y ciertos rasgos docentes o su capacidad de agencia, lo dilemático continúa apareciendo de modo desapegado de una dimensión “interna” perceptiva, emocional, cognitiva, deliberativa o judicativa de las docentes. A mi entender, el foco parece estar más en los cambiantes y complejos entornos de desempeño de una docente (condiciones, reglas y límites de esos espacios), que en las maneras en que esta los significa, desdibujándose la centralidad de la figura y del trabajo docente. De este modo, el adjetivo “dilemática/o” no se utiliza para calificar la profesión docente y menos aún, como ocurre en esta tesis, para aludir a la entidad, cantidad y sustancia que ciertas conversaciones internas tienen en el desempeño de esas profesionales.

Por otro lado, concebir a la docencia como una “profesión” y a una docente como “una profesional” o a su actuar como “profesional”, posibilitó en esta tesis advertir una

dimensión ética profesional en particular en la configuración de los dilemas docentes. La presencia de esa dimensión, al interior de la dimensión ética personal y en intersección con las otras dos dimensiones (institucional y sociocomunitaria), de algún modo balanceó el peso que componentes internos de la definición de dilema ético escolar tienen, considerando como parte de esa conversación docente componentes externos originados en las otras dimensiones. El trabajo de campo aportó a esa definición conceptual que, cuando una docente pondera y juzga, existen aspectos de la ética profesional que se conjugan de modo particular entre lo personal, lo institucional y lo sociocomunitario, incluso hasta captar empíricamente una dimensión ética personal profesional en su intersección. En ese sentido, las evidencias de esta tesis activan una suerte de alarma a la noción de profesionalismo inicialmente considerada. En la cuestión de estudio, no parecería haber claros acuerdos sobre los significados del componente ético de la profesión docente, aspecto que desde posturas que abogan por un profesionalismo docente se buscaría destacar y promover. Esas/os investigadoras/es postulan la necesidad de explicitar y trabajar sobre el aspecto valorativo de la profesión docente como sustento crucial para transformar el propósito de la educación de manera de destacarla como empresa humana fundamental. Sostengo que esa idea apreciada en esta tesis requeriría, al menos en el caso de estudio, de un trabajo colectivo y consensuado para explicitar y significar en mayor medida lo moral en contexto. Volveré sobre este punto en el siguiente apartado.

Otro aspecto sugerente de la investigación es la constatación de que los temas que mayormente atraviesan los dilemas éticos escolares relatados por las docentes rebasan la definición que usualmente equipara docencia con enseñanza, núcleo normativo de la tarea para la que son mayormente formadas. Poco más del 50% de esos dilemas requieren decidir sobre cuestiones morales no relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de conocimientos, habilidades y disposiciones previstos en el currículo. Las entrevistadas manifestaron percibir controversias caracterizadas por derechos vulnerados, prestigios profesionales cuestionados y relaciones entre colegas depreciadas. Si bien, el resguardo integral de las/os estudiantes, la valoración social del rol docente y cierta armonía en las relaciones entre docentes y estudiantes parecieran formar parte de las condiciones necesarias de un clima moral propicio para enseñar y aprender, en la actualidad, la vida moral en esas escuelas demanda a esas docentes el abordaje de dilemas éticos surgidos al advertir que no se encuentran garantizadas tales condiciones. Según relataron las entrevistadas, al decidir sobre sus conversaciones íntimas se desempeñan en

cierta medida como abogadas, psicólogas, psicopedagogas, trabajadoras sociales, médicas, policías, directoras, amigas y madres. Muchas de ellas expresaron que ante varias controversias en su desempeño profesional la capacidad de “saber enseñar” no les resulta un recurso del todo valioso. Paradójicamente, la oferta de formación docente continua de la CABA, que podría contribuir a mejorar la situación que describen, contempla en mayor medida temáticas pedagógicas tradicionales, a excepción de talleres administrativo-legales sobre el marco normativo del sistema educativo de la jurisdicción.

A esta altura vale afirmar que las propuestas de formación que se proponen salvar distancias entre las teorías de la educación y la docencia y el desempeño docente en las escuelas estarían omitiendo considerar la distancia derivada de la distinción entre aquello considerado (de manera restrictiva) como “docente” y aquello no considerado como tal. Si gran parte de la experiencia de las entrevistadas es íntimamente conmovida por una serie de asuntos morales que quedan por fuera del radar de las acciones presuntamente “docentes” y se las soslaya, aunque sean igualmente acuciantes para el ejercicio de su función ¿cómo se espera que promuevan principios como “los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos” o “la educación a lo largo de la vida” (Delors, 1996)? O más vigente aún, ¿cómo se pretende que se conviertan en las docentes del futuro o que contribuyan a reimaginar un nuevo contrato social para la educación que priorice la equidad (UNESCO, 2021)?

Esa vacancia de formación evidencia en cierta forma un desamparo significativo para las docentes dado que la política educativa gubernamental ignora su necesidad de formación en ciertos saberes o supone que los poseen. En parte, es probable que este vacío responda a la creencia extendida de que la principal autoridad responsable de (y, en ocasiones, la única legalmente habilitada para) tomar decisiones sobre ese tipo de cuestiones siempre difíciles (o casi siempre) es la directora de una escuela y que, incluso para las conducciones, el tema ético no se encuentra explicitado. Varias entrevistadas expresaron que sus opiniones no son tenidas en cuenta ni tampoco reciben información (por ejemplo, información “reservada” sobre sus alumnas/os o sus familias), a pesar de ser quienes tienen el mayor contacto cotidiano con las controversias éticas. Esas docentes sufrirían lo que Fricker (2017) define como “injusticia epistémica” por verse afectadas en tanto sujetos de conocimiento.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Considerando los aportes de esa autora, las docentes no sólo serían víctimas de lo que la ella denomina “injusticia testimonial” cuando las autoridades y otras/os actrices/actores del sistema educativo no dan completo crédito a sus palabras, es decir a su conocimiento sobre lo que sucede o a cómo lo comunican; sino que también parecerían sufrir “injusticia hermenéutica” al encontrarse en una situación desaventajada para dar sentido a sus experiencias ya que no



Por otra parte, la laguna ética en la formación de las docentes no sólo implica un perjuicio para ellas, sino que también tendría un impacto sensible en la capacidad de mejora del sistema educativo. Los indicadores educativos muestran serias deficiencias en el desempeño del sistema al enseñar y aprender cuyos factores asociados suelen clasificarse entre “endógenos” y “exógenos” en relación con el propio sistema. Por ejemplo, el contexto familiar de un/a estudiante (en particular, en nivel educativo de su madre, la situación socioeconómica y las condiciones en el hogar, por ejemplo, el acceso a libros) suele considerarse dentro de los factores exógenos y el desempeño docente (por ejemplo, el uso del tiempo de enseñanza) suele considerarse dentro de los factores endógenos más importantes. Lo hallado en esta tesis invita a afirmar, al menos considerando la muestra de docentes que participaron de esta investigación, que algunas de esas fuentes de correlaciones o causas se encuentran como mínimo en el intersticio. Quizás, para pensar la labor docente en las escuelas sería pertinente desechar esa distinción: los factores usualmente considerados “externos” deberían comenzar a formar parte de las conversaciones internas de las docentes desde un lugar menos intuitivo y privado y más fundado en un sentido moral y público.

Entre otras cosas, este cambio de perspectiva deja al descubierto la necesidad de un mayor trabajo para refinar y sacar mejor provecho de la sensibilidad y conciencia ética que evidencian los relatos de las docentes entrevistadas. Por un lado, la necesidad de reconocer su agencia y potenciar su desempeño como partícipes de discusiones educativas, sociológicas, antropológicas, jurídicas y filosóficas implicadas en su tarea. Por otro lado, la necesidad de propiciar espacios para la reflexión crítica y el debate colectivo acerca de cuestiones que, según surge de las entrevistas, atraviesan la cotidianeidad docente: cómo prejuicios docentes sobre el origen o las características de sus estudiantes afectarían sus maneras de enseñar y la de ellas/os de aprender; cómo la percepción de las docentes sobre el valor de su tarea (afectada por las maneras en que otras personas la juzgan) tendría efectos sobre su disposición y habilidades al desempeñarla; cómo la falta de claridad y de consenso sobre los criterios morales que orientan la profesión hacia lo bueno y lo justo las debilitaría en su pensar, sentir y hacer y contribuiría a su desprestigio. El marco teórico de esta tesis propuso un espectro que iba desde la ceguera moral a la conciencia ética. Esa invitación al debate debería contemplar que la ceguera moral estaría en alguna medida presente. Como describen

---

sólo sus dilemas éticos se encuentran invisibilizados sino que además estarían privadas de las herramientas epistémicas para interpretarlos como tales.

Bauman & Donskis (2015) y evidenciaron algunos dichos docentes, la ceguera moral puede ser elegida, autoimpuesta o aceptada con dolor y, en ese sentido, cualquier propuesta de discusión debería sortear el inmenso desafío, aunque sea en una mínima parte, de sensibilizar a quienes han perdido la genuina consideración del bienestar de otras personas.

La participación docente en las explicaciones y justificaciones especializadas sobre estos y otros temas no implica dejar de lado el núcleo pedagógico-didáctico de su tarea sino todo lo contrario. Propongo que el fin último de la profesión sólo puede realizarse si se atienden lo técnico y lo valorativo en conjunto y que tanto el abordaje de dilemas éticos escolares sobre la enseñanza, la evaluación y la inclusión educativa como los dilemas que versan sobre otros derechos de las/os estudiantes, el prestigio y el compañerismo docente (u otros que las docentes tengan) suponen el empleo de ambos tipos de conocimientos, habilidades, disposiciones y experiencias contextualizadas en tanto corazón de su expertise profesional.

