



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol. 1

Autor:

Alliaud, Andrea

Tutor:

Davini, María Cristina

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
10-8-1
v. 1

Facultad de Filosofía y Letras
Nº 48484 MESA
19 DIC 2003
Agr. ENRIQUE

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*La biografía escolar en el desempeño profesional
de los docentes noveles*

Andrea Alliaud

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Directora: Dra. María Cristina Davini

VOLUMEN I

Diciembre de 2003

Índice**VOLUMEN I**

Introducción	1
Capítulo 1. El problema de investigación: la biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles	10
La biografía escolar como una empresa de "alto impacto"	10
La experiencia de los inexpertos	19
Los productos acumulados a lo largo de la trayectoria escolar	25
Capítulo 2. La biografía escolar de los docentes. Una propuesta de abordaje	37
Autobiografías escolares: Del instrumento al método	37
El "retorno a lo biográfico"	47
Autobiografías escolares de maestros. La objetivación de la subjetividad	59
Autobiografías escolares y transformación de la docencia	73
Capítulo 3. Las afinidades electivas	78
La elección de los maestros	78
Ahora eligen los maestros	87
Capítulo 4. La experiencia escolar de los maestros inexpertos	113
El magisterio: una experiencia de conversión. El caso de Sandra	113
La práctica como ámbito de formación. El caso de Lucía	127
Capítulo 5. ¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su historia escolar	142
¿Dónde están y de dónde vienen?	148
Las voces de los maestros	155
Nivel Primario	158
Nivel Medio	182

Profesorado	197
Primeros desempeños	205
Capítulo 6. Los maestros a través del espejo	216
¿Soy linda?	221
Historias de cronopios y famas	227
Modelo para armar	244
Conclusiones	255
Bibliografía	280
Agradecimientos	292

VOLUMEN II: Anexos

1. Guía para la producción de autobiografías escolares

Categorización

- 2. Análisis por caso**
- 3. Análisis temático**
- 4. Las marcas, las huellas desde el hoy**

Material empírico

- 5. Autobiografías y Entrevistas**

Introducción

Este trabajo aborda el pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Incursiona, por lo tanto, en la historia vivida en las escuelas por un colectivo particular, cuyos integrantes son hoy maestros. En numerosas ocasiones plantear el problema de este modo hizo que se lo calificara de "interesante", aunque inmediatamente surgían las preguntas: ¿para qué estudiar la experiencia que vivieron como alumnos los actuales docentes?, ¿valdría la pena realizar este esfuerzo?, ¿qué relación puede existir entre aquello que esos alumnos vivieron y lo que hacen estos maestros?; y las preguntas continuaban, continúan... A pesar de mi convencimiento, varios de estos interrogantes hicieron eco en las preocupaciones que tuve desde el comienzo. Remitir brevemente a la historia sobre la forma en que se gestó esta investigación, puede servir para situarla y revelar también su propósito.

Debo reconocer que algunas de las inquietudes que se me iban planteando no eran del todo ajenas, ya que no era la primera vez que me "metía" con la historia y con los docentes. Hace más de una década me encontraba trabajando en una investigación que intentó dar cuenta de los orígenes del magisterio y que se remontaba para ello al período surgimiento de la profesión. La concreción de ese estudio, me permitió comprender más profundamente los temas que atraviesan las discusiones y los problemas actuales en torno a la docencia. Pero no fue sólo una cuestión personal. Cada vez que he tratado el tema con los estudiantes de la universidad y con los mismos docentes, se puso de manifiesto un profundo compromiso e interés al identificar aquellos rasgos de la matriz fundadora que ayudan a entender algo más las temáticas vigentes.

Es así que rescato la importancia de recurrir a la historia para comprender y entender el presente, y reconozco la necesidad de trabajar, evocar y reconstruir con los sujetos ese *pasado común*, que los une y los constituye en tanto integrantes de un grupo o colectivo profesional. La historia de la docencia persiste, y no sólo en los libros, en los monumentos o en los discursos de personajes célebres. La historia permanece también "encarnada", incorporada en los sujetos, y actúa a manera de esquemas organizadores de sus prácticas, visiones y representaciones.

Partiendo del reconocimiento que la historia del magisterio (como colectivo profesional) "vive", tuve la inquietud de ocuparme de la "otra" historia, aquella que vivieron o experimentaron en la escuela esos alumnos que hoy son docentes¹. El estudio de la *biografía escolar* nos remonta nuevamente al pasado, pero esta vez nos coloca frente a las *experiencias de los sujetos*. De todos modos, si bien la indagación parte de las historias "individuales", en este caso también la mira está puesta en el *colectivo profesional*. La recuperación de la biografía escolar que realicen quienes son maestros en el presente, será contemplada en este trabajo para identificar las "huellas" que ha dejado el recorrido escolar previo durante todos aquellos años que fueron alumnos. Aunque se trata del mismo trayecto, *los caminos transitados difieren* entre los distintos sujetos. Así, nos vamos a encontrar con experiencias vividas en paisajes diversos, aunque integradas en *un recorrido común que parte de la escuela y vuelve a ella*.

No se trata, sin embargo, de dos historias paralelas. Las matrices de origen de la profesión se producen y reproducen en determinadas condiciones de existencia. Las características formativas del contexto escolar por el que transitaron los actuales maestros podrían, por ejemplo, explicar la permanencia de ciertos rasgos constitutivos de la profesión, creando o re-creando las problemáticas vigentes. Siguiendo con la misma perspectiva teórica, se trata de avanzar en la indagación sobre el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los sujetos fueron incorporando a lo largo de la historia, contemplando, en este caso, la *trayectoria biográfica*.

La inquietud que motivo la realización de este estudio tuvo, asimismo, otra fuente de referencia. A largo de mi práctica profesional, habiendo entrado por la puerta de la historia, me encontré ocupada y preocupada por la formación de los docentes. Sumergida en el área, me llamó la atención, la producción de investigaciones que adjudicaban un peso decisivo a la biografía escolar en el desempeño profesional de quienes enseñan. Desde estos enfoques, las vivencias producidas en esa instancia, solían considerarse aún

¹ Como se verá seguidamente, esta investigación focaliza en aquellos docentes que se desempeñan en el nivel primario. Sin embargo, a lo largo del trabajo se utiliza el término genérico "docentes" para aludir a este sub-universo particular.

más influyentes que la propia formación profesional, a la que por ello mismo se le adjudicaba un potencial de "bajo impacto".

Al aceptar los efectos de la escolaridad vivida cuando se "vuelve" a una institución frecuentada por muchos años y en períodos decisivos de la vida, decidí abordarla, ya que si bien se oían voces que proclamaban su importancia, era poco o nada lo que se decía acerca lo que allí acontecía. Mi interés inicial fue, entonces, "detenerme" en el pasado escolar vivido por quienes hoy son maestros, con el fin de indagar sobre esa etapa, reconocida "decisiva" a la hora de explicar, sobre todo, los primeros desempeños docentes. Enseguida, y relacionado con la perspectiva en la que se enmarcó esta investigación, el interés se centró no tanto en conocer, o aportar un conocimiento que de cuenta de ese pasado vivido, sino más bien en indagar cómo ese pasado (escolar) era recuperado, evocado, por quienes hoy son docentes. Esta aproximación nos conduce nuevamente hacia el presente: hacia aspectos vinculados con la práctica y la formación permanente.

Es la institución escolar la que vincula el pasado y el presente de los docentes. La escuela que los maestros recorrieron como alumnos constituye el lugar al que regresan, ahora para enseñar. Mediante esta investigación se trata de trabajar con los relatos que produzcan los maestros acerca de su historia (escolar) vivida, de interpretarlos, de analizarlos, con la finalidad de comprender algo más sobre los procesos que caracterizan una actividad compartida. Se trata, entonces, de considerar un pasado singularmente vivido, pero para buscar los significados colectivos, los "sentidos comunes" que unen las experiencias protagonizadas en el contexto escolar, contemplando sí las peculiaridades educativas y sociales en las que se desarrollaron las trayectorias particulares que muchas veces explican las diferentes perspectivas que se plasman en las vivencias relatadas.

Definir las preocupaciones que orientan un trabajo de investigación es un paso importante, aunque es sólo el primero. De inmediato surgen las cuestiones que atañen a su abordaje. Las referencias a la narrativa, a la historia oral y a los estudios realizados precedentemente sobre biografías de profesores resultaron reveladoras. Es decir, todas aquellas tradiciones que trabajaron en educación y en ciencias sociales, en general, con

los relatos de los sujetos, con sus historias de vida, con los discursos; en fin, con marcos teóricos y metodológicos que se abocaran a la recuperación de la experiencia vivida y a los procesos de significación que conllevan.

Las referencias a teorías sociales, cuya mirada se presenta como superadora de la distancia entre sujetos y estructuras (Bourdieu y Elías, fundamentalmente), resultaron no menos provechosas a la hora de justificar una forma de abordaje que parte de la historia individual de los sujetos, pero que se preocupa por la actividad que los ubica socialmente. Vale destacar que más allá de las lecturas personales, estos aportes provinieron de los seminarios de posgrado, que también formaron parte de este doctorado, cuya finalización constituye la elaboración de esta tesis.

Finalmente, y por qué no decirlo me resultaron esclarecedoras ciertas lecturas literarias. Me acuerdo en este momento de la novela autobiográfica de Albert Camus, "*El primer hombre*" cuyo desarrollo nos conduce a la infancia de un niño argelino, "sin" padres (padre muerto y madre analfabeta y casi muda) que siendo adulto reconstruye su historia en la que cobran vida ciertos personajes, escenas y situaciones que fueron definiendo y conformando al escritor. Algo más cerca en el tiempo y el espacio, están los "recuerdos" de infancia que evoca Silvina Ocampo en sus "*Viajes Olvidados*", a través de cuentos sencillos y breves donde la extrañeza y la fantasía se mezclan con la realidad de todos los días. Señalo ambas lecturas a modo de ejemplo ya que en ellas, a diferencia de otras producciones del género literario, el relato autobiográfico si bien contiene elementos que vinculan el pasado y el presente, no es utilizado como referencia para explicar una opción, una vocación o una ocupación que encuentra al protagonista. Una orientación similar es la que guía este trabajo. Las autobiografías escolares producidas por maestros, serán utilizadas en esta investigación para abordar el pasado escolar vivido por quienes hoy son docentes, antes que para explicar la opción o la elección de la profesión, y desde allí aportar elementos que contribuyan a comprender y reflexionar sobre la práctica presente.

Luego de tanta búsqueda, me sentí más tranquila cuando experimenté a nivel teórico y conceptual aquello que había aprendido que pasaba con el material empírico. Me refiero al fenómeno de "saturación", no como un sentimiento de cansancio, sino más bien como a

aquel estado que experimenté cuando encontré recurrencias en el aporte de distintos autores y también en los conceptos que venía trabajando. De todos modos, debo aclarar que en varias ocasiones la lectura del material "teórico", referido principalmente a las cuestiones epistemológicas, llegó a "saturarme" en el primer sentido del término, al encontrar que las expresiones proliferaban y los términos se multiplicaban, muchas veces en referencia a las mismas discusiones. En este momento recuerdo, por ejemplo, que lo autobiográfico aparecía como instrumento, método e investigación, pero también como formando parte de la tradición narrativa. Y había investigación narrativa y biográfica, historias de vida, relatos de vida, autobiografías, autorrelatos y autoinformes. Si bien varias de estas cuestiones se fueron aclarando al tiempo que ayudaban a precisar metodológicamente el trabajo, debo decir que en algunas ocasiones las lecturas me aportaban información que se contradecía. Había también distintas formas de caracterizar los métodos, metodologías, paradigmas y perspectivas. Quizá, se deba a tanta confusión inicial que en los primeros capítulos peque de detallista, al denominar y definir los conceptos tal como serán contemplados en este trabajo.

Avanzando algo más en la estructura de la obra, podemos anticipar que en el *Capítulo Uno*, se encuadra y desarrolla el problema de investigación. La primera parte, recopila distintos trabajos producidos en el campo de la formación docente, durante las últimas décadas, que alertan sobre la importancia que representan la experiencia vivida y las situaciones prácticas en el ejercicio profesional. La biografía escolar se considera, en este sentido, una fase decisiva del proceso formativo. La segunda parte del mismo capítulo, se inicia con la caracterización de la experiencia formativa que acontece en la escuela, institución por la que transitaron los actuales maestros y a la que vuelven para enseñar. Los conceptos de enseñanza, aprendizaje y saberes "implícitos", se desarrollan a fin de precisar el carácter formativo de la experiencia vivida. Llegados al tercer apartado de este capítulo, avanzamos en la definición de los principales conceptos y relaciones, que sustentan esta investigación.

El *Capítulo Dos* es metodológico, es decir, da cuenta de cómo se realizó el trabajo. Una vez definido el problema que contiene las preguntas referidas al qué y al para qué de la investigación, se avanza en su abordaje, si bien al hacerlo se irán identificando elementos

que contribuyen a enriquecer el problema planteado. Hacer referencia a la metodología, al método así como a los instrumentos utilizados, permite avanzar en la precisión del objeto a la vez que proporciona claves e indicios de lo que luego se desarrollará en el análisis. Este capítulo contiene, asimismo, un recorrido por las distintas disciplinas que han trabajado con la experiencia de los sujetos (a partir de sus propios relatos), utilizando perspectivas que permiten su interpretación, alejándose de los esquemas clásicos de verificación. La tradición biográfico-narrativa permeó, como se verá luego, distintos campos, llegando también, aunque más tradíamente, a la educación. Son varios los trabajos de investigación educativa que se han desarrollado en esta línea, producidos principalmente a partir de los años ochenta pero que adquieren protagonismo absoluto durante los años noventa. Las referencias a tales investigaciones constan en este capítulo y de ellas se desprenden los aportes que este tipo de enfoque representa para los procesos de formación y transformación de la docencia.

Ya entrando al *Capítulo Tres*, encontraremos el desarrollo de la primera categoría analítica, referida a los motivos que llevaron a los maestros a elegir su profesión. La misma se construye inmediatamente después de referir a los principales criterios tenidos en cuenta para "elegir" a los maestros con los que se trabajó en esta investigación. Así, el hecho de clarificar o explicitar cómo seleccionamos a nuestros maestros y maestras, nos proporcionó un indicio para avanzar en la presentación de los resultados. Las diferencias entre las trayectorias biográficas de cada maestro se contempló desde el inicio y se relacionó con el hecho de haber cursado o no estudios universitarios, además del magisterio. Éste fue uno de los criterios considerados para nuestro estudio y fue también el que permitió dar cuenta no sólo de la diversidad de elecciones, sino también de las trayectorias y posiciones sociales que las explican.

El *Cuarto Capítulo*, presenta el análisis de dos casos en profundidad. Las historias de Sandra y Lucía irrumpen en la estructura que fue adquiriendo nuestro propio relato. Tomando historias divergentes, narramos los casos y los analizamos en su especificidad. Como veremos luego, y dado el abordaje de este trabajo, consideramos importante rastrear en las historias individuales los temas estructurantes de cada relato para

trabajarlos en profundidad, de manera tal de poder integrar los significados que adquiere cada categoría en la totalidad de la trama de una historia relatada.

El *Quinto Capítulo*, hace eco de la irrupción anterior al retomar las principales categorías surgidas del análisis por caso, trabajadas ahora en un análisis transversal que contempla la totalidad de los (doce) casos. En este apartado, trabajamos los "núcleos comunes" que surgen al relacionar las historias de los sujetos. Prestamos especial atención a los aspectos centrales y recurrentes, aunque atendemos a la variedad de sentidos o significados que las constituyen. Elementos de la "cultura escolar" y de la historia de la profesión que se transmiten en el seno de la escuela, permiten comprender la vigencia de ciertos modos de ver, percibir y valorar "comunes" que se conjugan con las experiencias individuales y trayectorias sociales de estos sujetos que hoy comparten una misma actividad y conforman un colectivo profesional, perteneciendo dentro del mismo a la categoría de "novatos".

En el *Sexto Capítulo*, el foco se centra en sí mismos como maestros. Hemos denominado a este capítulo "*Nuestros maestros a través del espejo*" (en alusión a la obra de Lewis Carroll), ya que la mirada sobre sí se conforma desde la experiencia narrada acerca del recorrido transitado que parte de la escuela y vuelve a ella. El personaje que nuestros maestros construyen acerca de ellos mismos, resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y que es reflejo de este juego especular, denota nuevamente algunos rasgos comunes y ciertas diferencias. Las variaciones en estas maneras de concebirse, de mirar y mirarse nos coloca nuevamente ante sujetos con diferentes experiencias formativas producidas en el curso de trayectorias diversas. De todos modos, se notan preocupaciones y percepciones compartidas. Es desde el entrecruzamiento entre los núcleos de origen de la profesión, su re-edición en las condiciones presentes, y las experiencias diversas de sujetos convocados por una actividad común, desde donde intentamos aportar elementos que contribuyan a comprender la práctica docente.

Como cierre de este apartado y volviendo a las preguntas iniciales, añadiremos simplemente que este estudio se inscribe modestamente en aquella línea de investigación, tan desarrollada por Philip Jackson (1998/ 1999), que intenta llegar a comprender aquello que se acepta como supuesto. Y tal como sostiene su precursor, ello tiene para el investigador cierto aire de misterio. Así, las preocupaciones que conformaron el objeto de esta investigación pueden ser concebidas como "triviales", ¿qué pueden aportar? Sin embargo Jackson nos recuerda que las trivialidades promueven la revelación de lo sublime, lo extraordinario, que suelen obviar los planteos que se presentan como espectaculares para estudiar la naturaleza de la enseñanza.

Bucear, buscar, recuperar, evocar imágenes escolares, escenas de enseñanza y aprendizaje, docentes a quienes se les asigna una influencia especial, constituye para quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar algo más que un medio para ejercitar la memoria. Lograr abordar esta dimensión es una tarea que reconocemos valiosa, no sólo para la investigación, sino también para emprender con algunas chances a favor los procesos formativos de la docencia.

Lo sublime, lo invisible, lo sutil es paradójicamente aquello que perdura. Modelos de ser y formas de hacer propios de la institución escolar, forman parte del patrimonio de sujetos escolarizados que hacen de la escuela su lugar de trabajo. Saberes que se enseñan y se aprenden, formas de transmisión que se inscriben en territorio oculto y que tienden a perdurar, entretejidas con las condiciones que presentan los escenarios laborales específicos y las trayectorias educativas de los maestros. Experiencias personales que llevan la marca de lo histórico-social. Patrimonio, por lo tanto, reproducido y también producido (asumido, recreado, transformado o reactualizado) por sujetos concretos. Detenerse en la dimensión biográfico experiencial, preguntarse acerca de la naturaleza de aquello que aprendimos sin darnos cuenta, implica dar crédito de su existencia y su influencia entre quienes nos dedicamos a la docencia. Analizar y explicar ese bagaje escolar desde la voz de sus protagonistas, permite dar un paso más y trascender la mera superficialidad que nos coloca ante lo evidente. Ignorar su existencia, o contemplarlo al margen de sus portadores simplifica la complejidad, a la vez que puede proporcionar falsas ilusiones. Esos modelos, esos modos de hacer y de pensar sedimentados a lo largo

del tiempo, nos desafían y dimensionan las posibilidades y expectativas hacia las transformaciones, entendiéndolas como procesos complejos en los que se combinan continuidades y rupturas e intervienen sujetos históricos, “experimentadores y experimentados”²; sujetos, en fin, artífices de su propia existencia.

² Tyack y Cuban (2001) utilizan el término “tinkers” para referirse a los maestros y profesores en tanto “experimentadores” o adaptadores de las reformas escolares, a partir de un saber propio que está condensado en los que denominan la “gramática de la escuela”. En el mismo sentido puede sostenerse que maestros y profesores son “experimentados”, en tanto son portadores de esos saberes.

Capítulo 1

El problema de investigación: La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles

Para mí la única característica específica de esta historia reside en que es mi historia, en que me sucedió a mí. Y sobre todo, en poder decidir libremente sobre la cualidad de mis vivencias: soy libre de no entenderlas, pero también soy libre de entenderlas, de conmoverme por ellas, de buscar mi liberación en tal conmoción, o sea, de sustanciarlas como experiencias, de transformarlas en saber y de convertir ese saber en contenido de mi vida en el porvenir.

Imre Kertész

La biografía escolar como una empresa de "alto impacto"

La formación de los docentes constituyó en las últimas dos décadas, el centro de preocupación hacia el que confluyeron numerosos trabajos de investigación y no menos políticas destinadas a su mejoramiento o transformación. La década de los ochenta, encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema, mientras que en la región los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales (Davini, 1991/ 1995). Recién a comienzos de los 90, las temáticas de la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en áreas específicas. Producto de este viraje, la formación de los docentes acaparó la atención, y así los avances producidos en los países centrales fueron capitalizados y sirvieron de referencia para encarar estudios locales.

El mejoramiento de la formación profesional de quienes enseñan, se trató como un aspecto determinante de la calidad del servicio educativo, postulado principal que guió las reformas impulsadas en la última década. Sin embargo, y frente a la celeridad con la que se implementaban programas y proyectos, distintos estudios cuestionaban esta simple relación. Basándose en numerosas investigaciones llevadas a cabo en el contexto americano y europeo, Ewald Terhart (1987) sostuvo que la formación "inicial" de los docentes (la que acontece en las instancias formales) constituye una "low impact enterprise", una empresa de efectos débiles, y que la formación se produce

fundamentalmente por *socialización profesional*, es decir, por formación en el lugar de trabajo. El mencionado autor se refiere al "shock" de la práctica¹, para dar cuenta del gran impacto que ejerce la dinámica laboral entre los recién iniciados a la docencia. En ese sentido, advierte que el contacto progresivo con la práctica de la enseñanza lleva a una adaptación paulatina de sus estructuras.

El "bajo impacto" de la preparación profesional había sido estudiado, asimismo, por otros autores. Zeichner y Tabachnick (1981), encontraron que los efectos de la formación docente se "destiñen" por la influencia que ejerce la *experiencia escolar*². Los autores señalan el cambio que acontece entre las actitudes liberales o progresistas que presentan los estudiantes en formación y los puntos de vista tradicionales que los mismos demuestran una vez que se insertan a trabajar en las escuelas. Terminan preguntándose acerca de las características de la preparación profesional, tratando de superar la dicotomía entre la influencia "liberadora" de la universidad y los efectos "indeseables" de las escuelas. Las críticas, concluyen, deben dirigirse tanto a la cultura universitaria (espacio de formación) como a la cultura escolar (espacio laboral).