#### Docentes reales juzgando en escuelas reales

Retomando un punto esbozado en el apartado anterior, la investigación también evidenció la preeminencia de una dimensión ética personal profesional presente al interior de la dimensión ética personal y en intersección con otras dos dimensiones (la institucional y la sociocomunitaria) definidas a priori para indagar la cuestión. Eso significa que, de acuerdo con las experiencias recogidas en este estudio, una parte considerable de las docentes construyen sus propios criterios profesionales, con cierta independencia de lo que en sus escuelas o la sociedad en general se valora para su desempeño como docentes en esas situaciones, apelando a referencias valorativas propias que no se limitan a moralidades personales. En las entrevistas, esas elaboraciones profesionales propias quedan al descubierto, por ejemplo, cuando las entrevistadas no disponen de guías formales o informales del todo claras, colectivas y consensuadas para su acción u omisión, o cuando juzgan que las que conocen no les resultan válidas o propicias para responder a las demandas éticas del entorno particular, indefinido o contradictorio, en el que actúan.

Esa característica en muchos de los abordajes de los dilemas invita a rescatar el valor del juicio profesional docente en contexto real. Aun considerando el carácter deficiente más que subóptimo de algunas alternativas de acción disponibles y el grado de des/acuerdo moral que se pueda tener con cada una de las decisiones finalmente tomadas

(cuestión que no es motivo de discusión en esta tesis); importa destacar que el trabajo personal profesional que las docentes realizan da cuenta no sólo de indefiniciones o contradicciones institucionales sino de la imposibilidad de prever y protocolizar a priori y por completo los dilemas éticos escolares que ellas enfrentan. Es decir, la singularidad y contingencia de esas situaciones escolares requieren del empleo de verdaderos juicios críticos de parte de las docentes. Si fuera posible construir marcos y estándares de referencia para orientar o inspirar sus acciones u omisiones, lo último que querríamos es que tales dilemas éticos sean abordados por juicios mecánicos o meramente instrumentales. Por el contrario, las particulares circunstancias en que viven las/os estudiantes demandan docentes cuya habilidad judicativa pueda prescindir de reglas simples y se enriquezca con elaboraciones profesionales más complejas, autónomas y discrecionales. Vale aclarar que ese paso de lo simple a lo complejo, de lo mecánico a lo discrecional, no significa perder de vista la dimensión colectiva -incluso corporativa- de la profesión, ya que la independencia, la libertad, la responsabilidad y la prudencia de esos juicios se asentarían en construcciones dialógicas y en horizontes de sentido compartidos, todo lo cual, a la vez, las fortalecerían.

Esos juicios profesionales deberían estar sustentados en acuerdos educativos plurales en los que las voces docentes sean genuinamente consideradas como colectivo de especialistas que poseen un saber peculiar de la realidad escolar. Más que interpelarlas desde distintos ámbitos como funcionarias públicas, trabajadoras de la educación o empleadas de escuelas privadas, las opiniones docentes podrían ser mayormente requeridas por el valor de su expertise. Docentes, formadoras/es de docentes, especialistas/os en educación, gremios, familias, estudiantes, funcionarias/os ministeriales, autoridades políticas, legisladoras/es, defensoras/es públicas/os, juezas/ces de menores, etc.; todas/os responsables en alguna medida e involucradas/os en una discusión pública y democrática en pos de una mejora de la docencia que enfrente los obstáculos que le dificulta enseñar con justicia y equidad. Sólo así vería posible y conveniente una renovada “regulación” de la ética de la docencia, contraria a una surgida de manera verticalista por exclusiva iniciativa de funcionarios, decisores políticos, expertos o representantes gremiales ajenos a las escuelas. En principio, en el caso de la CABA, una seria revisión legislativa (Estatuto del Docente) y ejecutiva (Reglamento Escolar, protocolos, etc.) del marco de desempeño de la profesión, podría contribuir positivamente a fortalecer una tarea desprestigiada. Así, las demandas internas y externas a la docencia no procederían de mandatos jerárquicos o de liderazgos compulsivos sino

de un sentido de pertenencia a un colectivo, del respeto por la opinión de quienes lideran la profesión y de una exploración de expectativas para con la docencia que lleve a la elaboración de propósitos y medios consensuados (Sockett, 2006: 33 y 34). La contribución producto de ese estudio legislativo y ejecutivo debería contener, como ya sugerí, una mirada puesta en la promoción de la disposición docente de emitir juicios discrecionales situados apelando a un trabajo de formación reflexivo sobre y en la acción que parta de sus experiencias en el abordaje de sus dilemas profesionales. En ese sentido, podrían tomarse las virtudes que las docentes en esta tesis consultadas consideraron valiosas para su profesión. Conforman ese inventario de virtudes éticas la empatía, la capacidad de escucha, la tolerancia, la paciencia, la compasión, la honestidad, la humildad, la valentía, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la amabilidad, la humanidad, la hospitalidad, el cariño, la ternura, el amor y la sabiduría.

También considero que merece atención lo hallado en esta tesis respecto de la hibridez de los juicios profesionales docentes elaborados en situaciones no ideales. En contextos reales, las deliberaciones y juicios docentes evidencian una combinación de cognición y emoción y de rasgos prudenciales, deontológicos y consecuencialistas que expresan la necesidad de juzgar y a la vez su insuficiencia. Aquellas docentes más prudentes también pueden apelar a estándares universales, aquellas que se rigen mayormente por el deber además pueden superar una obligación moral y actuar “por demás” apelando a principios menos universales y aquellas que priorizan un mayor bien pueden omitir en ese cálculo ciertas preferencias ajenas. La mayoría de esas docentes entiende que es necesario juzgar, aunque sea insuficiente, aunque las controversias no sean enteramente resolubles. Sin embargo, en algunos casos, esa naturaleza aporética intrínseca a los dilemas éticos se ve intensificada por características de los ethos escolares que requieren ser revisadas. Si las docentes sienten la urgencia y la responsabilidad de informar a sus directivas/os sobre una presunta vulneración de derechos y al hacerlo los mecanismos institucionales (escolares, de salud, judiciales, etc.) no responden con efectividad y celeridad, su motivación para hacerlo en el futuro se verá afectada y su autoridad depreciada. También se verán desmoralizadas si intentan sostener su autoridad pedagógica ante las familias de sus estudiantes y las conducciones escolares (y jerarquías superiores) no resguardan el conocimiento, el aprendizaje, el diálogo, la cooperación o el respeto mutuo como valores a defender en sus escuelas. Todo ello no sólo porque una docente tiene delante de sí y cotidianamente los efectos de las respuestas disfuncionales de esas instituciones, sino además porque es fuertemente criticada por ello.

También son sugerentes las conclusiones que pueden derivarse del análisis de aquellos dilemas notables en las experiencias de las entrevistadas que he dado en llamar “hitos éticos”. En la trayectoria profesional de una docente, esos hitos afectan la percepción ética de otras controversias y desempeños en las escuelas, tanto hacia el pasado como también, sobre todo, a futuro. Por esa razón entiendo que es tan importante hacer explícita la intensa carga moral de la docencia y contribuir a que esas huellas no sean improductivas o contraproducentes para su ejercicio. No se trata de que las docentes se curtan y pierdan sensibilidad moral ni que adquieran una hipersensibilidad paralizante sino de que construyan un tipo de profesionalismo más comprensivo que les ayude a tomar una distancia más adecuada para interpretar los dilemas éticos que perciben, deliberar sobre su entidad y envergadura y juzgar qué hacer al respecto en esa situación específica. Y ese aprendizaje no se logra en soledad, se construye de manera abierta y con otras docentes y formadoras/es. Indefectiblemente, implica socializar experiencias venciendo el temor a exponer inquietudes y debilidades ya que no existen abordajes autoevidentes ni respuestas correctas sino deseos de aprender con humildad de y con otras docentes sobre la complejidad de lo que atesoran al tiempo que las perturba o desvela.

En relación con ello, Zigon (2007) sostiene que la ética se realiza (el autor utiliza el verbo inglés *perform*), que es una táctica que se debe poner en práctica frente a una demanda ética surgida de un dilema, o lo que este autor denomina “quiebre moral”, para volver a la irreflexividad de nuestras disposiciones morales cotidianas. El autor agrega, en el sentido de lo desarrollado en el capítulo 2, que la disponibilidad de esas posibles tácticas en cada momento ético particular depende, por ejemplo, de las particularidades de las personas involucradas en el dilema, sus propias historias y experiencias personales que informan su comprensión y razonamiento en ese momento ético, así como de las posibilidades sociohistóricas y culturales para deliberar y decidir en tales situaciones. Con esa idea en mente, sugiero desestimar referencias inspiradas en arquetipos profesionales descontextualizados, para poder construir una ética de la docencia que se conciba como *performance* en un sentido no-ideal, estudiando las tácticas docentes en escuelas reales frente a sus dilemas éticos de manera de comprender y nutrir sus experiencias morales cotidianas. Solo así creo posible que la docencia se oriente hacia una profesión cuya fortaleza surja de su esencia ética y por tanto humana. Esta investigación buscar hacer aportes en esa dirección.

## Una investigadora en formación

Mi propia tarea como investigadora requirió del aprendizaje de ciertas tácticas. Durante el trabajo de tesis surgieron algunos desafíos metodológicos, éticos y epistemológicos de indagar lo moral en la docencia que derivaron en un conjunto de reflexiones, en particular, sobre hacerlo durante la pandemia de covid-19. En el capítulo 3, destacué que localizar y capturar lo moral en la docencia resultó difícil porque el juicio moral parece estar omnipresente. Paradójicamente, es posible que esa omnipresencia de lo moral en la escuela haya contribuido, al menos en parte, a su escasa visibilidad, y por ello fue necesario circunscribir el foco de indagación. El dilema ético escolar fue el “sitio” elegido para “hacer visible” lo moral y los seminarios-talleres y las entrevistas con docentes, las herramientas para “asirlo”. Asimismo, presenté los recaudos en el uso del lenguaje que en esas instancias mantuve, priorizando la claridad, informalidad y cercanía con las docentes e intentando no orientar mis expresiones en determinado sentido moral. También planteé la consideración del factor tiempo, dado que algunos estudios sostienen que estudiar lo moral suele demandar más del que toman otros objetos. Así fue en mi caso y esa mayor dedicación, sobre todo en la etapa de interpretación, mejoró mi sensibilidad hacia lo moral en el decir de las docentes.