Estudios aún anteriores (Shipman, 1967; citados por Zeichner) intentaron ofrecer una explicación al cambio de actitudes que se registra entre los estudiantes y los maestros en ejercicio, cuestionando directamente las características de la preparación profesional de los docentes. En ella, sostiene Shipman, no se produce un cambio profundo en los estudiantes, futuros maestros; hay más bien un cambio aparente exigido por las características de cierto tipo de formación que se presenta como "alternativa". Más radicalizados son los análisis de Bartolomew, 1976 y Greene, 1978 (también citados por Zeichner), para quienes la formación que acontece en las universidades y la que tiene lugar en el espacio laboral responden a una única lógica, la del contexto socio-político en el que se efectúan. Para Bartolomew, lo que explicaría el cambio de actitudes en los estudiantes es la *separación entre la teoría y la práctica*, entre la apropiación de un saber y su

¹ Veeman (1988) utilizó el concepto de "shock de la realidad" para referirse a la vivencia que produce la transición entre la Escuela de Magisterio y el primer puesto de trabajo. "En general, este concepto se usa para indicar el colapso de los ideales elaborados durante la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase" (Ibid: 38).

² Los autores estudiaron la experiencia desarrollada en la Universidad de Wisconsin, Madison (EE. UU).

ejercicio. La formación así concebida es conservadora y reproductora del orden escolar/social dominante.

Algunos estudios locales centrados en la formación inicial (Diker y Terigi, 1997), enfatizaron la falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y los problemas de la práctica. Abundarían en la formación, para las mencionadas autoras, contenidos "irrelevantes" para enfrentar los problemas propios del ejercicio profesional a la vez que están ausentes otros que se visualizan necesarios. Aún en las instancias de Prácticas y Residencia (en tanto tramos que solían acontecer hacia el final de la formación profesional) pareciera reinar un "como sí" (Edelstein, 1995; Vezub, 2002³), un momento de ficción que hay que sortear para llegar a la "verdadera" práctica, la que viene después, una vez que el docente es nombrado y forma parte, efectivamente, de la escuela en que se inserta a trabajar.

Otro conjunto de investigaciones hicieron blanco de sus críticas a la institución escolar. En las escuelas, el peso de las formas tradicionales de enseñanza parece imponerse ante los jóvenes maestros quienes, aún habiendo adoptado nuevas filosofías de enseñanza y aprendizaje durante su formación, revierten rápidamente una vez empleados. Al evaluar retrospectivamente la experiencia vivida durante la formación inicial, lo único que los maestros valoraban era la práctica docente (Lacey, 1977; Hanson y Herrington, 1976; Sugrue, 1996 y Hargreaves y Jacka, 1995; en: Hargreaves, 1999). Trabajos de investigaciones realizados en nuestro país, con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional, demostraron resultados similares. Para la mayoría de los maestros, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño⁴, por oposición a lo que habían aprendido en las instancias "formales" de preparación profesional. Pérez Gómez (1997) refiere a la "presión de la omnipresente ideología pedagógica dominante en la institución escolar", la cual tiende a imponerse en la práctica profesional de los docentes, asegurando la reproducción de modos de concebir y de enseñar en detrimento de concepciones alternativas.

³ Cf Davini, M. C.; Alliaud, A.; Vezub, L. y otros. "De aprendices a maestros. Enseñando y aprendiendo a enseñar". *Programa de Investigaciones sobre Formación Docente*. IICE/UBA/UBACYT (1998-2000)

⁴ Alliaud, Andrea y Orce Victoria. "El proceso de socialización laboral en docentes noveles y experimentados". *Programa de Investigaciones sobre Formación Docente*. IICE/UBA/UBACYT (1995-1997). Dirección: Dra M. Cristina Davini.

Una investigación llevada a cabo también en nuestro país (Suárez y otros, 1995 /1997⁵), relativizó el punto de ruptura asignado a la formación profesional en otros contextos, y alertó sobre la continuidad que existe entre las estructuras escolares y los ámbitos de preparación profesional de quienes enseñan. "Los estudios realizados permiten hipotetizar que los sentidos que se producen, reproducen y negocian, que circulan y compiten, en los distintos escenarios de formación inicial, mantienen una relación de *continuidad o de complementariedad* con las representaciones que circulan y son construidas en la escuela y que son sostenidas como válidas, legítimas y razonables por sus actores"(Suárez, 1995: 61).

Ferry (1990) se refería al "isomorfismo" existente entre el ámbito de la formación y el lugar de la práctica profesional hacia la cual conduce, para explicar los resultados de la preparación específica: "Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos" (Ibid: 61). Distintas investigaciones realizadas en nuestro medio (Davini 1989, Braslavsky y Birgin 1992), dieron cuenta del progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional propia de las instituciones formadoras y la de las escuelas destinatarias de los docentes en formación. Asimismo, podría señalarse el acercamiento entre uno y otro ámbito de las gramáticas institucionales, las prácticas pedagógicas y el vínculo docente-alumno que se establece⁶, aún cuando los discursos se presenten como superadores de los modelos "tradicionales".

A esta altura, y dado el avance de las producciones, es casi un lugar común reconocer la importancia que adquiere *la escuela como el ámbito privilegiado donde los docentes se forman y en el que realmente "aprenden" su oficio*. Es por eso que las instancias de preparación profesional, tanto inicial como permanente, fueron incorporando en su desarrollo el espacio de la práctica o el espacio escolar, con el fin de potenciar los efectos de la formación o capacitación profesional de quienes enseñan, a la vez que propician

⁵ Suárez, Daniel y colaboradores. "El currículum en acción". *Programa de Investigaciones sobre Formación Docente*. UBACYT (1995-1997), op. cit.

⁶ Birgin y Pineau (1999) destacan que el adulto que se forma para trabajar como docente es "infantilizando": "ser alumnos es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin responsabilidad. (...) La asimetría propia de los procesos de transmisión tiende, así, a fijarse y absolutizarse" (Ibid: 47-48).

prácticas pedagógicas afines con tales propuestas. Lo que se pone en discusión a partir de estos planteos, son los llamados "modelos deductivos" (que van desde la formación general, pasan por la formación técnico- pedagógica para concluir en los desempeños docentes) y "terminales" (que suponen que una vez obtenida la certificación culmina la etapa de aprendizaje de los docentes) de formación, que tienden a producir una disociación entre la teoría y la práctica a la que referían los autores citados.

Ciertas experiencias formativas desarrolladas en los 90, tomaron este imperativo a ultranza e impulsaron planes de formación docente que se desarrollaron directamente en las escuelas⁷. Así, las posturas que "omitían" el ámbito escolar en la formación fueron reemplazadas por aquellas que favorecían su plena "inmersión" (Alliaud, 2000). En tales propuestas los "modelos inductivos", basados en la socialización profesional, reemplazaron violentamente a sus predecesores. Más allá de las consecuencias que esta manera de concebir la formación acarrea, lo cierto es que sigue siendo poco frecuente considerar *la escuela*, no sólo como un ámbito donde los docentes aprenden o se forman, sino también como aquel *donde los mismos docentes aprendieron y se formaron durante el período que fueron alumnos*. Como veremos enseguida, ambas instancias no están disociadas.

En su clásica obra *Schoolteacher*, Lortie (1975) sostuvo que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. El autor se refiere al fuerte impacto que tiene sobre los docentes la *vivencia escolar previa*, donde han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje, previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. La vida escolar, así concebida, constituye una importante fuente de *experiencia personal*. Para Lortie, los rasgos más tradicionales se adquieren durante esta fase y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades. "Su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de

⁷ Tal es el caso de las innovaciones llevadas a cabo en Gran Bretaña y Gales por los gobiernos conservadores donde se llegó desinstitucionalizar la formación docente, entregándola directamente a las escuelas. Esto produjo, siguiendo a Hargreaves, que "la formación del docente estuviera en todas partes y a la vez en ninguna" (Ibid: 1999: 151) lo que fue calificado desde algunos trabajos (Cf Tenti, 1995) como un intento de "desprofesionalizar" la formación. Algo parecido habría ocurrido en Australia durante la década del 80.

comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años" (Lortie, 1975 ; en: Contreras Domingo, 1987 : 211). Para Rockwell (1985), lo que algunos autores denominan "socialización" se remonta a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros. "La docencia es uno de los trabajos más visibles, al que está expuesto todo aquel que pasa por el sistema educativo; por ello implícitamente se van formando *imágenes del trabajo del maestro* desde una temprana edad" (Ibid: 17-18). Desde esta perspectiva, el ingreso al trabajo docente se caracteriza por la *continuidad* en el mundo escolar.

En el mismo sentido, Terhart (op. cit.) afirma que los docentes "vuelven" a ser conservadores; ya que, re-insertos en las escuelas, recuperan los *saberes y reglas de acción* adquiridos durante la época escolar previa. Aún cuando la preparación profesional haya brindado nuevas concepciones, el contacto progresivo con la práctica promueve respuestas "adaptativas" a la realidad escolar, activándose los *modelos incorporados* que se han forjado en la época de alumnos. Petty y Hogben (1980) explicaban este hecho responsabilizando a la preparación profesional donde, según los autores, no se realizan conexiones explícitas con la práctica. La incapacidad de "traducir" los conocimientos teóricos a principios prácticos, facilitaría que los docentes recuperen lo que sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron y experimentaron que sus docentes hacían con ellos. Para Contreras Domingo (op. cit) los *esquemas sobre la vida escolar* que han ido construyendo los futuros docentes, pueden preservarse si durante la formación profesional se construyen otros que no interaccionen con los primitivos. En este caso, según el autor, se produce una superposición de esquemas: unos ligados a la cuestión práctica y otros a la teórica. En su trabajo Rockwell (op. cit) pone el acento en las condiciones de trabajo docente que se caracterizan, entre otras cuestiones, por la ausencia de un período como aprendiz durante la inserción profesional y por el relativo aislamiento impuesto por el trabajo en el aula. Estas condiciones conducirían a que el maestro en gran medida se forme a sí mismo, al afrontar y tratar de encontrar una solución a los numerosos problemas que le presenta su quehacer cotidiano.

Trabajos más recientes y desarrollados en contextos más cercanos (Torres, 1999), reconocen que en la biografía escolar de los docentes, parecería haber claves mucho más

importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza, que en la formación profesional inicial o en servicio. Esta formación pasa a tener una función reproductora o correctora de esa matriz de origen, en tanto desconoce lo que los docentes aprendieron, no sólo en relación a los contenidos curriculares, sino en torno a lo que es enseñar y aprender, aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar como parte del "currículum oculto". Labaree (1999) recuerda que varios investigadores e investigadoras sostienen que los docentes aprendieron más sobre la enseñanza en los cientos de horas que pasaron como alumnos en las escuelas, de lo que aprenden en el corto espacio de tiempo que pasan bajo la tutela de los formadores de profesores. Una buena parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del profesor y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y sobre todo de su historia de vida escolar (Tardif, 2000). Para Jackson (2002) la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que el autor denomina "sentido escolar", una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Esa experiencia prolongada e ininterrumpida "es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo" (Ibid: 19).

De acuerdo con los autores citados, las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional, sobre todo para los recién iniciados⁸. Pareciera ser también que esta influencia de la experiencia vivida se potencia, si la preparación profesional de los maestros y profesores no se orienta hacia la práctica, si no incorpora situaciones, problemas o casos reales en su desarrollo que permitan a los futuros docentes aprender a elaborar juicios y fortalecer los criterios sobre los que basarán sus acciones y decisiones. Una formación tal sería posible brindando a los futuros docentes oportunidades de aprendizaje basadas en "experiencias de clases"; según McCallister (1996), ello sería indispensable para adquirir una buena base de "conocimiento pedagógico práctico" acerca de la enseñanza.