Otro desafío se relacionó con las implicancias metodológicas de realizar la investigación considerando dos campos cargados de normatividad como son el filosófico y el educativo. Me mantuve atenta al riesgo de, por un lado, otorgar a la tesis cierta impronta prescriptiva y moralizante y, por otro lado, de ignorar que formo parte de un campo de discusión que suele tender a prescribir soluciones a los problemas educativos y a deslizar juicios sobre la labor de las docentes más que estudiarla. Todo ello demandó un gran trabajo de reflexividad y vigilancia no sólo epistemológicas sino también en torno a posiciones, expectativas y prácticas morales que, como investigadora, investigadas o personas algo externas al trabajo de tesis, pudiéramos elaborar. Enfatiqué que mi tarea no consistió en evaluar la moralidad de las docentes sino en comprender *sus* sentidos éticos en la percepción y el abordaje de sus dilemas.

Por último, la tesis también incorporó reflexiones en torno a investigar durante la inesperada pandemia de covid-19. Sostuve que, si en un contexto normal, realizar una investigación doctoral conlleva un gran y continuado esfuerzo, hacerlo en pandemia lo amplifica. La situación aumentó la extensión e intensidad de los esfuerzos para lidiar con tiempos, espacios, ideas, emociones, tareas, resultados, etc. También di cuenta de cómo

la pandemia afectó el funcionamiento de las escuelas, la vida de las docentes con las que me propuse trabajar y las discusiones públicas sobre la escolaridad, la docencia, el aprendizaje y la educación.

En particular, los dichos de las entrevistadas expresaron intentos por dar sentido moral a su tarea en contexto mientras experimentaban una tragedia a nivel mundial. En la mayoría de las entrevistas, las docentes manifestaron profundas preocupaciones por la situación de sus alumnas/os. En otros pocos casos, a través de mensajes instantáneos de whatsapps, expresaron inquietudes y angustias que el trabajo en pandemia les estaba ocasionando. A modo de ejemplo, en febrero de 2021, días previos a retomar las clases presenciales en la CABA, una docente me envió una foto de su aula en la que se veía el pizarrón con un cartel que decía “Bienvenidos”, y debajo de esa foto colocó la frase: “pensando llorar o remarla. Jajaj (...) estamos por recibir directivas”. Con la última frase, la docente hizo referencia a la expectativa de saber si y cuando comenzarían las clases, situación cargada de incertidumbre que continuó durante meses y derivó en resonantes medidas ejecutivas y judiciales en las jurisdicciones de la CABA y la Nación.

En retrospectiva, advierto que los desafíos y las implicancias epistemológicos, metodológicos y éticos de realizar la investigación en ese contexto excepcional se vinculan de manera íntima con consideraciones de ese tipo sobre su indagación en tiempos de normalidad. Al margen de las vicisitudes personales, mi trabajo como investigadora se vio mayormente desafiado no sólo por tener que aprender a investigar en pandemia (por ejemplo a hacerlo con la mediación de TICs) sino también al advertir en los dichos de mis entrevistadas, de docentes cuya profesión se encuentra regularmente cuestionada y, durante la investigación, estuvo particularmente posicionada en el “ojo de la tormenta” (junto con las/os profesionales de la salud y de la seguridad), la resignificación del vínculo entre norma y excepción justamente en una tesis que relaciona docencia con moral y ética. Es decir, propuse a las docentes conversar sobre las maneras en que habían abordado controversias éticas en sus escuelas mientras atravesábamos una pandemia y una desgracia educativa global cuyas complejidad e incertidumbre extremas también eran fuente de generación de dilemas éticos presentes y de resonancia de dilemas éticos pasados. Y, en algunos de esos casos, para el abordaje de dilemas novedosos, las docentes debieron guiarse por su propio juicio ético sin valerse de normas que pudieran aplicarse a los casos particulares que debían abordar, porque no había normas ante esos hechos sin precedentes (Arendt, 2003: 175).

A esta altura espero haber evidenciado cómo esta tesis modificó mi entendimiento de la relación entre docencia y ética y resignificó mi propia experiencia como investigadora. En ese sentido, un claro hallazgo significó entender que esos cambios de perspectiva fueron acompañados por diferentes actitudes, dos de las cuales se destacan por evidenciar momentos particulares en mi relación con el objeto de estudio en términos de los mencionados compromiso y distanciamiento. Inicié la tesis con una especie de perturbación moral, de preocupaciones morales tras haber concurrido frecuentemente a escuelas y observar deficientes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y desempeños ajenos a, de acuerdo con mi modo de ver, una “buena docente”. Según mi confusa apreciación, esos comportamientos contradecían mi interés en que las/os estudiantes pudieran aprender y desarrollar su potencial. Si bien no llegaba a alcanzar un estado de indignación motivada por una supuesta crisis moral en la educación y la docencia que ocasionalmente resuena en los medios de comunicación, mi mirada tenía, por el rol de asesoría pedagógico-didáctica que desempeñé en esas escuelas, un considerable componente normativo, aunque contara con inquietudes más relacionadas con lo fáctico y lo descriptivo. En algunos momentos del trabajo de campo, ante algunos dichos docentes, pude reconocer en mí resabios de esos preconceptos.

En otro momento de la tesis, aunque en menor medida, tuve actitudes más relacionadas con cierto acomodamiento moral que podrían indicar moderadas expectativas hacia la docencia. Me sentí en sintonía con las docentes, más aún con las que relataban situaciones que concebía como subóptimas y poco mejorables. Si bien en ese momento tampoco alcanzaba un estado de condescendencia moral, mis sentimientos tenían algo de bondadosa superioridad, de desear defender los mejores intereses de la docencia, en cierta medida subestimando su poder de agencia.

Avanzado el trabajo de investigación y con mayor claridad hacia las etapas finales del trabajo de campo, empecé a construir una postura con la que me sentí más satisfecha y que advertí tiene componentes de las dos actitudes anteriormente señaladas. Aprendí que, como investigadora del tema, se puede ser sensible y empática y al tiempo mantener altas expectativas sobre lo que las docentes pueden pensar, sentir y hacer. También se puede valorar propósitos como la mejora de los aprendizajes de las/os estudiantes sin responsabilizar por ello mayormente a las docentes y recordar que la facultad de modificar dicha situación es de los gobiernos de la educación mediante el diseño de políticas educativas, entre ellas las de contar con datos educativos sólidos, mejorar las condiciones en las escuelas y formar a la docencia. Una y otra vez, ejemplos como esos, me



mostraron, en tanto investigadora en formación, el valor de tener autoconciencia de ese tipo de disposiciones morales y de intentar encontrar una postura sumamente reflexiva y responsable al estudiar el tema.

De alguna manera, las disposiciones morales que describo para las/os investigadoras/es en educación se asemejan a las que considero valiosas desarrollar en la docencia. Es decir, el sentido moral práctico que considero para las docentes no difiere en gran medida del compás moral que entiendo debemos tener quienes investigamos en materia docente o educativa. En definitiva, es lo que intenté hacer en esta tesis. Para comprender el presente y reflexionar sobre el futuro de la educación y la docencia, en sentido ético, pero también en cualquier otro sentido, podemos no sólo utilizar teorías normativas sino también crear nuevas teorías a partir de la interpretación de la realidad y valorar las reflexiones construidas por las docentes sobre su experiencia. Se trata de una especie de prudencia o sensatez moral a la hora de investigar que se aleja de la indignación, pero también de la condescendencia. Y creo que esa manera de investigar debe hacer explícitas sus preocupaciones morales por, según considero valioso: hacer públicos los bienes educativos; preservarlos de influencias de otras esferas; garantizar mínimos umbrales comunes de aprendizaje para todas/os las/os estudiantes; empoderar a las docentes en su tarea desde un lugar empático y motivador, promoviendo un “compañerismo crítico” (Lord, 1994)<sup>49</sup> entre ellas; prestigiar la investigación en educación con datos e inferencias fácticas más que con afirmaciones morales; y discutir y reimaginar los fines de la educación y la docencia en la era de la inteligencia artificial; entre muchas otras inquietudes válidas que como investigadoras/es podamos tener.

#### Posibles líneas de indagación a futuro

Esta tesis deja abiertos algunos aspectos que exceden los límites fijados por sus objetivos pero que podrían ser abordados en futuras investigaciones. El presente trabajo constituye un estudio a pequeña escala dado que se trató de algunas docentes, de cierto nivel educativo, que se desempeñan en un tipo de escuelas, en una ciudad determinada, durante un lapso muy particular. Si bien los resultados de la tesis presentan hallazgos que permitieron volver explícitos varios aspectos éticos de la docencia, podría ser interesante,

---

<sup>49</sup> Según Lord el “compañerismo crítico” implica la autorreflexión, el diálogo colegiado, la retroalimentación continua entre docentes, la apertura a nuevas ideas, la construcción de argumentos, la comprensión empática ante los dilemas ajenos, el debate entre pares y el trabajo sobre el bienestar de las docentes en entornos ambiguos e inciertos.

por ejemplo, estudiar las particularidades que el tema adquiere en el nivel inicial o secundario de enseñanza, en otras modalidades (especial, artística, técnica, etc.), en ciertos tipos de escuelas, o en esta u otras jurisdicciones de nuestro país. Incluso, podrían realizarse estudios sobre el tema desde la perspectiva de las docentes en formación o de aspirantes a la docencia en diferentes niveles y modalidades educativos. Por ejemplo, se podrían realizar investigaciones que indaguen los preconceptos morales de postulantes a la docencia arraigados en sus biografías (personales y escolares) para informar un eventual trabajo sobre ciertas disposiciones que se consideren valiosas para desarrollar en las futuras docentes. Eso podría contribuir a la mejora de los procesos de acceso, trayectoria y egreso de las carreras de formación docente.