⁸ Arnaus (1999) destaca la conexión que existe entre las biografías de los estudiantes de profesorado y su pensamiento acerca de la enseñanza, el proceso educativo y, en el caso de los noveles, sus prácticas concretas en el aula.

La "formación del sentido práctico" supone construir o reconstruir esquemas de pensamiento y acción a partir de los previamente constituidos, experimentando y analizando situaciones posibles o reales. Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico "vulgar" implica, para Pérez Gómez (op. cit), un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción consolidados, producto de la ideología pedagógica dominante y de las prácticas socializadoras que acontecen en las escuelas. Perrenoud (1994) afirma que en la preparación profesional de los docentes, se deberían identificar las modalidades, los dispositivos y las prácticas de formación del habitus.

Es posible sostener, entonces, que la experiencia acumulada en la escuela por quienes "vuelven" a ella para enseñar, tenderá a imponerse cuando la preparación profesional la obvie o la desconozca y más aún, cuando se desarrolle en condiciones (institucionales, curriculares) y con prácticas pedagógicas que sigan su misma lógica. Asimismo, ya en las escuelas y durante lo que suelen denominarse los primeros desempeños docentes, pareciera haber condiciones que facilitan o dificultan los procesos de desarrollo profesional (Davini, 2002). Frente al aislamiento y la ausencia de espacios de formación institucionalizada en los lugares de trabajo, es frecuente que los maestros noveles apelen a lo que tienen a mano (sus colegas y la propia experiencia vivida en la escuela siendo alumno) para resolver o encarar los problemas que la práctica cotidiana les presenta. De este modo, lo que siempre se hizo, lo que fue, lo que resultó para otros y lo que uno vivió (experimentó como alumno de la institución escolar) tiende a imponerse o a predominar en las prácticas pedagógicas de maestros y profesores principiantes, a veces opacado bajo nominaciones diversas que hasta pueden resonar innovadoras.

Al reconocer la influencia que la escolaridad vivida representa para los docentes, algunos autores ampliaron el concepto de formación, remitiéndola a instancias que trascienden la preparación profesional y la prolongan en el tiempo. Desde estos planteos, la experiencia que los docentes vivieron como alumnos o la "biografía escolar", se caracteriza como *formativa*, y pasa a ser la primera fase de la formación profesional. "En realidad cabría hablar de varios procesos o *fases de socialización profesional*. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma

preparación profesional. (...). La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno" (Gimeno Sacristán, 1992: 128). En el mismo sentido (Ferry, op. cit.), se refiere al "*trayecto de la formación*", para dar cuenta del proceso formativo y de carácter prolongado por el que atraviesan los docentes, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Todas estas experiencias son "formativas" y, por eso, la formación docente no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Brizman (1991) utiliza el término "*cronologías de la formación*", que como tales aparecen en los relatos de los maestros. La primera, es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en maestro de aula (Cf Biddle y otros, 2000).

Así entendida la formación docente atravesaría una serie de *fases* (o tramos) que si bien son consecutivas temporalmente, se superponen en las prácticas concretas que se desarrollan en el ejercicio profesional. Ellas son: la biografía escolar, la formación profesional o "inicial" (que al considerar la biografía escolar dejaría de ser tal) y la socialización profesional. Sin desmerecer las iniciativas que se lleven a cabo para modificar la preparación formal de maestros y profesores, es preciso resaltar (siguiendo los planteos expuestos) que los esfuerzos de acción en esta línea perderán su potencial si desconocen la existencia de las otras dos instancias: "Si ha de existir un aprendizaje positivo en la formación del profesorado, será en la medida que pueda establecerse una conexión de las experiencias antiguas con las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos" (Terhart, op. cit: 157) que como tales se encuentran en las experiencias de clases.

A pesar de la importancia que se le otorga a la experiencia biográfica en el desempeño profesional de la docencia, recién en la década del 90 comenzaron a proliferar investigaciones empíricas en esta línea. Tal como lo señalan Connelly y Clandinin (1995) y Huberman (2000), en las recopilaciones de investigaciones realizadas hasta mediados de los ochenta, no se encontraban registros de estudios biográficos acerca de la profesión

docente. Como veremos luego (Cf El "retorno a lo biográfico", Capítulo 2), los primeros trabajos que se realizan lo hacen contemplando la "biografía profesional", es decir, el devenir correspondiente a la carrera profesional. A partir de allí comienza a multiplicarse la producción de estudios sobre la docencia que adoptan una perspectiva biográfica, aunque la mayoría de ellos realizados en contextos lejanos para arribar recién en los últimos años a nuestro continente.

La experiencia de los inexpertos

La experiencia vivida en la escuela por quienes vuelven a ella para enseñar se impone por sí misma, para algunos autores. Para otros lo hace por las características de la formación profesional y/o por las condiciones de trabajo docente. Lo común en estos planteos pareciera estar en el peso asignado a la biografía escolar entre quienes se dedican a enseñar. La importancia declarada contrasta, como vimos, con la escasez de investigaciones empíricas producidas en esta línea, aspecto que comenzó a revertirse en los últimos años. Al reconocer que el pasaje prolongado y en una etapa decisiva de la vida por la escuela, influye en el desempeño de quienes hoy son docentes, *en esta investigación nos propusimos abordar la biografía escolar de maestros noveles de nivel primario, entendiendo que sus resultados pueden aportar insumos que contribuyan a comprender la práctica profesional y, a la vez, alentar la intervención en los ámbitos de formación.* Así planteado el problema, las primeras preguntas se imponen: ¿Por qué entrar por la biografía escolar para producir conocimiento acerca de la práctica docente? ¿Por qué apelar a los procesos de formación profesional?

La docencia, en tanto actividad profesional, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito previamente conocido, a saber, la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado cotidianamente y durante varios años como alumnos. Es así que para los docentes, la incorporación a la profesión representaría la "re-inserción" o la "vuelta" a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la

posición desde la que se realiza⁹. Aún cuando los maestros menos experimentados, llamados "noveles" o "principiantes", manifiesten dudas y temores relacionados con la tarea que les toca desempeñar, no hay dudas que cuentan con una importante *experiencia acumulada* en la institución escolar, producto de todos los años que fueron alumnos. Siendo catalogados como "inexpertos", los novatos cuentan con al menos quince años de "experiencia escolar", producto de su pasaje por los distintos niveles de enseñanza, y aún del profesorado¹⁰.

En el largo proceso vivido como alumnos, los maestros han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos (Lortie, op. cit.); han adquirido *saberes y reglas de acción* (Terhart, op. cit.); *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); han ido construyendo *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, op. cit.); han formado *creencias firmes y perdurables* sobre los docentes y su trabajo (Jackson, 2002), *imágenes*¹¹ del trabajo del maestro (Rockwell, op. cit.), *teorías, creencias supuestos y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, op. cit.). Es posible sostener, entonces, que a lo largo de la trayectoria escolar vivida como alumnos, *los maestros comenzaron a formarse* como tales.

La *experiencia formativa*, a la que hacemos referencia, es aquella que se acumuló durante el recorrido escolar previo y remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia, mientras se vivió; es lo aprendido en tanto "nos pasa" (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000). Es la experiencia que forma parte de la "trama" de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000). Es lo que nos formó, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas. El carácter formativo, de

⁹ El pasaje de alumno a maestro en una institución que se frecuentó constituye, desde estos planteos, un aspecto central para trabajar en los procesos de formación.

¹⁰ Desde esta perspectiva, los maestros novatos pueden considerarse "experimentados", en tanto poseedores de un caudal de experiencia escolar que fueron acumulando durante todos los años que fueron alumnos. Tyack y Cuban (op. cit.) se refieren a los docentes como "experimentadores", en referencia a las habilidades y saberes con que enfrentan las reformas escolares, resaltando su carácter activo en estos procesos. La experimentación se realiza a partir de un saber que proviene de la experiencia, lo que nos lleva a adjudicar a los docentes la categoría de "experimentados" considerando no sólo la experiencia del puesto de trabajo, sino también la experiencia que fueron adquiriendo como alumnos.

¹¹ Clandinin (1986, 1992) en un estudio etnográfico, citado por Angulo Rasco (1999), utiliza las "imágenes" para conceptualizar la experiencia docente. Las imágenes son para la autora un componente del conocimiento práctico. En su trabajo, centra la atención en el análisis de dos imágenes: "el aula como un hogar" y "el lenguaje es la clave".

esa experiencia escolar vivida, intenta dar cuenta de todo aquello que se aprendió, sin que su contenido estuviera escrito ni tampoco determinado el método de su realización. Es lo que "forma", más allá de planes, programas y proyectos formalizados, como parte de lo que suele llamarse "currículum oculto". Los maestros que se re-insertan para trabajar en las escuelas contarían, desde esta perspectiva, con *un caudal de formación que trasciende los ámbitos específicos de preparación profesional y las instancias de aprendizaje formal*, producto de la experiencia escolar vivida durante todos los años que fueron alumnos. Los conceptos de "aprendizaje implícito" (Quiroga, 1985) y "enseñanzas implícitas" (Jackson, 1999), resultan fértiles para precisar el carácter formativo de la experiencia vivida, del aprendizaje producido en situación, en un sentido práctico.

Ana Quiroga (1985) se refiere a los "*aprendizajes implícitos*" que se van adquiriendo a lo largo de la escolaridad: "En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad; aprendemos la fecha de la independencia, a multiplicar, a andar en bicicleta. Pero la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante" (Ibid: 48). A lo largo de la historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van conformando esquemas a partir de los cuales se van a organizar y significar las experiencias posteriores. Según Quiroga, somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes, en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Las condiciones en las que se desarrolló la escolaridad *dejan huellas*, con las que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos; conformamos hábitos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados), incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.

La existencia de aprendizajes implícitos, nos condujo a pensar en las "*enseñanzas implícitas*" como propias de las experiencias escolares. Jackson (1999) utiliza el término para referirse a las *huellas* que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan. Aunque desde otra perspectiva, pero de manera semejante al planteo de Quiroga, el autor

"sospecha" que lo que se aprende de los docentes no es sólo el contenido que éstos transmiten, al tiempo que reconoce la dificultad de rendir cuenta de ese otro aprendizaje implícito o adicional, como él lo llama: "...no puedo describir ese *aprendizaje adicional* (si es que se lo puede llamar así), del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra...". De todos modos, Jackson sostiene: "sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que es así como opera"(Ibid: 25-26). Lortie (op. cit) denomina "*aprendizaje por observación*" a aquel que se produce durante la experiencia escolar y que familiariza a los alumnos con las tareas de los docentes, favoreciendo el desarrollo de identificaciones. Como producto de estas primeras experiencias se conforma, para este autor, una perspectiva simplista e incompleta que oculta la naturaleza "multifacética y "multiforme", propia de la enseñanza.

Es posible precisar ahora que durante su recorrido escolar previo *los maestros aprendieron* no sólo conocimientos formalizados, sino también cuestiones referidas a la enseñanza y al aprendizaje en el seno de una institución particular, la escuela, a la que una vez obtenida la certificación requerida retornan para enseñar. Mientras aprendían conocimientos y habilidades específicas estos alumnos que hoy son maestros estaban aprendiendo "otras cosas". Desde la posición de alumnos, aprendieron en "situación" a enseñar, a aprender, a ser maestros y a relacionarse con el conocimiento en el seno de la institución escolar, aunque esa formación no se halle certificada y frecuentemente sea olvidada en las instancias que se ocupan de habilitarlos para el ejercicio de su profesión. El carácter "vivencial", "experiencial", "implícito" de aquellos aspectos que están directamente ligados con su quehacer (la enseñanza) favorecería, desde los autores citados, su actualización en el desempeño profesional, sobre todo en los primeros años. La influencia de ese caudal de saber que proviene de la experiencia parece potenciarse, como vimos, cuando la formación profesional no lo contempla y cuando se concreta mediante prácticas y dispositivos que descuidan la dimensión práctica del oficio de enseñar, conformando una estructura "escolarizada" que asemeja los procesos formativos a aquellos que acontecen en los niveles para los que forma (isomorfismo, relación de continuidad y complementariedad).

Ahora bien, hicimos referencia a los aprendizajes y enseñanzas "implícitos" producidos a lo largo del recorrido escolar, por lo cual es lícito detenernos en el tipo de conocimiento que tales procesos de enseñanza y aprendizaje promueven. Y si bien esta investigación no se encuadra dentro de aquellas que estudian los procesos cognitivos de los profesores (o pensamiento del profesor), se hará una breve referencia a éste último a los fines completar la tríada (aprendizaje – enseñanza – conocimiento) y acercarnos al planteo de cómo opera la experiencia formativa en la práctica específica de los docentes.

Desde la gnoseología se reconoce a la experiencia como fuente de conocimiento. El conocimiento que deriva de la experiencia es intuitivo y sensible, "conocemos viviendo". Aprehendemos de un modo inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción. La influencia inversa es, asimismo, cierta (Hessen, 1996).

Podemos decir que los saberes que provienen de la experiencia escolar "funcionan" como "teorías implícitas" (Clark, 1988; Rodríguez y Marrero, 1993)¹² "teorías privadas (Bullough y Baughman, 1996)", "conocimiento en la acción" (Schön, 1992), o simplemente "creencias" (Pajares, 1992)¹³ en lo que los docentes hacen, aunque ese quehacer no pueda explicarse ni deducirse directamente a partir del contenido de la experiencia vivida. Constituyen, más bien, "saberes de referencia" (Leray, 1995) para la práctica, nutridos de lo que los sujetos toman del mundo circundante, de los otros y de sí mismos. Configuran un marco para el aprendizaje ocupacional y dan sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo (Hargreaves, op. cit). Smith (1993) plantea que las experiencias educativas intensas, promueven creencias profundamente arraigadas y lo suficientemente fuertes, como para influenciar y hasta llegar a controlar las prácticas de los docentes, aspecto que tiene grandes implicancias para la formación en todos los niveles. Para Pérez Gómez (op. cit.) el conocimiento del profesor, generado a través de las experiencias que

¹² Ver Biddle, B. Godd, T y Goodson, I. 2000 y Feldman, 1999.

¹³ Ver Biddle y otros, op. cit.

cada individuo ha tenido en la escuela como estudiante, se apoya en la imitación, en las costumbres, los hábitos. "Puede, por tanto, considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existente" (Ibid: 2).

Dada la naturaleza de los saberes incorporados y las características de los esquemas o modelos que conforman, la influencia de la biografía escolar en el presente no es evidente y es precisamente por eso que actúa. Al tratar de indagar en el pasado escolar de los actuales maestros no es posible la obtención de pruebas concluyentes, rigurosas. Jackson sostiene que la creencia en tal influencia justifica que los sujetos reflexionen y mediten sobre la misma, a fin de tener más elementos para conocer a las escuelas y a los docentes. "El tipo de reflexión a la que me refiero no implica necesariamente una búsqueda de pruebas concluyentes... Se trata más bien de llegar a apreciar algo, *llegar a comprender la realidad de su significación*. Soy portador de marcas...(se refiere a las que dejó en él una docente, la señorita Henzi); sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico" (Jackson, op. cit: 37, el destacado es nuestro). Jackson concluye que a pesar del reconocimiento de la influencia que provoca la enseñanza, no tenemos en cuenta la experiencia personal cuando tratamos de entender a las escuelas y los docentes y "terminamos invocando pruebas tales como las notas alcanzadas en los test de rendimiento" (Ibid : 42).

Los maestros se formaron en la escuela, institución a la que ahora retornan para enseñar y donde se siguen formando. La experiencia vivida allí previamente los formó y esa formación actúa o "funciona" en el presente, dando forma o configurando sus prácticas y representaciones. Su influencia no es visible, evidente, ni lineal, simplemente es, está, incorporada o encarnada en esos sujetos que hoy docentes. Abordar la experiencia escolar, que han protagonizado quienes son maestros en el presente no permitirá obtener "pruebas concluyentes" (al decir de Jackson); si, en cambio, describirla e interpretarla, desde la voz de sus protagonistas, posibilitará reflexionar sobre ciertas temáticas vigentes vinculadas con aspectos de la práctica y la formación permanente.

Los productos acumulados a lo largo de la trayectoria escolar

En el recorrido realizado, intentamos reunir el aporte de distintos autores que, aún desde campos y concepciones teóricas diversas, dan cuenta de lo que se aprende en la experiencia escolar vivida y del peso significativo que esos aprendizajes van a tener en el desempeño profesional de quienes se dedican a enseñar. Al reconocer que la experiencia que los maestros fueron acumulando a lo largo de la escolaridad *es formativa y actúa*, en este trabajo *nos propusimos recuperarla, describirla e interpretarla*, con la intención de aportar elementos que contribuyan a comprender la práctica profesional y alentar la intervención en los ámbitos de formación.

Llegados a este punto, y avanzando en los interrogantes planteados al comienzo, cabe explicitar la conceptos de *práctica y formación* que sustentan esta investigación, así como las relaciones que mantienen estos conceptos centrales.

Desde una concepción "comprensiva", la *práctica* no es sólo aquello que se ve de lo que los sujetos hacen. Esta "ilusión de transparencia" (tal como lo denomina Bourdieu), oculta que las prácticas *están social e históricamente situadas y determinadas*, lo cual influye en lo que los sujetos produzcan aún (y sobre todo) cuando no tengan conciencia de ello. Las determinaciones sociales e históricas "incorporadas (interiorización de la exterioridad) no acceden directamente a la conciencia pero dirigen, configuran o estructuran aquello que individual o singularmente se hace. De allí que, sea importante contemplar las condiciones sociales e históricas en que las prácticas se produjeron y se producen para tratar de comprenderlas, más allá de las apariencias. El concepto de "habitus" explica este proceso:

"Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, por lo tanto produce historia, conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, de un modo más seguro que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo" (Bourdieu, 1991: 94-95).

La perspectiva "socio-histórica" considera que rendir cuenta del pasado en el que se gestó una práctica específica (como la enseñanza), puede contribuir a proporcionar elementos que permitan comprender mejor el presente. El abordaje del pasado compromete, para Bourdieu, dos dimensiones: la *trayectoria biográfica de los sujetos* y la historia social del colectivo que el sujeto comparte con otros. En nuestro caso, tanto la historia social de la profesión docente, como la experiencia que los maestros fueron acumulando acerca de la enseñanza, nos aproxima a entender la práctica presente. Es más, ambas instancias no están disociadas. La historia colectiva de la profesión subsiste en las tradiciones¹⁴ que, amalgamadas en los cuerpos y en las instituciones, se transmite entre las sucesivas generaciones. De todos modos, en este estudio nos ocupamos específicamente de abordar la primera dimensión, es decir, *la experiencia que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada*, aquella que los condujo desde la escuela nuevamente hacia ella. En términos de Bourdieu (1995a), cabría hacer referencia a la "ontogénesis" que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas que organizan las prácticas (habitus) en la trayectoria vivida por los sujetos, a través de procesos de socialización específicos¹⁵. Podemos decir entonces que esta investigación se propone indagar en el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los maestros fueron acumulando a lo largo de su recorrido escolar. Como veremos luego, los núcleos constitutivos de la matriz de origen de la profesión, irrumpen en la experiencia escolar que los docentes crean o re-crean desde el presente y a ellos acudimos para explicar ciertas percepciones y visiones compartidas, aunque re-editadas en condiciones sociales e históricas particulares.

Un enfoque semejante, es el que utilizamos para abordar la *formación*. Consideramos que los actuales maestros se fueron formando como tales a través de un proceso de largo

¹⁴ Davini (1995) define las tradiciones como "configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*" (Ibid: 20, el destacado es original).

¹⁵ Para el autor la trayectoria individual no está disociada de la historia colectiva del grupo que se trate. Por el contrario, para él el habitus introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados, mediante el proceso histórico de la socialización (ontogénesis) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (filogénesis) (Bourdieu, 1995a: 95).

plazo¹⁶, cuyo origen puede remontarse a la experiencia escolar que han tenido como alumnos. El proceso de formación así entendido comprende desde esta experiencia inicial, pasando por la preparación profesional y continuándose en el aprendizaje o proceso de socialización que se da en las escuelas, a las que los sujetos "retornan" como enseñantes. Recordemos la importancia que tienen para Bourdieu las *primeras experiencias* en la conformación de los esquemas de interpretación, valoración, percepción y actuación:

"El peso particular de las primeras experiencias se debe especialmente a que el habitus tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, aquella que puedan cuestionar la acumulación acumulada..." (Ibid, 1991: 105).

Entendida como proceso, la formación docente va adquiriendo una fisonomía particular en sus distintas fases, aunque pueden encontrarse aspectos embrionarios de lo que en ella sucede en la experiencia escolar que los maestros han vivido como alumnos. Esta concepción remite a la *génesis de la formación docente*, teniendo en cuenta el origen de la misma en la experiencia escolar protagonizada por aquellos alumnos que actualmente se desempeñan como maestros. El abordaje "genealógico" contempla la trayectoria biográfica y es lo que Elías (1993) denomina "psicogénesis". Para Elías toda manifestación histórica (actitudes humanas o instituciones sociales) "ha sido", es decir tienen un curso natural e histórico, un carácter de movimiento y proceso, por lo que no pueden comprenderse como estáticas, independientemente del camino en el que se han originado y en el que se transforman. Desde una postura similar a Bourdieu, el autor refiere a la investigación "sociogenética y psicogenética" como aproximaciones que intentan descubrir la mecánica y los mecanismos concretos de esos procesos de constitución de las manifestaciones o hechos del presente. A partir del abordaje genealógico, precisa Elías, "parece que se pueden encontrar respuestas relativamente sencillas y precisas para toda una serie de problemas que hoy se presentan como muy complicados o como insolubles a la reflexión" (Ibid: 50). Podemos precisar, ahora, que en este trabajo se concibe a la formación docente en su carácter "genealógico", es decir, como un proceso de largo alcance en el que fue aprendiéndose (vivencialmente, experiencialmente, implícitamente,

¹⁶ Recuperando los conceptos de "fases de la socialización profesional" (Gimeno Sacristán); "trayecto de la formación (Ferry), "cronologías de la formación" (Brizman), ya desarrollados.

prácticamente) una práctica específica. Abordar las experiencias protagonizadas, a lo largo del recorrido escolar, por sujetos que "vuelven" a la escuela para enseñar, considerando las condiciones de su producción (reproducción?), nos aproximaría, desde esta perspectiva, a la obtención de un conocimiento que podría resultar relevante para comprender y reflexionar sobre los problemas vigentes.