En ese sentido, el soslayo de las dimensiones éticas de la docencia que destaco en esta tesis también atañe al currículo de la formación docente inicial. Por tanto, los programas de formación docente podrían ser objetos de estudio en sí mismos. En el caso de la CABA, evidenció que existen espacios curriculares que más directa e indirectamente prescriben el abordaje de la cuestión moral en la docencia. Sin embargo, algunas entrevistadas mencionaron que esas asignaturas no dejaron huellas significativas en sus experiencias como estudiantes. Quizás se trate de cambiar la perspectiva de abordaje, en esos espacios pedagógicos e incluso en otros, haciendo más evidentes las posibles demandas éticas que las cursantes tendrán como futuras docentes. Los espacios de prácticas también pueden ser una oportunidad para que las estudiantes comiencen a desarrollar su sentido moral profesional. La formación y el acompañamiento durante esas prácticas, incluso siendo docentes noveles, podrían fortalecer esa sensibilidad hacia lo moral e incidir positivamente en sus desempeños de manera que atiendan de manera explícita y consciente las cuestiones éticas que atraviesan la práctica docente. De modo similar, como comenté con antelación, la oferta de formación docente continua podría ser motivo de estudio específico con el objetivo de tener mayor claridad sobre los límites y posibilidades de la oferta estatal y privada de cursos, postítulos, carreras y experiencias formativas situadas en las escuelas que se propongan abordar las dimensiones éticas de la docencia.

Asimismo, esta tesis explora en el uso de los dilemas éticos escolares en tanto estudios de casos como herramienta de investigación y de formación docente. Sería muy interesante dar continuidad a esas líneas de trabajo de modo de visibilizar y hacer públicas las controversias morales docentes. Así podría matizarse ese halo solitario, secreto y hasta vergonzante en torno a lo que en definitiva son experiencias profesionales y que éstas se

vuelvan verdaderos insumos de trabajo y reflexión para docentes, formadoras/es de docentes e investigadoras/es. La escritura de los casos y de las herramientas de trabajo vinculados con estos (tipos de formatos, guías de lectura, protocolos de discusión, comentarios a los casos, etc.) sería un desafío en sí mismo que con el aporte de diferentes especialistas podría ser exitosamente sorteado. Meira Levinson, cuyos trabajos fueron referidos en esta tesis, y el equipo de “Justicia en las escuelas” de la Universidad de Harvard<sup>50</sup> han ganado una interesante experiencia en ese tipo de trabajos de docencia, investigación y difusión de conocimiento sobre el tema.

Por otro lado, si bien el presente estudio combinó diversas perspectivas teórico-metodológicas, deja deliberadamente afuera algunos campos de conocimiento relacionados con la elaboración del juicio moral como la psicología y las neurociencias. En algunas conversaciones mantenidas durante el proceso de investigación recibí sugerencias de lecturas en esa línea que fueron desestimadas por no encontrar que dialogaban adecuadamente con las herramientas que me encontraba utilizando. En ese sentido, podría ser interesante retomar la cuestión emocional y cognitiva en la percepción y el abordaje docente de sus dilemas éticos escolares desde una perspectiva neuropsicológica, incluyendo cuestiones como, por ejemplo, la relación entre las intuiciones y los juicios morales docentes o la percepción de la importancia de la profesión docente a nivel individual, grupal, institucional o societal.

Creo muy relevante continuar estudiando los diversos aspectos que atañen a las dimensiones éticas de la docencia en la actualidad. Esta es una profesión intrínsecamente moral fundamentalmente porque, más allá de los cuestionamientos que recibe, el contrato de justicia e igualdad con las/os estudiantes aún está presente: las/os niñas/os y adolescentes confían en que las docentes (y la comunidad educativa) reconocen sus derechos y están comprometidas con el pleno desarrollo de sus personalidades, sus potencialidades y sus planes de vida. La amplia mayoría de las docentes se esmera cotidianamente en honrar ese compromiso a pesar de que les resulte dilemático y no reciban herramientas para testimoniarlo, comprenderlo y abordarlo de manera explícita como un asunto ético. Estas son, junto a otras presentadas en esta tesis, valiosas razones para seguir investigando sobre el tema.

---

<sup>50</sup> Para más información sobre la iniciativa visitar <https://www.justiceinschools.org/>

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2021). *Formar en práctica reflexiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Back, S., Clarke, M., & Phelan, A. M. (2018). Teacher education as the practice of virtue ethics: Editorial. *Research in Education*, 100(1), 3–9.
- Baquero, R., & Narodowski, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Revista Alternativas*, IV(6).
- Barudi, A. L. (2014). El proceso de judicialización del derecho a la educación. La Ciudad de Buenos Aires entre 1994 y 2010. In *III Premio a la innovación y mejoramiento de las políticas públicas 2012: categoría maestría* (pp. 9–61). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (1ra. en es). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Becker, H. (2009). *Outsider: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beech, J., & Princz, P. (2011). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires : tensiones políticas , pedagógicas y étnicas Migration and education in the city of Buenos Aires : political , educational and ethnic tensions. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, 53–71.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata - Fundación Paidea.
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (pp. 184–193).
- Biesta, G. (2015). What is education for? On Good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Biesta, G. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research* (Vol. 3).

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76–93.
- Boon, H. J., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: A hidden imperative. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1–20.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brown, M. T. (2002a). Appendix One. Appendix 1: How to Use the Syllogism to Uncover Implicit Value Judgments. In *The Ethical Process* (pp. 72–77). Prentice Hall.
- Brown, M. T. (2002b). Evaluation Arguments from Different Ethical Approaches. In *The Ethical Process* (pp. 43–65).
- Brown, M. T. (2003). *The Ethical Process. An Approach to Disagreements and Controversial Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bullough, R. V. J. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21–28.
- Burbules, N. C. (2019). Thoughts on phronesis. *Ethics and Education*, 14(2), 126–137.
- Calvo Álvarez, F. (2007). La naturaleza práctica de los actos supererogatorios. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 7(13), 225–237.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead · Philadelphia: Open University Press.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación* (No. 19). Victoria.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*.
- Carrasco, J. B., & Calderero Hernández, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP.
- Chen, X., Wei, G., & Jiang, S. (2017). The ethical dimension of teacher practical knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 518–541.

- CIPPEC. (2017). *Aprender 2016. Características y Voces de los Docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365–385.
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 346–360.
- Cooke, S. (2017). The Moral Work of Teaching: A Virtue-Ethics Approach to Teacher Education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 419–433). London;Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Davis, M. (1990). The ethics boom, what and why. *Centennial Review*, 34(2), 163–186.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diez, M. E. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 388–396.
- Diker, G., & Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 83–88.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173–185.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Ellis, V., Souto-Manning, M., & Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 2–14.

- Elster, J. (1994). *Justicia local: de qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona: Gedisa.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism A contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (pp. 19–30). Oxon: Routledge.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues & *Teaching and Teacher Education*, 16, 681–695.
- Fassin, D. (2008). Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals. *Anthropological Theory*, 8(4), 333–344.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Firth, R. (1953). The Study of Values by Social Anthropologists. *Man*, 53, 146–153.
- Fischman, G. E. (2007). Persistence and ruptures: The feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and Education*, 19(3), 353–368.
- Flores, G., & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa*, XVI(2), 52–61.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder Editorial S. L.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*. Oxon: Routledge.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., Beck, U., Beriaín, J., & Sánchez Capdequí, C. (2011). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (3ra ed.). Barcelona: Antropos.
- Giovacco-Johnson, T. (2011). Applied Ethics as a Foundation in Early Childhood Teacher Education: Exploring the Connections and Possibilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 449–456.
- Glanzer, P. L., & Ream, T. C. (2007). Has teacher education missed out on the “ethics boom”? A comparative study of ethics requirements and courses in professional majors of christian colleges and universities. *Christian Higher Education*, 6(4), 271–288.
- Gómez - Lobo, A. (1984). Deliberación y razonamiento moral en Aristóteles. *Revista*

*Latinoamericana de Filosofía*, X(2), 133–140.

Göran, F., & Grannäs, J. (2011). Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 19(1), 4–17.

Guariglia, O. (2000). Alcance y sentido de la ética aplicada. In *Reflexión ética en educación y formación* (pp. 24–31). Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Guariglia, O., Mancovsky, V., Nathanson, J., Seró de Bottinelli, C. A., Cullen, C., Ferry, G., ... Souto, M. (2000). *Reflexión ética en educación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Guevara, J., & Zacarías, I. (2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas* (No. 154). Buenos Aires.

Guisán, E. (1995). *Introducción a la ética* (p. 326). p. 326. Madrid: Ediciones Cátedra.

Gvirtz, S. (2010). Propuestas para la mejora del sistema educativo argentino. Argentina 2010- 2021. In *etas Educativas 2021. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional*. Buenos Aires: Santillana.

Gvirtz, S., & Barudi, A. L. (2012). When the sun does not shine after the rain: effects on the educational system of the 2001 crisis in Argentina. In D. Cole (Ed.), *Surviving economic crises through education* (eries: Glo, pp. 115–132). New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang.

Gvirtz, S., & Beech, J. (2009). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 91–126.

Hansen, D. T. (2001). Reflections on the manner in teaching project. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 729–735.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.

Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. Malden; Oxford: Wiley-Blackwell.

Hitlin, S., & Vaisey, S. (2010). *Handbook of the Sociology of Morality* (S. Hitlin & S. Vaisey, Eds.).

Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral



- reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345–357.
- Infantino, R., & Wilke, R. (2009). *Tough Choices for Teachers: Ethical Challenges in Today's Schools and Classrooms*. New York: Rowman and Littlefield.
- Jackson, P. W. (1992). The Enactment of the Moral in What Teachers Do. *Curriculum Inquiry*, 22(4), 401–407.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jonasson, C., Mäkitalo, Å., & Nielsen, K. (2015). Teachers' dilemmatic decision-making: reconciling coexisting policies of increased student retention and performance. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(7), 831–842.
- Kennedy, B. L., & Thornberg, R. (2018). Deduction, Induction, and Abduction. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 49-). London;Thousand Oaks; New Dheli, Singapore: SAGE Publications.
- Kornblit, A. L. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. In *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 9–34).
- Levinson, M. (2015). Moral injury and the ethics of educational injustice. *Harvard Educational Review*, 85(2), 203–228.
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: cases and commentaries*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Lord, B. (1994). Teachers' professional development: Critical collegueship and the role of professional communities. In *The future of education: Perspectives on national standards in education* (pp. 175–204). New York: College Entrance Examination Board.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing : Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. *Harvard Educational Review*, 60(2), 159–180.
- Mead, G. H. (1972). La persona. In *Espíritu, persona y sociedad. Dede el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mills, C. W. (2005). "Ideal Theory" as Ideology. *Hypatia*, 20(3), 165–184.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en La Educación: Género y docencia en la Argentina 1870–1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (2010). *Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y

Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Murrell, P. C. J., Diez, M. E., Feiman-Nemser, S., & Schussler, D. L. (2010). *Teaching as a moral practice: Defining, developing, and assessing professional dispositions in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Navarro, A. (2009). La entrevista: el antes, el durante y el después. In A. Meo & A. Navarro (Eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Oicom System.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- O'Neill, O. (1987). Abstraction, Idealization and Ideology in Ethics. *Royal Institute of Philosophy Lecture Series*, 22(1987), 55–69.
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 11(1), 42–54.
- Pellauer, D. (2002). At the limit of practical wisdom: Moral blindness. In R. Cohen & J. Marsh (Eds.), *Ricoeur as Another: The Ethics of Subjectivity* (pp. 187–202). Albany: State University of New York Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis Educativa*, XVI(14), 100–110.
- Reimers, F. M., Amaechi, U., Banerji, A., & Wang, M. (2021). *Una calamidad educativa. Aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19*. Creative Commons Attribution 4.0 International License.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: The study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631–637.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Victoria.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2013). The Moral Vacuum in Teacher Education Research and Practice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 112(1), 41–60.
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. In *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309–319). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.

- Scasso, M., & Jaureguizar, M. (2020). *Situación actual y tendencias recientes del sistema educativo de Argentina*. Buenos Aires.
- Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. In *Estudios de teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152.
- SEIE. (2020). *Anuario estadístico educativo 2019. Datos destacados*. Buenos Aires.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2010). *Ethical leadership and decision making in education. Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3rd ed.). New York and London: Routledge.
- Smart, J. J. C. (1974). Utilitarismo extremo y restringido. In *Teorías sobre la Ética* (pp. 248-). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sockett, H. (2006). *Teacher Dispositions. Building a Teacher Education Framework of Moral Standards*. Retrieved from [www.aacte.org](http://www.aacte.org)
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1–25.
- Souto, M. (2000). La reflexión ética en el campo de la educación y la formación. In *Reflexión ética en educación y formación* (pp. 11–19). Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of Teaching* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Talivaldis Ozoliņš, J. (2010). Creating public values: Schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 410–423.
- Tedesco, J. C. (2003a). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. *Revista Colombiana de Educación*, (45), 91–99.
- Tedesco, J. C. (2003b). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Tedesco, J. C. (2007). ¿Para qué educamos hoy? In *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp. 13–28).

- Tedesco, J. C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. In *La educación en el horizonte 2020* (p. 76). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335–353.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(9), 88–910.
- Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47.
- Tomaševski, K. (2004). Indicadores de derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–388.
- Torres, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *PROSPECTS Quarterly Review of Comparative Education*, XXVI(3), 447–467.
- UEICEE. (2019). *Evaluaciones fepBA tesBA. Diseño conceptual de los cuestionarios complementarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.
- Wacquant, L. (2018). Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios Sociológicos*, 36(106), 3–23.
- Wainerman, C. (2020). Introducción. In *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 11–22). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Weston, A. (2003). *A Practical Companion to Ethics* (3rd.).
- Whitcomb, J. A. (2002). Composing Dilemma Cases: an opportunity to understand moral dimensions of teaching. *Teaching Education*, 13(2), 179–201.
- Wilson, S. M. (2011). How can we improve teacher quality? *Phi Delta Kappan Magazine*, 93(2), 64–67.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305–322.

Young, J. (2016). Teoría Del Pánico Moral. Artículo. *Delito y Sociedad*, 1(31), 7–22.

Zigon, J. (2007). Moral breakdown and the ethical demand: A theoretical framework for an anthropology of moralities. *Anthropological Theory*, 7(2), 131–150.

Zigon, J. (2010). Moral and ethical assemblages: A response to Fassin and Stoczkowski. *Anthropological Theory*, 10(1–2), 3–15.



Universidad de  
**San Andrés**

ANEXO I  
ARTÍCULOS SELECCIONADOS DE LAS PRINCIPALES NORMAS QUE  
REGULAN LA DOCENCIA Y LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO DE LA  
CABA

Estatuto del Docente de la CABA

CAPÍTULO III DE LOS DEBERES Y DERECHOS DE LOS DOCENTES
<p>Artículo 6</p> <p>Son deberes del personal docente, sin perjuicio de los que, particularmente, imponen las leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) sustentar y educar a los alumnos en los principios democráticos y en la forma de gobierno instituida en nuestra Constitución Nacional<sup>51</sup> y en las leyes dictadas en su consecuencia, con absoluta prescindencia partidaria y religiosa.</li><li>b) Respetar y hacer respetar los Símbolos Nacionales y desarrollar en los alumnos un acendrado amor a la Patria, inculcándoles el respeto por los derechos humanos y el sentido de la Justicia.</li><li>c) Observar una conducta acorde con los principios de la moral y las buenas costumbres y con las normas de la ética en el comportamiento social.</li><li>d) Desempeñar digna, eficaz y lealmente las funciones inherentes a su cargo.</li><li>e) Reconocer la jurisdicción técnica administrativa y la jurisdicción disciplinaria, así como la vía jerárquica.</li><li>f) Ampliar su cultura, mantener su actualización docente y perfeccionar su preparación técnica y/o pedagógica.</li><li>g) Cumplir los horarios que correspondan a las funciones asignadas.</li><li>h) Velar por la conservación y el uso debido de los bienes puestos a su disposición.</li><li>i) Concurrir a reconocimientos médicos psicofísicos preventivos cada cinco años, sin perjuicio del que deba efectuar cuando presuma o se presuma la existencia de disminución o pérdida de su capacidad psicofísica que le impida cumplir, adecuadamente, las obligaciones inherentes a su cargo. En caso que de los exámenes previstos en el presente inciso resulte que el docente carece de dicha capacidad, o que la misma se encuentra disminuida, el afectado podrá solicitar la formación de junta médica, la que expedirá dictamen definitivo.</li><li>j) Ser representado en las instancias de participación docente que se crean en este Estatuto en los casos expresamente determinados.</li></ul>
<p>Artículo 7</p> <p>Son derechos del personal docente, sin perjuicio de los que, particularmente, imponen las leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones especiales:</p>

<sup>51</sup> Al respecto la norma aclara que debería también considerarse la Constitución de la CABA como fuente de derechos y obligaciones para el personal docente, por tratarse de la norma fundamental de esa jurisdicción luego de la reforma de 1994.

- a) La estabilidad en el cargo, jerarquía y ubicación que sólo podrá modificarse en virtud de resolución adoptada de acuerdo con las disposiciones de este estatuto.
- b) El goce de una remuneración justa y actualizada, establecida con el asesoramiento de una Comisión Salarial formada por representantes gremiales y las autoridades correspondientes del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- c) El ascenso de cargo, el aumento de clases semanales o acumulación de cargos, la concentración de tareas, el traslado, la permuta y la readmisión de acuerdo con sus antecedentes, con los resultantes de los 5 concursos que se realicen y demás requisitos establecidos en cada área de la educación en el presente Estatuto.
- d) El cambio de función, sin merma en la retribución, cuando sea destinado a tareas auxiliares por disminución o pérdida de aptitudes. Este derecho se extingue al alcanzar el docente las condiciones necesarias para obtener la jubilación, de acuerdo con lo normado en este Estatuto. En este caso, el docente cesará automáticamente sin derecho a solicitar su permanencia en actividad.
- e) El conocimiento de los antecedentes de los aspirantes y el de las nóminas confeccionadas según el orden de mérito, para los ingresos, ascensos, aumentos de clases semanales o acumulación de cargos o traslados, en que se hubiere inscripto de conformidad con lo que establezca la reglamentación respectiva.
- f) El ejercicio de su función en las mejores condiciones pedagógicas posibles respecto a local, higiene, material didáctico y número de alumnos.
- g) El goce de licencias, justificaciones y franquicias de acuerdo con las disposiciones de este Estatuto.
- h) La libre agremiación para el estudio de los problemas educativos y la defensa de sus intereses laborales, conforme a las disposiciones que reglamentan esta materia;
- i) La participación en el gobierno escolar y en las instancias de participación docente que se crean en este Estatuto en los casos expresamente determinados
- j) La defensa de sus derechos e intereses legítimos, mediante las acciones y cursos administrativos y judiciales pertinentes.
- k) El uso de servicios sociales, cualquiera sea su situación de revista, para todos aquellos que efectivicen los correspondientes aportes.
- l) El uso de los jardines maternos gratuitos para los hijos de los docentes en actividad, que progresivamente instale la autoridad competente.
- m) El ejercicio de todos los derechos establecidos en la Constitución Nacional.
- n) La capacitación y actualización integral y gratuita a lo largo de toda la carrera docente.
- ñ) La posibilidad de ascenso en la carrera profesional a través de cargos de desempeño en el aula.