Conforme a las conceptualizaciones expuestas, *la relación entre el pasado (biografía escolar) y el presente (desempeño profesional) sustenta el problema de esta investigación*. Sostenemos, en este caso, que el pasado escolar vivido deja huellas que influirán en el desempeño profesional de quienes hagan de la escuela su presente. Porque el habitus, en tanto interiorización de la exterioridad, no sólo es producto de la historia ("historia sedimentada") sino que también la produce, conforme a los principios engendrados por la misma historia. Los maestros vuelven a la escuela (el mismo espacio que vivieron y transitaron muchos años como alumnos) y serán estas condiciones "homólogas" las que favorecerán que los esquemas o modelos, conformados a partir de los saberes incorporados a lo largo de la trayectoria escolar, actúen conformando sus prácticas y representaciones. Esos saberes potencian su influencia en tanto fueron adquiridos en situación (en sentido práctico, sentido que suelen descuidar las propuestas tradicionales de formación), y en tanto estén ausentes en las propuestas "formales" de la formación. Se ponen en juego en la práctica concreta, conjugándose con lo que explícitamente se enseñó y con las condiciones (institucionales, históricas y sociales) en que la práctica profesional se desarrolla.

Podemos decir entonces que la experiencia que los maestros fueron acumulando a lo largo de su trayectoria escolar, condicionará su práctica, si bien pueden encontrarse -dentro de cierta homogeneidad estructural- una multiplicidad infinita de posibilidades de actuación y de producción de nuevos sentidos de los que se puede "sacar partido" (Davini, 2002). Así, las prácticas del presente podrán comprenderse mejor teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre los condicionamientos objetivos (la escuela) y las estructuras incorporadas en los sujetos que desarrollan en ese ámbito su actividad profesional. Adscribimos, por eso, a la "versión mediada" sobre la biografía escolar (Feldman, 1999) que acepta que las personas actúan de acuerdo a los significados que ha ido

construyendo, pero sin establecer ninguna relación causal entre ellos y sus posibles acciones, considerando que "los modos de actuar están sujetos a constricciones relativas a co-determinaciones de la estructura". En el mismo sentido, un trabajo realizado a partir de historias de vida de profesores (Tang Yee Fan, 1998) concluye que esta perspectiva no explica en forma directa la incidencia de las primeras experiencias en el desempeño profesional de los docentes, ya que los sujetos no son pasivos sino activos con respecto a ellas. Este planteo otorga importancia a los enfoques biográficos, aunque alerta que deberían considerarse como un tema más de influencia dentro de una perspectiva mayor como es la de la socialización profesional.

A esta altura contamos con algunas herramientas conceptuales que nos permiten avalar la decisión de haber entrado por la biografía escolar para producir conocimiento sobre la práctica y los procesos de formación profesional. El haber realizado esta aproximación nos proporcionó importantes indicios para su abordaje. Avanzando algo más en la definición del problema, podemos precisar ahora que la inquietud por la biografía escolar de quienes hoy son docentes promovió el desarrollo de esta investigación que partió de los siguientes preguntas: ¿Cómo fue la escolaridad de los actuales maestros? O, mejor, ¿cómo ellos la evocan? ¿A qué aspectos o temas se refieren y qué dicen acerca de ellos? ¿Qué maestros o profesores recuerdan como importantes? ¿Qué experiencias de enseñanza – aprendizaje reconocen como significativas? ¿Cómo se caracterizan a sí mismos como alumnos? ¿Qué dicen acerca de sí mismos como maestros? ¿Qué importancia le atribuyen a la experiencia escolar vivida? ¿Qué les aportó haberse conectado con la propia biografía escolar?

Tales interrogantes alentaron la producción de conocimiento tendiente a enriquecer nuestra mirada sobre la práctica docente, considerando su complejidad y los procesos específicos de socialización profesional que se desarrollan en las distintas escuelas donde los maestros se insertan o re- insertan para trabajar. Sólo resta por aclarar que *la relación entre la formación – y la práctica docente*, tal como la concebimos es en estudio, es equivalente a la de indagación – comprensión; de manera que, indagamos directamente la biografía escolar como una instancia en la formación docente y como consecuencia de esa indagación, apostamos al logro de un conocimiento acerca de la práctica en vistas a su comprensión o reflexión. La *biografía escolar y el desempeño profesional*, se conciben

desde una perspectiva "genealógica" (Eliás) y "socio-histórica" (Bourdieu), respectivamente; entendiendo la formación como un proceso que comprende distintas fases y la práctica profesional como un ámbito en el que se pone en juego (entre otros componentes) no sólo lo que formalmente se aprendió, sino y fundamentalmente, lo que se vivió y experimentó. De este modo, en este estudio no se contemplará lo que los maestros hagan en el presente, como tampoco lo que vivieron en el pasado, para desde allí buscar posibles conexiones o explicaciones causales. La inquietud se centra, más bien, en describir, analizar e interpretar aquello que los maestros recuperen (re-creen) de su pasado vivido en la misma institución a la que regresan, ahora para enseñar. ¿Cómo evocan la experiencia escolar que han protagonizado siendo alumnos? ¿Cómo organizan sus propias producciones? ¿Qué características valoran de sus maestros y profesores? ¿Qué dicen acerca de sí mismos y qué aspectos priorizan de su actividad docente? ¿Existirá alguna relación entre lo que expresan acerca de sus docentes y la propia caracterización? ¿Cómo se referirán a sí mismos en tanto "productores" de otros? La noción de *trayectoria*, en tanto camino recorrido por los maestros que parte de la escuela y llega a ella, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido escolar que han realizado, aunque (como se verá seguidamente) las producciones "subjetivas" se situarán objetivamente en las condiciones en las que se produjeron y se producen¹⁷.

Así como no intentamos en esta investigación buscar "evidencias" de la biografía escolar en la práctica profesional de quienes enseñan, tampoco tenemos la intención de reunir testimonios individuales.

En primer lugar, la pregunta que promueve el estudio de la biografía escolar, se dirige a las trayectorias (escolares) de cada individuo, no para registrar una pluralidad de individualidades sino, más bien, para identificar las huellas que dejó el pasaje por un *ámbito común*, durante los años que fueron alumnos. La escuela constituye el lugar

¹⁷ Bourdieu (1997) define la trayectoria como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o un mismo grupo en un espacio en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Para el autor, no se puede dar razón de un trayecto sin considerar las posiciones sociales que en cierta medida las condicionan o estructuran.

“común” por el que pasaron los maestros y al que todos volvieron¹⁸. La producción de los *habitus* (en tanto esquemas de percepción y de apreciación) se asocia con las condiciones objetivas que los produjeron y los producen. Elias (1996), denomina “*habitus psíquico*” a aquel que se conforma en ciertas condiciones sociales. Este *habitus* trasciende a cada sujeto individual, conformando el común denominador a partir del cual pueden entenderse y explicarse las manifestaciones personales. Recordemos que para Bourdieu el *habitus*, en tanto estructura estructurante, tenderá a actuar en condiciones homólogas a aquellas en las que se produjo. En este sentido, la homología entre la escuela atravesada durante un largo período de la vida como alumno y la escuela como lugar de trabajo docente representa, desde lo objetivo, un condicionante que promoverá la reactivación y actualización de lo que se ha incorporado o aprendido (prácticamente, implícitamente) a lo largo de un recorrido en el que principio y fin son coincidentes (la continuidad en el mundo escolar, a la que refería Rockwell (op. cit); el continuum de la experiencia escolar que señala Perrenoud, 1995 en referencia al trabajo docente). Posicionados como alumnos, los maestros han sido socializados en el mundo escolar, han aprendido a moverse y a desenvolverse dentro de lo que más adelante llamaremos una “gramática” o “cultura” escolar (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998; Tyack y Cuban, 2001), la que parece mantenerse (y por lo tanto reforzarse) durante la formación profesional, y que finalmente constituye su contexto laboral. Más allá de las peculiaridades institucionales y de las experiencias formativas allí protagonizadas por los distintos maestros, se trata de una estructura común y constante (estructurante) que, sostenemos, hay que considerar para comprender los esquemas de percepción y de apreciación que los sujetos portan en el presente y ponen en juego en su práctica profesional.

Ahora bien, las maestras y maestros, si bien han protagonizado una experiencia escolar “común”, han llegado de nuevo a la escuela atravesando *camino*s diferentes. Aunque todos hicieron un mismo trayecto, han transitado por diversas escuelas, han protagonizado distintas experiencias formativas. Es la singularidad de las trayectorias sociales, dice Bourdieu (1995a), donde reside el principio de las diferencias entre los

¹⁸ Varias veces a lo largo del trabajo se hace referencia a la “vuelta” a la escuela por parte de los maestros, en el sentido de “retorno” a un lugar conocido, familiar, vivido. Contemplando la trayectoria realizada, la institución escolar representa un punto común (principio y fin del recorrido). Sin embargo, esta “vuelta” puede entenderse también como “permanencia” en una institución (escolar) que quienes son maestros nunca han dejado.

habitus individuales. Sin embargo, existe una relación de homología (de diversidad en la homogeneidad) que une los habitus singulares de los diferentes *miembros de una clase*, y así "cada sistema de disposición individual es una variante estructural" del *habitus del grupo*. El habitus realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las diferencias estadísticamente comunes a los miembros de una clase" (Ibid: 104 – 105). La diversidad dentro de la homogeneidad es infinita, ya que es el resultado de las combinaciones que producen las variables asociadas a las *trayectorias de cada individuo*.

Las condiciones de existencia en las que transcurrió cada trayectoria escolar (individual), se contemplaron tanto en la selección de maestras y maestros con los que trabajamos en esta investigación, así como en el análisis y la interpretación posterior. Teniendo en cuenta los contextos (sociales, culturales) en que las biografías individuales acontecieron y que esos contextos presentan "posiciones" diferenciadas, nos preocupamos por "situar" los recorridos en las posibilidades "objetivas" en que se desarrollaron. Tanto las características sociales del grupo familiar, como las aspiraciones y valoraciones hacia los estudios, y las peculiaridades de las instituciones educativas por las que cada sujeto atravesó, se consideran en este trabajo a la hora de interpretar las historias individuales. Las opciones de cada sujeto para emprender un camino determinado son múltiples, aunque limitadas dentro de un abanico posible que, de cierta manera, las condiciona o las explica. "¿Quién soñaría con evocar un viaje sin tener una idea del paisaje en el que se realiza?" (Bourdieu, 1995b: 12). Comprender una trayectoria, significa para Bourdieu (1997), elaborar los estados sucesivos en los que ésta se ha desarrollado, uniendo al agente considerado al conjunto de los demás agentes comprometidos en un campo determinado.

En segundo lugar, la experiencia escolar "singular" vivida por cada maestro se considera en este trabajo desde el *colectivo profesional* que ese sujeto conforma y que comparte con otros, lo que además de situar socialmente las historias escolares, promueve el conocimiento y el reconocimiento de aquello que aprendieron en la escuela de sus profesores y maestros, esos alumnos que hoy son docentes. Un trabajo colectivo facilitaría la toma de conciencia y la reflexión sobre los modos de ser (maestro) y las formas de hacer las cosas que se presentan naturalizados y asociados a la profesión de

enseñar. Tal sería un abordaje posible para emprender procesos de formación profesional. En el caso de nuestra investigación, el contenido de cada biografía individual se trabaja en interacción con la *configuración* que se pretende estudiar: *el magisterio, su formación y su práctica*. Veamos por qué.