## Reglamento Escolar de la CABA

### Artículo 1°. PRINCIPIOS Y FINES.

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 23 y 24 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires este reglamento reconoce y garantiza a través de los establecimientos educativos de todos los niveles dependientes del Ministerio de Educación un sistema educativo

<p>inspirado en los principios de la libertad, de la ética y de la solidaridad, teniendo como finalidad la formación integral del individuo en los valores de una sociedad justa, equitativa, inclusiva, participativa y democrática.</p> <p>La excelencia académica y la superación constante de los/las alumnos/alumnas en todos los niveles de la educación constituyen presupuestos de la formación de personas con conciencia crítica y capacidad de respuesta ante los cambios científicos, tecnológicos y productivos.</p>
<p><b>Art. 2°. OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN.</b></p> <p>De acuerdo con lo establecido por Ley N° 898, la educación es gratuita y obligatoria desde los cinco (5) años de edad hasta completar trece (13) años de escolaridad.</p>
<p><b>Art. 23. INSCRIPCIÓN DE ALUMNOS.</b></p> <p>1. La obligatoriedad escolar se regirá por la Ley N° 898. (...)</p> <p>2. Los/las niños/niñas se inscribirán en el establecimiento educativo de nivel inicial o primario más cercano a su domicilio, teniendo prioridad aquellos que se encuentren en el área de influencia del establecimiento, que se establece en diez cuadras en las cuatro direcciones. En caso de que el alumno pertenezca al área de dos o más escuelas, le corresponderá aquella que se encuentre a menos distancia del domicilio.</p>
<p><b>Art. 50. MATERIAL DIDÁCTICO.</b></p> <p>Las autoridades de las escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no podrán exigir a los alumnos: A) Libros de texto de determinada editorial; B) Útiles escolares de determinada marca, calidad, variedad, modelo o diseño; C) Guardapolvo de determinada marca o calidad; D) Equipo de educación física de determinada marca o calidad; E) Otro tipo de uniformes.</p>
<p><b>Art. 52. EVALUACIONES.</b></p> <p>El Docente está obligado a verificar, en forma permanente, los resultados de su tarea educativa, debiendo tener en cuenta para evaluar a cada alumno, el avance, el esfuerzo realizado y las aptitudes generales.</p> <p>El responsable final del aprendizaje y la promoción de los alumnos será el Director/a, Rector/a.</p> <p>Dentro del sistema de la Escuela graduada, la promoción de los alumnos responderá a los criterios de evaluación que determine el Ministerio de Educación.</p>
<p><b>Art. 60. DE LAS NORMAS QUE REGULAN LA CONVIVENCIA EN EL NIVEL PRIMARIO.</b></p> <p>La disciplina dentro de los establecimientos educativos promueve la convivencia democrática y pacífica, el respeto por la vida y las libertades, garantizando la integridad física y moral de las personas en general, como así también el debido cuidado por el patrimonio público y privado. Las Escuelas deberán tender a la formación ética del alumno tratando que éste alcance una conducta autónoma.</p> <p><b>Art. 61. OBJETIVO DEL SISTEMA DE CONVIVENCIA EN EL NIVEL PRIMARIO.</b></p> <p>1.- El sistema de convivencia deberá promover, en toda la comunidad educativa, los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas;</li> <li>- la justicia, la verdad y la honradez;</li> <li>- la defensa de la paz y la no violencia;</li> <li>- el respeto y la aceptación de las diferencias;</li> </ul>



- la solidaridad, la cooperación y el rechazo de todo tipo de discriminación;
  - la responsabilidad ciudadana, el respeto a los símbolos patrios y el compromiso social;
  - la responsabilidad individual;
- 2.- El sistema de convivencia surgirá de la conjunción de los siguientes factores:
- 2.1. Del medio escolar que presente una atmósfera de trabajo grato;
  - 2.2. Del enfoque renovado de la tarea del/la maestro/maestra que hará la misma interesante para el/la niño/niña, respetando sus necesidades;
  - 2.3. De la atención del período evolutivo por el que atraviesa el/la niño/niña con sus problemas y capacidades específicas;
  - 2.4. De la integración familia-escuela, con el fin de lograr la máxima coincidencia de criterios;
  - 2.5. De la conducta del/la maestro/maestra en todas las actividades de aprendizaje;
  - 2.6. De los procesos internos de los distintos grupos de alumnos/alumnas.
- 3.- Las medidas necesarias para restablecer la adecuada convivencia que pueden aplicarse a los/las alumnos/alumnas, en forma progresiva son:
- 3.1. Llamar a la reflexión en privado al/la alumno/alumna o alumnos/alumnas.
  - 3.2. Citar a los responsables de los/las alumnos/alumnas, para convenir medidas conjuntas y solucionar el problema.
  - 3.3. Sugerir la intervención del Equipo de Orientación Escolar, cuando el caso lo requiera.
  - 3.4. Si el Equipo de Orientación Escolar prescribe la conveniencia de cambio de modalidad escolar, dicha indicación deberá asentarse en el Boletín de Calificaciones para su inmediata o posterior inscripción en el otro establecimiento.
  - 3.5. En caso de reubicación, la Dirección ayudará a cumplimentar y gestionar esa reubicación, no pudiéndose afectar bajo ninguna circunstancia el derecho a la educación.

**Art. 73. OBLIGACIONES DEL PERSONAL DOCENTE.**

Son obligaciones del personal docente, además de las establecidas en el presente Reglamento para cada cargo en particular, en el Estatuto del Docente y otras normas:

1. Impartir la enseñanza con arreglo al plan de estudios, diseño curricular y programas vigentes, siguiendo las indicaciones de la Supervisión y/o del personal de conducción del establecimiento;
2. Propender a la armonía de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa;
3. Tender a la formación integral y permanente del educando, como protagonista, creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, conforme los principios democráticos, la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Constitución Nacional;
4. Preparar sus clases con suficiente antelación, previendo el material didáctico necesario;
5. Observar una conducta acorde con la función educativa y no desempeñar actividad que afecte la dignidad del docente;
6. Según el Área de la Educación que corresponda, usar guardapolvo y/o equipo de gimnasia, durante las horas de clase y en las diversas actividades en las que participen los/las alumnos/alumnas, ya sea dentro o fuera del establecimiento;
7. Vestir con sencillez, decoro y pulcritud;

8. Usar como distintivo la Escarapela Nacional cuando corresponda;
9. Velar por el uso correcto y la conservación de los bienes del establecimiento. La negligencia y descuido en ese aspecto, dará lugar a la pertinente reparación económica con cargo al responsable, independientemente de las sanciones disciplinarias que pudiera aplicársele;
10. Firmar y consignar la hora de llegada en los registros reglamentarios. En caso de retiro por causa de fuerza mayor, anotar también la hora de salida y la de regreso, si así ocurriere.
11. Poner en conocimiento inmediato de la superioridad todo hecho que pudiera afectar la normal prestación del servicio educativo, debiendo informar por escrito la situación en un plazo máximo de veinticuatro horas.
12. Informar al superior inmediato en caso de inasistencia. La ausencia injustificada a una hora cátedra se considerará una inasistencia, la que será descontada en forma proporcional.
13. Presentarse a tomar funciones en las oportunidades fijadas por la ley o indicadas en la Agenda Educativa.
14. Presentar toda vez que se modifique la situación de revista, la declaración jurada de la totalidad de las horas y/o cargos que detenta, inclusive los que se encuentren en licencia.
15. Mantener con el personal docente, alumnos/alumnas y sus responsables una relación respetuosa tanto en el lenguaje como en el comportamiento.
16. Coadyuvar al mantenimiento del orden y de la disciplina en el establecimiento y conservarlos durante el desarrollo de las clases;
17. Colaborar en las tareas pedagógicas o administrativas para las que sean convocados por la Autoridad;
18. Notificarse en el libro habilitado para tal fin, de las comunicaciones a los docentes en un lapso que no supere los 5 (cinco) días hábiles, a partir de la fecha de la comunicación.
19. Notificarse de las observaciones asentadas en su cuaderno de actuación profesional o en su hoja de concepto y firmar con indicación de fecha.
20. Concurrir a las reuniones periódicas convocadas por la superioridad. En estos casos, cuando un miembro del personal docente deba cumplir simultáneamente actividades escolares en distintos establecimientos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, deberá asistir a uno de ellos y no se computará inasistencia en los otros, siempre que la actividad simultánea esté previamente denunciada en su Declaración Jurada Anual. A tal efecto deberá anunciar con anticipación su ausencia y presentar posteriormente a la Dirección la constancia pertinente. Para estos casos se establece el siguiente orden de prelación:
  - Integración de Tribunales Examinadores.
  - Dictado de clases
  - Asistencia a reuniones de personal que no exceda de una por mes.