Frente a la tendencia vigente en la historiografía de destacar y estudiar grandes "personalidades", Elias (1996) propone que para comprender tales individualidades es necesario considerar la *posición social* que el individuo ocupa y también la *interdependencia* entre esa posición y otras que conforman una configuración particular. Desde un enfoque sociológico que integra a los individuos con las estructuras sociales, Elías sostiene que no es posible atender o entender las particularidades de los sujetos aislados sin contemplar las "configuraciones" sociales que entre ellos conforman, en el seno de una estructura mayor que también constituyen. En este trabajo consideramos al magisterio como una configuración social, integrada por sujetos que recorrieron distintos caminos para llegar a la escuela y situaremos esos pasajes en las condiciones objetivas en las que transcurrieron. Situar socialmente las trayectorias implica, precisamente, reconocer la existencia de una *variedad de caminos posibles* por los que pudo haberse realizado *un mismo trayecto* (escolar). Los diferentes recorridos educativos traen aparejadas diferencias sociales y culturales, es decir, posicionamientos, que muchas veces explican no sólo las visiones y representaciones de los maestros en el presente, sino sus colocaciones laborales actuales. Desde esta perspectiva, el colectivo profesional constituye una configuración integrada por sujetos que si bien comparten una misma actividad, provienen de posiciones sociales diferenciadas. Esas diferencias "objetivas" serán tenidas en cuenta a la hora de interpretar las producciones individuales que realicen los maestros acerca de una experiencia escolar común, impregnada por elementos recurrentes y regularidades, pero también por diferencias asociadas con las oportunidades formativas que vivieron como alumnos y que continúan como docentes. Para Bourdieu (1997) existe una notable correspondencia entre la jerarquía de posiciones y la jerarquía de orígenes sociales y por lo tanto de las disposiciones asociadas.

Por lo anterior, preservar la relación subjetivo-objetivo, o dicho de otra manera, *la relación entre la trayectoria individual y la posición social* ocupada es la otra relación fundamental

que intenta preservar esta investigación. Para ello se relacionará, por una parte, el contenido de las historias escolares individuales con la posición social de los sujetos (contexto escolar y familiar) y, por la otra, se pondrán en interacción esas producciones personales con la configuración social que se estudia: el magisterio, su formación y su práctica.

Mediante *producciones autobiográficas y entrevistas* serán los maestros quienes recuperen aquello que han vivido durante el trayecto escolar que los condujo de nuevo a la escuela. El instrumento diseñado para la realización de las autobiografías escolares, comienza por situarlos en el colectivo al cual pertenecen para, desde allí, referir o recrear, su experiencia escolar pasada. Este estudio parte de una actividad compartida y se dirige hacia el seguimiento de las huellas o marcas que ha dejado el pasaje de los maestros por el contexto escolar. Los procesos de análisis e interpretación posterior se desarrollan teniendo en cuenta al magisterio como configuración, conformada por sujetos con trayectorias y posiciones sociales diferenciadas. A su vez, las producciones autobiográficas son analizadas teniendo en cuenta las condiciones sociales en las que las vivencias evocadas se produjeron y producen (las entrevistas se realizaron con la finalidad de rastrear este tipo de información). Por el momento sostenemos que si bien las experiencias vividas por quienes hoy son maestros son individuales y únicas, tanto las condiciones de su producción (pasadas) en una institución común (la escuela), como la profesión que los une en el presente, serán consideradas en tanto aporten a la constitución de un colectivo social, integrado por sujetos que transitaron caminos diversos dentro de un recorrido común que los condujo de nuevo a la escuela.

En síntesis, en esta investigación nos proponemos indagar en el principio de producción de la práctica docente, teniendo en cuenta la experiencia acumulada por los maestros a lo largo de un recorrido (escolar) determinado, que parte de la escuela y vuelve a ella. Específicamente, intentaremos analizar *cómo conviven* en los relatos que produzcan los maestros noveles en actividad las *regularidades y recurrencias* asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las *diferenciaciones* ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales para, desde allí, avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica

docente y favorecer los procesos de formación y desarrollo profesional. Elementos asociados a tales regularidades y diferenciaciones (orígenes de la profesión, tradiciones, problemática de los noveles, peculiaridades que atraviesa la profesión docente en el presente, orígenes sociales, trayectorias educativas, posiciones sociales y colocaciones laborales), serán tenidos en cuenta para interpretar los esquemas de apreciación y significación puestos en juego en la producción de cada historia individual.

Finalmente diremos que serán *docentes de nivel primario en actividad*, y dentro de este universo los *noveles* (también llamados novatos o principiantes), quienes darán cuenta de "su" experiencia (escolar) vivida en el curso de una trayectoria (escolar) determinada. La primera opción remite al nivel de enseñanza de desempeño; en esta investigación hemos decidido trabajar con *docentes de nivel primario*. La segunda, nos lleva a contemplar la cantidad de años de servicio (antigüedad docente); en esta investigación trabajamos con maestros que poseen una incorporación relativamente reciente en el campo profesional (no mayor de cinco años, de acuerdo con los estudios realizados sobre el tema). Esta última elección se justifica en que, tal como lo demostraron las investigaciones, son ellos quienes ante la escasa experiencia profesional, suelen recurrir (sin ser conscientes) a la experiencia que han vivido como alumnos. La re-inserción en las escuelas constituye, desde esta perspectiva, un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida, ya que las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargraves, 1996). En situaciones de urgencia y ante los imprevistos que el desempeño plantea, se movilizan los esquemas interiorizados en la experiencia que los maestros fueron acumulando durante su vida escolar como estudiantes, sobre todo (como vimos) cuando la formación profesional no contempla esa experiencia previa y cuando descuida la formación del sentido práctico o la competencia práctica necesaria para afrontar situaciones reales de enseñanza. A lo largo del desempeño docente, se construirán otros esquemas y se conformará así un nuevo estrato del habitus, sostiene Perrenoud (1995). Sin embargo, para el autor, hay un "continuum" entre la experiencia que se consolida durante el desempeño y la previamente vivida. La génesis del habitus proviene de la experiencia. Pensamos entonces que el trabajo con la experiencia escolar puede resultar más fructífero con aquellos maestros que

cuenten con ese bagaje acumulado, todavía poco transformado por la experiencia en el lugar de trabajo. Arnaus (op. cit.) destaca la conexión que existe en los maestros noveles entre sus biografías escolares y sus prácticas concretas en el aula, en esta investigación pretendemos dar un paso más y detenernos en estudiar la experiencia que los docentes noveles han acumulado a lo largo de su recorrido escolar.

Volviendo a nuestros planteos iniciales, insistimos que al reconocer la influencia que tiene la experiencia escolar en el desarrollo profesional de la docencia (experiencia que comprende aquella que los docentes han experimentado como alumnos), y ante la escasez de investigaciones empíricas en esta línea, este trabajo se destina a su estudio y conocimiento con el objetivo de brindar elementos para comprender algo más acerca de la práctica docente y aportar insumos que puedan servir para trabajar las instancias de formación profesional. Modestamente, consideramos que esta mirada puede constituir sólo un ingrediente más para complejizar nuestra comprensión de lo que habitualmente sucede. La inquietud por lo trivial, lo sublime, lo que se acepta como supuesto, que planteáramos en la introducción (haciendo nuestras las palabras de Philip Jackson), comienza a responderse a partir de la construcción de un objeto de estudio que interpela a los sujetos, que promueve la conquista y creación de lo que uno fue, desde lo que es. Al decir de Jorge Larrosa: *"El yo que importa es el que hay siempre más allá de lo que se toma habitualmente por uno mismo: no está por descubrir, sino por inventar: no por realizar sino por conquistar; no por explorar sino por crear"* (Ibid, 2000: 9).

Capítulo 2

La biografía escolar de los docentes. Una propuesta de abordaje.

La memoria tiene elementos documentales y elementos ficcionales... Era importante contar la memoria subjetiva y no presentar la memoria en letra mayúscula y objetiva, sino contar ese recuerdo de los rincones, de lo cotidiano, de la vida.

Albertina Carri

Autobiografías escolares. Del instrumento al método

Una vez reconocida la importancia de trabajar la biografía escolar de los maestros, en vistas a la producción de un conocimiento sistemático que contribuya a la comprensión de la práctica docente y que, asimismo, resulte relevante para trabajar en las instancias de formación, se ha optado por la utilización de producciones autobiográficas, elaboradas por los propios docentes, acerca de la experiencia escolar que han protagonizado siendo alumnos. Las *autobiografías* parecieron ser herramientas relevantes para abordar la experiencia escolar de los maestros, teniendo en cuenta la relación pasado – presente; formación – práctica de la que pretende dar cuenta esta investigación.

Las autobiografías junto con las biografías, diarios, cartas, notas necrológicas, historias y relatos de vida constituyen "*géneros narrativos*", en los que se cruzan la influencia de distintas disciplinas, desde la historia hasta la literatura. En la investigación social, la narrativa fue utilizada con el propósito de reconstruir las experiencias personales, conectando entre sí "yos individuales" con los grupos o instituciones sociales que los mismos conforman. Connelly y Clandinin (1995) se refieren a la "investigación narrativa", como aquella que estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Estos documentos "vitales" describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos; su uso sistemático promueve la producción de estudios "biográficos" (Sautu, 1999).

Las narrativas, las biografías y las historias de vida constituyen una forma de recopilación de datos, y como tal la materia prima o el fenómeno que se estudia, pero al mismo tiempo conforman modos de abordaje (Connelly y Clandinin, op. cit; Sautu, op.cit). Así es correcto

hablar de "investigación narrativa", "investigación biográfica" o "investigación etnográfica", según el método que se utilice. Todas ellas, sin embargo, pueden realizarse a partir de historias, narraciones o relatos (orales u escritos) que produzcan ("cuenten") los sujetos. En principio, y aceptando la distinción entre fenómeno y método, podemos decir que en este estudio trabajamos con historias o *relatos autobiográficos* producidos por maestros noveles acerca de su pasado escolar y utilizamos para su abordaje el *método biográfico-narrativo*: "Contar las propias vivencias y 'leer' (en el sentido de interpretar) dichos, hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación" (Bolívar Botía: 2002: 2). Griffiths (1995) postula que sólo los métodos biográficos pueden dar cuenta de un modo confiable del conocimiento que proviene de la experiencia de individuos y grupos.

La investigación biográfica, así como otras formas del género, presenta ciertas particularidades que consideramos fructíferas para nuestro trabajo.

En primer lugar, considera la *experiencia vivida* por los sujetos a lo largo del tiempo, lo cual incluye una *selección* de sucesos, personas y situaciones en las que cada uno participó y su *interpretación*, mediada por las experiencias posteriores. Ello quiere decir que quienes narran su experiencia, se remiten no son sólo a los sucesos vividos, sino que esa producción está "filtrada" por las creencias, valores y actitudes del presente (Sautu, op. cit). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió, pero también en el interés por contar la historia de la propia vida aparece la necesidad de explicarla, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. El relato constituye, de este modo, algo más que un inventario de sucesos y situaciones. Quizás sea ese adicional, lo que permita al narrador darle un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria (Huberman, 1998), sobre este aspecto volveremos.

Son varios los autores que, desde distintas disciplinas y enfoques, distinguen entre la vida vivida y la vida relatada. Burgos (1993), cuya producción se basa en las historias de vida, considera que a través de los relatos autobiográficos no accederemos a la "verdad" de lo que pasó, sino a la interpretación de aquello que se vivió. Desde el campo literario,

Gusdorf planteaba (en un trabajo pionero de 1956¹) que la autobiografía no puede alcanzar la recreación objetiva del pasado, sino que consiste en una lectura de la experiencia vivida. En la escritura autobiográfica al "yo" que ha vivido se le añade el "yo" creado. En el mismo sentido, pero desde la lingüística, Ricoeur (1994) sostiene que los relatos tienen un carácter plural, "son construcciones que le dan forma a la vida" antes que su reflejo. El autor llama a esas construcciones "configuraciones" y les otorga un "carácter ficticio" para oponerlas a la producción de un discurso con pretensión de verdad. Bertaux (1997) utiliza dos términos: "historias de vida" y "relatos de vida", para diferenciar la historia que vivió una persona del relato realizado ante la demanda de un investigador. Bruner (1995), con la mirada puesta en los aspectos psicológicos y epistemológicos, prefiere hablar de "autorrelato" antes que de autobiografía para dar cuenta del proceso de reconstrucción o reinterpretación que se realiza sobre los recuerdos. Para el autor "...las vidas son textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas relatadas son tomadas por quienes la relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones" (Ibid: 177).