**Art. 74. PROHIBICIONES DEL PERSONAL DOCENTE.**

Queda prohibido al personal docente, además de lo establecido en otras normas reglamentarias y legales:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fumar, beber alcohol, consumir estupefacientes y/u otra sustancia prohibida dentro del establecimiento.</li> <li>2. Desarrollar toda forma de proselitismo político partidario.</li> <li>3. Suministrar indebidamente información vinculada a la documentación reservada del establecimiento.</li> <li>4. Recibir emolumentos, regalos o cualquier otro beneficio con motivo o en ocasión de sus funciones.</li> <li>5. Promover, permitir o autorizar suscripciones, rifas, beneficios y colectas no autorizadas.</li> <li>6. Dictar lecciones particulares a los/las alumnos/alumnas del establecimiento.</li> <li>7. En las Áreas de la Educación Inicial y Primaria y en los niveles Inicial y Primario de Educación Superior, dejar solos o desatender a los/las alumnos/alumnas en horas de clase o durante los recreos.</li> <li>8. Permitir a los educandos la salida del establecimiento dentro del horario escolar, fuera de los casos expresamente autorizados. Estas salidas deberán quedar registradas debidamente en un registro habilitado a tal fin en la secretaría del establecimiento.</li> <li>9. Destinar a los/las alumnos/alumnas a la realización de trabajos que por su naturaleza conciernen al personal de servicio del establecimiento.</li> <li>10. Hacer demostraciones a los/las alumnos/alumnas que impliquen un afecto o desafecto inapropiado.</li> <li>11. Realizar actos o manifestaciones que impliquen discriminación de cualquier índole hacia los/las alumnos/alumnas y/o el personal del establecimiento.</li> <li>12. Agredir física o psicológicamente a los/las alumnos/alumnas.</li> <li>13. Agredir física y/o psicológicamente a otros miembros del personal del establecimiento y/o hacerle observaciones delante de los/las alumnos/alumnas.</li> <li>14. Exigir a sus alumnos/alumnas un libro de texto determinado, debiendo admitir cualquier libro de texto que se adapte al diseño curricular aprobado por el Ministerio de Educación.</li> </ol>
<p><b>Art. 75. AUTORIDAD MÁXIMA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO.</b></p> <p>Los/las Directores/Directoradas/Rectores/Rectoras en los distintos niveles y Áreas de la Educación son las máximas autoridades de los establecimientos a su cargo y, en consecuencia, responsables de su gobierno y conducción pedagógica y gestión técnico-administrativa.</p> <p>(...)</p>
<p><b>Art. 97. OBLIGACIONES DEL/LA MAESTRO/MAESTRA DE GRADO.</b></p> <p>Al/la Maestro/Maestra de grado, le corresponde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colaborar con las tareas de inscripción.</li> <li>2. Concurrir diez minutos antes de la iniciación de las clases, salvo cuando cumpla turno escolar, en que deberá hacerlo con veinte minutos de anticipación.</li> <li>3. Elaborar en función de equipo, el plan de trabajo que deba desarrollar, y los materiales necesarios para el mismo, con arreglo a las normas pedagógicas y las pautas vigentes y establecidas en el PEI.</li> <li>4. Llevar correctamente los registros administrativos del grado o sección.</li> </ol>

5. Articular acciones con los/las maestros/maestras de materias complementarias con el objeto de lograr una buena integración del proceso educativo.
6. Propiciar pautas de conducta y disciplina que favorezcan la convivencia del alumnado durante la jornada escolar.
7. Fomentar hábitos de higiene y buenas costumbres en el aula y el comedor.
8. Velar por el aseo y conservación de los bienes muebles, inmuebles y útiles escolares.
9. Planificar con el Coordinador de ciclo reuniones periódicas con los responsables de los/las alumnos/alumnas dejando registro fehaciente de lo actuado.
10. Comunicar las inasistencias del/la alumno/alumna a los responsables, a través del cuaderno de comunicaciones, requiriendo su justificación cuando correspondiere.
11. Cumplir y respetar las pautas acordadas en la institución.
12. Concurrir a las reuniones del personal, jornadas de organización institucional y capacitaciones en servicio para los que fuera citado por la dirección del establecimiento.
13. Concurrir a los actos que establezca la Agenda Educativa. En caso de superposición horaria con actos en otros establecimientos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, asistir dando prioridad a aquél en el que hubiera participado en la preparación de los alumnos, debiendo presentar la constancia respectiva.
14. Notificarse de las observaciones asentadas en su cuaderno de actuación profesional o en su instrumento de evaluación de desempeño docente.
15. Confeccionar las fichas pedagógicas de cada alumno/alumna, a partir de su ingreso y mantenerlas actualizadas.
16. Participar en la organización de los actos escolares de acuerdo a lo establecido por la Dirección.
17. En caso de desempeñarse en establecimientos de jornada completa, cumplir el turno de comedor.
18. Ejercer el contralor de los/as alumnos/as de los profesorados de formación docente que se le asignen para realizar prácticas de la enseñanza en el grado o sección.

## Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la CABA

Se considera la educación general básica como una unidad de sentido formativo, definido por medio de cuatro finalidades:

- I. Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas.
- II. Brindar los saberes y las experiencias necesarios para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática, y se formen como ciudadanos.
- III. Promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él.

IV. Garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica.

Para permitir el cumplimiento de estas finalidades, el Sistema Educativo de la Ciudad se responsabiliza por:

- Garantizar a todos los niños y adolescentes sin excepción el ejercicio pleno de su derecho a aprender, con respeto a su diversidad y tendiendo a un horizonte compartido.
- Asegurar a las instituciones escolares las condiciones necesarias para poder cumplir con las responsabilidades que les asigna este Diseño Curricular.
- Realizar una evaluación sistemática de los procesos institucionales y pedagógicos y de las políticas emprendidas para cumplir las tareas encomendadas.

Para lograr las finalidades expresadas la escuela tiene la responsabilidad de:

- Ofrecer a los alumnos una selección de saberes y prácticas relevantes, definidos a partir de las diferentes ramas de la ciencia y de otros campos de la cultura, así como promover la comprensión del carácter histórico, público, colectivo y cambiante de estos tipos de conocimiento.
- Establecer encuadres institucionales acordes con los valores de libertad, tolerancia, igualdad, verdad, justicia, solidaridad y paz, y promover la reflexión acerca de su significado en contextos particulares.
- Ofrecer situaciones para que los alumnos construyan su pertenencia social y cívico-política a nivel de la Nación y de la Ciudad.
- Brindar oportunidades para que los alumnos tomen contacto con el patrimonio natural y cultural de la Nación y la Ciudad, y valoren su significación.
- Incluir en las propuestas didácticas de las diversas áreas la oferta del patrimonio artístico, arquitectónico, recreativo, informativo y de servicios de la Ciudad de Buenos Aires.
- Organizar propuestas de enseñanza que brinden a todos los alumnos la posibilidad de aprender sin violentar ni descalificar sus marcos de referencia personales, familiares y culturales.
- Desarrollar propuestas de enseñanza que, partiendo del reconocimiento de las situaciones de inequidad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos, aseguren el acceso a los aprendizajes fundamentales y enriquezcan la perspectiva universal de la cultura a la que todos tienen derecho.
- Ofrecer oportunidades para que los alumnos se comprometan con su propio aprendizaje y desarrollen una confianza creciente en sus posibilidades.
- Preservar a lo largo de los distintos años escolares la continuidad de la experiencia escolar de los alumnos, identificando prioridades y estableciendo criterios para la inclusión de diferentes proyectos que enriquezcan el trabajo pedagógico.
- Proponer una oferta equilibrada entre la organización grupal e individual de la tarea alentando en ambas tanto el compromiso de cada alumno con su propio aprendizaje como la cooperación entre ellos.
- Organizar equipos de trabajo donde los alumnos aprendan a cooperar, respetar las diferencias, valorar a los demás, expresar sus ideas, justificarlas, conocer o considerar las ideas de los otros.
- Propiciar la participación de los alumnos en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos a corto, mediano y largo plazo.
- Promover el uso diversificado de la biblioteca escolar y del aula vinculado con los proyectos de trabajo.

- Generar situaciones para que los alumnos conozcan y usen tecnologías de la información y la comunicación.
- Brindar oportunidades para que los alumnos analicen y reflexionen acerca de los mensajes provenientes de los medios de comunicación.
- Ofrecer experiencias concretas de participación ligadas a problemáticas del entorno social y natural, promoviendo la reflexión sobre el impacto de las acciones humanas.
- Promover instancias variadas que alienten la participación de los alumnos en actividades comunitarias y que les permitan comprender las problemáticas que afectan a distintos grupos de personas.
- Utilizar la deliberación como modo de enfrentar situaciones conflictivas y ofrecer formas sistemáticas para la organización de los debates.
- Promover una actitud favorable para el cuidado de uno mismo y de los demás, mediante el conocimiento y el desarrollo de prácticas cotidianas saludables.
- Organizar los tiempos y espacios de trabajo y de esparcimiento, alternando períodos de trabajo intenso con esparcimientos razonables, ofreciéndoles también estímulos que favorezcan el juego.
- Brindar oportunidades que permitan a los alumnos realizar opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades por desarrollar y áreas de conocimiento que se pueden profundizar.
- Promover situaciones en las que los alumnos disfruten de ver concretadas sus producciones, sean éstas individuales o grupales.
- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás y de su proceso de aprendizaje, que les suministren información sobre el punto en el que se encuentran, les permitan ponderar sus logros y reconocer sus dificultades.
- Promover el respeto y la valoración de la tarea escolar y el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo.
- Construir normas adecuadas para la convivencia, el trabajo escolar, el cuidado de los espacios comunes, materiales y equipamientos y garantizar su cumplimiento.
- Promover relaciones entre la escuela y las familias basadas en el intercambio, el respeto y el compromiso, que favorezcan el sostenimiento de la escolaridad y el logro pleno de sus finalidades.

## ANEXO II

### HERRAMIENTAS PARA LA INDAGACIÓN EMPÍRICA

Plan de los seminarios-talleres con docentes

Títulos de las actividades:

“Conversando con una/o misma/o: dilemas éticos de docentes en escuelas” o “Decisiones complejas: docencia y ética en la escuela a partir de un dilema”.

Introducción

En diversos países, desde mediados del siglo XX, estudios teóricos y empíricos han brindado extensa atención a los fundamentos e implicancias éticos de la acción de las docentes en las escuelas. En particular, esos trabajos estudian el juicio profesional como la facultad de las docentes de decidir ante las controvertidas situaciones que abordan en su desempeño cotidiano. Asimismo, esos estudios promueven la visibilización y/o inclusión del tema en los programas de formación docente inicial y continua. En acuerdo con esas posturas, proponemos reflexionar acerca de las dimensiones éticas de la docencia a partir del análisis de dilemas éticos documentados en el ámbito escolar.

Objetivos

Proponemos una instancia de reflexión conjunta de manera que los participantes:

- se familiaricen con algunas nociones teóricas y conceptuales de diversos enfoques éticos al analizar la acción docente,
- conozcan dilemas éticos documentados por la literatura y reflexionen sobre sus propios juicios profesionales y modos de abordarlos,
- identifiquen situaciones de la práctica docente que constituyen dilemas éticos,
- adviertan las posibilidades de la perspectiva ética para considerar diversos cursos de acción en su tarea cotidiana.

Contenidos

- la naturaleza ética de la docencia y su relación con el profesionalismo docente

- enfoques éticos predominantes para analizar la docencia en acción
- deliberación moral, juicio profesional y dilemas éticos en la docencia

Modalidad y duración: seminario-taller de tres horas presenciales.

Destinatarios: docentes y directivos/os de nivel primario y secundario.

Propuesta de reflexión: estructura y actividades.

Primera parte.

a. Tiempo de llegada, palabras de bienvenida, presentaciones. Repaso de la propuesta general. Breve introducción acerca de los dilemas éticos escolares.

b. Actividad de apertura “Una idea, una pregunta, una palabra o una imagen”. Duración: 20 minutos.

Objetivo: relevar nociones previas sobre “dilemas éticos escolares”. Contar con material producido por los participantes para comparar hacia el final del seminario-taller.

Consigna individual: registrar de modo individual una idea acerca de qué son los “dilemas éticos escolares”, una pregunta acerca de “dilemas éticos escolares” y una palabra o una imagen en relación con “dilemas éticos escolares”.

Consigna en pequeños grupos: compartir lo producido a nivel individual y acordar una idea, una pregunta y una palabra o una imagen acerca de “dilemas éticos”. Distinguir y conservar lo producido a nivel individual y grupal.

c. Presentación y debate acerca del dilema. Opciones: “Decisiones complejas” o “¿Promoción o repitencia?”. Adaptaciones de M. Levinson,



& J. Fay. *Dilemmas of educational ethics: cases and commentaries*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Duración: 50 minutos

Objetivo: dar a conocer un dilema documentado e invitar a las participantes reflexionar sobre sus propios juicios profesionales y sus propuestas de abordaje y a advertir juicios y abordajes ajenos. Los dilemas como provocaciones para explorar las dimensiones éticas de la práctica docente y la política educativa/escolar.

Consigna individual: lectura del dilema con la consigna de atender a los detalles de la situación y los actores involucrados.

Consigna en pequeños grupos: debatir el dilema en base al protocolo.

Protocolo para abordar el caso

Fuente: Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: cases and commentaries*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. Liew

Consigna para el grupo ampliado: moderación del bate retomando el protocolo.

Segunda parte.

d. Exposición oral

Duración: 20 minutos

Objetivo: brindar antecedentes teóricos y conceptuales de diversos enfoques éticos al analizar la acción docente: la naturaleza ética de la docencia y su relación con el profesionalismo docente, enfoques éticos predominantes para analizar la docencia en acción y deliberación moral, juicio profesional y dilemas éticos en la docencia.

e. Actividad con casos de la audiencia, parte a) “Think-pair-share”.

Duración: 20 minutos

Objetivo: motivar la identificación de situaciones de la práctica docente de las/os participantes que constituyen dilemas éticos escolares.

Consigna individual: pensar y registrar de modo breve un dilema ético escolar en base a su experiencia. Algunas palabras para inspirarlos: equidad, igualdad, calidad, inclusión, interés, respeto, justicia, derechos, deberes, libertad, mérito, autoridad, responsabilidad, legitimidad, honestidad, cuidado, amabilidad, confianza, compasión, templanza, empatía...

Consigna en grupo de pares: compartir el dilema con la docente par.

- f. Actividad con casos de la audiencia, parte b) Protocolo “Pelando la cebolla”. Adaptado de un protocolo de “School Reform Initiative”.

Duración: 40 minutos

Objetivo: proporcionar una forma estructurada para apreciar la complejidad de un dilema con el fin de evitar la inclinación de comenzar por "resolverlo", antes de que haya sido completamente definido. El objetivo es aprender el protocolo y poder apreciar las posibilidades de la perspectiva ética para considerar diversos cursos de acción al abordarlo.

Consigna grupo ampliado: comenzar ejemplificando el protocolo a modo de una pecera con un grupo reducido y el resto de las/os participantes observa y toma notas.

Consigna en pequeños grupos: dividir el grupo ampliado en pequeños grupos para que cada uno ejercite el protocolo. Compartir en el pequeño grupo el dilema elegido en la actividad anterior y elegir un vocero entre todas/os las/os integrantes para que vaya a otro grupo, transmita el dilema elegido y se realice el protocolo.

Consigna grupo ampliado: compartir las impresiones de cada grupo sobre la realización de la actividad.

- g. Actividad final. “3, 2, 1, revisión”. Alternativa: repetir la primera consigna a modo de “antes y después” y previamente registrar en una tabla lo recabado en primera instancia.

Duración: 10 minutos

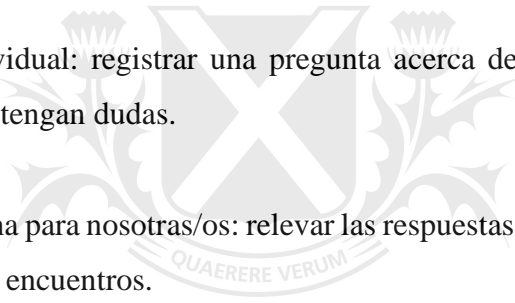
Objetivo: autoevaluación para las/os participantes y talleristas sobre el seminario-taller.

3, consigna individual: registrar tres cosas que hayan aprendido a partir del seminario-taller.

2, consigna individual: registrar dos cosas que les hayan resultado interesantes y sobre las cuales quieran conocer más.

1, consigna individual: registrar una pregunta acerca de lo reflexionado sobre la cual aún tengan dudas.

Revisión, consigna para nosotras/os: relevar las respuestas y utilizarlas para planificar futuros encuentros.



Universidad de

San Andrés

Pauta de entrevista con docentes

Fecha:

Entrevistada:

Teléfono:

Escuela:

Detalle del contacto inicial:

Guía de entrevista

Mucha gracias por permitirme hacer esta entrevista. Me encuentro realizando una tesis de Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés que se propone estudiar las maneras en que docentes de nivel primario perciben y abordan sus dilemas éticos

escolares. Me gustaría compartir con vos algunos aspectos de mi estudio para conocer tu opinión como docente de escuela primaria.

Toda la información que comparamos es confidencial y anónima. Todo el material reunido mediante la entrevista va a estar a tu disposición. Te pido permiso para grabar el video y audio de la conversación. En caso de necesitar referir algo de lo conversado, lo haría con un nombre de fantasía y no sería posible identificar a las escuelas ni a los alumnos que menciones.

El propósito de realizar entrevistas a docentes es entender de modo general su perspectiva sobre el tema que investigo. No se trata de evaluar su acción en las escuelas. Como lo hago con cada una de las docentes que entrevisto, en este caso me interesa conocer tu mirada sobre algunas cuestiones en el marco de mi investigación.

Por favor, contame:

- ¿cuántos años tenés?
- ¿cuál es tu título docente?
- ¿en qué institución realizaste tu formación?
- ¿hace cuántos años ejerces la docencia, cuál es tu antigüedad en el sistema educativo?
- ¿cómo describirías las escuelas en las que te desempeñaste durante esos años?

Contemplar la opción de solicitar que se presenten abarcando esos aspectos y si no mencionan alguno, retomarlo.

- como te adelanté, mi trabajo busca conocer las maneras en que docentes de nivel primario perciben y abordan sus dilemas éticos escolares. Para darte una idea de a qué es lo que quisiera investigar te voy a contar brevemente un dilema ético de una docente. (Narrar el dilema “Decisiones complejas”).
- a partir de lo que te conté... me gustaría saber si sentís que en tu rol como docente tenés que tomar decisiones éticas o tuviste que abordar dilemas éticos. ¿Me podrías contar alguno/s? (Si no surge algún dilema, indicar que se trata de una situación en la que le resultara difícil decidir qué era hacer lo correcto o cuál era la acción correcta desde su perspectiva. Si aún no surge nada, si conoce algún dilema de una compañera).

- ¿podrías contarme en detalle qué fue lo que ocurrió en ese caso?
- ¿cuáles fueron las circunstancias que generaron tu dilema? ¿Existía desacuerdos o conflictos?
- ¿podrías identificar si había algo particular en juego (valores o principios) en la situación? Si es necesario brindar un ejemplo.
- ¿podrías identificar prácticas o reglas escolares que estuvieran en juego en la situación?
- ¿cómo actuaste en esa situación?
- ¿qué hicieron las otras personas involucradas en el dilema?
- ¿cómo creés que afectaron a las acciones de las otras personas tus acciones?
- ¿podrías vos o las otras personas haber actuado de modo diferente?
- ¿qué sentiste en ese momento? ¿compartiste lo que sucedía con alguien?
- ¿qué pensás ahora cuando recordás esa experiencia? ¿quisieras cambiar algo?

- ¿te gustaría que te comparta ejemplos de otros tipos de dilemas éticos escolares similares? Tenerlos presentes a lo largo de la entrevista:

Promoción vs. repitencia, Derechos de las familias vs. deberes de la escuela, Privacidad-confidencialidad vs. responsabilidad de la escuela, Lealtad hacia compañera vs. proteger el interés del/la niño/a, Derecho individual de la docente vs. valores/expectativas de la comunidad).

Opción en mente al estar más avanzadas las entrevistas e interpretados algunos datos: dilemas sobre derechos, enseñanza, evaluación, compañerismo, autoridad y sus ejemplos.

- ¿se te ocurre algún otro dilema ético que se te haya presentado a alguna otra/o compañera/o?
- ¿quisieras comentarme algo más en relación con el tema que conversamos?
- teniendo en cuenta el interés que te comenté de mi trabajo por los dilemas éticos escolares, ¿se te ocurre alguna otra pregunta que le podría hacer a otras docentes que me ayude a entender mejor el tema?

Opción en caso de que consulte en mayor detalle sobre la cuestión ética:

- si te parece, me gustaría compartir con vos una definición elaborada en el marco del trabajo de investigación de “dilema ético escolar”. En la tesis defino “dilema ético escolar” como aquella conversación interna de una docente sobre una controversia escolar en la que se encuentran en juego cuestiones éticas - relativas a lo bueno y lo malo, lo justo o lo injusto, lo recto o lo incorrecto - en la que ninguna de las alternativas de acción disponibles le resulta plenamente satisfactoria.



Universidad de  
San Andrés