Estos aportes se unifican al señalar que en las narraciones que realizan las personas acerca de sus vidas, aparece *su visión y su versión de los hechos* sobre la experiencia protagonizada, antes que lo que "verdaderamente" aconteció. En un trabajo reciente Arfuch (2002) destaca el proceso constructivo, de producción y creación propio de los relatos biográficos. En tales producciones se presenta algo que como tal no tiene existencia previa. Constituyen una visión que el sujeto da de sí mismo, más allá de la verdad referencial. Nuestra investigación sintoniza con tales enfoques, al considerar las autobiografías producidas por los maestros acerca de su pasado escolar, no solamente como una descripción o inventario de situaciones y sucesos vividos, sino como relatos "creados" "interpretados" o "significados", en los que se reconstruyen y re-piensen con imágenes de hoy las experiencias vividas en el curso de un recorrido (escolar) determinado.

¹ En: Loureiro, A. 1991. "Problemas teóricos de la autobiografía"

*Indagar cómo el pasado escolar es evocado (reconstruido, repensado, "representado" ²) por quienes son maestros en el presente para, desde allí, aportar insumos que nos permitan comprender la práctica y los procesos de formación profesional, constituye el propósito fundamental de este trabajo. De este modo, la inquietud no apunta tanto al contenido, sino más bien al significado de los relatos producidos. "Este algo (lo que se transmite en los relatos), no es la experiencia sino su *significado*. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público" (Ricoeur, 1999: 30, el destacado es nuestro). Retomando los aportes de Arfuch (op. cit) lo que posibilita la utilización del método biográfico no es acceder a la verdad de lo que aconteció, sino a los procesos por los cuales los sujetos se construyen y se presentan a sí mismos. La materialidad misma del decir, de expresar, de evocar aquello que pasó, es lo que importa. De allí que el contenido de los relatos resulte secundario frente a las "estrategias (ficciones) de auto-presentación" que utilicen los sujetos: "...en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo. Esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, el que será, en definitiva, significativa" (Ibid: 60). Para la autora, esa visión o versión de sí que producen los sujetos, finalmente, los constituye:*

"No habrá entonces algo así como 'una vida' que – a la manera de una calle de dirección única- que pre-exista al trabajo de la narración, sino que ésta, como forma del relato, y por ende, como puesta de sentido, será un resultado, podríamos aventurar, contingente" (Ibid: 65).

La segunda particularidad de la investigación biográfica, radica en la importancia de ubicar al sujeto "productor" de ciertos sucesos o experiencias, en el *contexto histórico y social* a partir del que producirá el relato. El significado del contexto es crucial para la investigación narrativo-biográfica, entendiendo no sólo las condiciones en que la gente vive, sino también el entorno biográfico individual e histórico.

² Para Bruner la narrativa es uno de los modos básicos de la representación. No es la mera presentación de lo ocurrido sino que es lo que ocurrió tal como lo interpretan o explican los que narran su vida desde el presente. En el mismo sentido, Eisner (1998) considera que la "representación" no debería interpretarse como la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido. "El proceso de re-presentación es un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstituye la experiencia a partir de lo que la origina" (Ibid: 44).

La recuperación de la historia singularmente vivida en la institución escolar por quienes hoy son maestros, fue realizada en nuestro estudio considerando el *colectivo social* que comparten. Para ello, el instrumento creado comienza por ubicarlos en el presente: "actualmente sos maestra/o en la escuela...". A partir de allí, los maestros se remontan a su trayectoria vivida como alumnos, la que finalmente los condujo al lugar que actualmente ocupan. Se promueve, de este modo, la realización una narración en la que la vuelta al pasado escolar lleva implícita la pregunta: "cómo he llegado a ser lo que soy". El yo que se enuncia desde la particularidad busca, al hacerlo, la réplica y la identificación con los otros, aquellos con quienes comparte el "habitus colectivo" (Arfuch, op. cit.).

Pero así como la situación presente es compartida, también lo es el *contexto (escolar)* al que los maestros de nuestro estudio remiten. Y si bien cada uno de ellos realizó un trayectoria particular, todos evocan en sus autobiografías las experiencias vividas en una *institución común* (la escuela) en la que vivenciaron un proceso formativo. Como vimos, en este pasaje los maestros comenzaron a formarse como tales, teniendo en cuenta no sólo los contenidos formales sino también el/los contexto/s y las situaciones en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollaron. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio- histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración. Sus relatos se "sitúan" y se orientan a un tipo particular de recorrido formativo. Siguiendo a Bertaux (op. cit.) lo que les da coherencia es que ellos relevan un mismo mundo social al que define como "aquel que se construye alrededor de un tipo de actividad específica" (Ibid: 5). Retomando a Arfuch (op. cit.), lo que permite encontrar regularidades en la variedad de situaciones relatadas es la referencia a un contexto (escolar, en nuestro caso) común.

La forma y contenido que asumen las narraciones expresan, además, la relación entre la persona y "su" contexto "experiencial" inmediato, ligado (como vimos) a las trayectorias formativas, sociales y culturales diferenciales por las que transitaron los distintos maestros. Los relatos producidos contienen hechos, sucesos, personajes escolares y también familiares. La persona aparece en su red de relaciones e interacciones con otros; en este sentido, las producciones biográficas nunca son "unipersonales", los sujetos se perciben y se describen dentro de una colectividad. Además de la existencia de otros,

sostiene Sautu (op. cit.), las narraciones reflejan la influencia de la clase social y del género. En términos semejantes Arfuch (op. cit.) plantea que hay "otras voces" que habitan nuestra voz (tradicción, cultura, sentido común, valoraciones, creencias, verdades aceptadas que asumimos como propias imprimiéndoles el sellos de nuestra afectividad). Las características del "contexto" familiar y del "escenario" escolar en la que se desarrollaron las experiencias escolares son, por ello, consideradas en este trabajo a la hora de interpretar/ "objetivar" las "visiones" y "versiones" personales que produzcan los docentes.

La cuestión del método nos conduce a profundizar sobre el tratamiento que le daremos a las producciones autobiográficas y a los modos también producidos para obtenerlas. Si bien existe cierta correspondencia entre instrumentos, métodos y metodologías ésta no es lineal. Se pueden utilizar biografías y cuantificarlas³, así como se puede hacer etnografía y realizar una investigación cuantitativa sobre la cultura que se estudie. De todos modos, existe una variedad de métodos que parecen más afines con determinadas "metodologías". La "*metodología cualitativa*" o el "*enfoque interpretativo*" (Erikson, 1986)⁴ resultan acordes con nuestro problema de investigación, tal como fue planteado. Mediante estas formas de abordaje es posible captar los *significados colectivos* de los actos e interacciones de las personas, en el contexto que se producen, y así llegar a comprender lo que sucede.

Comprender la formación y la práctica docente teniendo en cuenta el contexto (escolar) en los que éstas se gestaron y los significados o sentidos que los actuales maestros le atribuyen a esa experiencia vivida en la institución escolar que vivieron como alumnos y a la que vuelven para enseñar, especifica el propósito fundamental de nuestro trabajo. Al enfrentarse con cuestiones de significado y comprensión, esta investigación será entonces cualitativa e interpretativa, se interesa por la cualidad de la experiencia llevada a cabo por

³ Magrassi (1990) hace referencia a los "biogramas" o esquemas biográficos a los que define como "sucintas autobiografías contadas por personas que son miembros de un determinado grupo social, escritas en cumplimiento de directivas específicas en cuanto a contenido y forma y con el fin de obtener datos en masa"(Ibid: 30)

⁴ Tratando de salvar reduccionismos entre los modos de abordaje cuali y lo cuantitativo, Erikson prefiere hablar de "enfoque interpretativo" para referirse a aquel que integra una variedad de métodos como el etnográfico, el estudio de casos, etc.

los maestros durante su recorrido escolar como alumnos y por el significado que, desde el presente (desde la posición de maestros), le atribuyen a las vivencias que protagonizaron. Entender y describir la forma en que los maestros re-construyen y dan sentido a su experiencia escolar vivida, especifica aún más nuestras metas.

"Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia", afirma Bolívar Botía (op. cit.). De allí que las narraciones "interpretadas" o "explicadas", las autobiografías escolares que realizaron doce maestros novatos, conforman un material fundamental para nuestro trabajo. Sin embargo, como investigadores nos proponemos analizar e interpretar también esas producciones, a fin de producir un conocimiento que aporte a la comprensión del presente. Para ello, y basándonos en teorías que trabajan con los relatos de los sujetos, entendemos que esta tarea de interpretación no consiste en develar lo que está oculto, sino en trabajar con los significados producidos, poniéndolos en relación con el/los contextos en el que se produjeron y producen/ reproducen. Tales significados constituyen la síntesis entre la identificación (los temas que se abordan) y la predicación (lo que se dice acerca de ellos). (Ricoeur, op. cit.). Una vez precisado nuestro enfoque, podemos decir ahora que en este estudio, nos detendremos *en identificar los temas a los que se refieren los sujetos cuando recuperen su experiencia vivida en la escuela (los diferentes momentos de la escolaridad, los maestros y los profesores, las situaciones de enseñanza y aprendizaje, ellos mismos como alumnos y maestros) y lo conjugaremos con lo que dicen acerca de ellos.*

Ahora bien, nuestro objetivo no es captar el interior de los esquemas de representación de los maestros, sino en estudiar la configuración que ellos conforman: el magisterio, su formación y su práctica. Desde esta perspectiva que Bertaux denomina "etnosociológica" trabajaremos con las autobiografías (significadas), pero para estudiar un mundo social centrado en una actividad específica, la enseñanza. "El acento aquí no está puesto en la interioridad de los sujetos sino sobre aquello que les es exterior; los contextos sociales que han adquirido por la experiencia de un conocimiento práctico" (Ibid: 7). Para Mc Ewan (1998) los sentidos que surgen de una actividad, forman parte del reservorio común de los sentidos del grupo y, en tanto ello, son compartidos. El método biográfico ayudará, entonces, a reconsiderar las historias o relatos que produzcan los maestros acerca de su

experiencia vivida en la escuela como "conjuntos significantes", reponiendo la multiplicidad de voces y narrativas que, aún en el despliegue de la singularidad, sean capaces de aportar a la constitución de sujetos colectivos (Arfuch, op. cit). Por medio de la memoria personal, es posible llegar al entendimiento de las ideas que sobresalen en el ideario de un grupo, los comportamientos, los saberes, revelando una cultura colectiva (Cohelo Gomes, 2001).

Como se verá posteriormente el instrumento con el que se trabajó parte y remite a ciertas condiciones de existencia "compartidas", mediante las cuales es posible explicar la confluencia y el carácter social de los significados presentes en los relatos o historias individuales. Considerar "una serie de testimonios sobre un mismo objeto social, poniéndolos unos en relación con otros permite aislar un *núcleo común* a las experiencias, el que corresponde a la dimensión social..."(Bertaux, op. cit:16). Cada relato no es entonces un ejemplo; se lo considera, más bien, en su relación con otros, en tanto puede aportar para la inteligibilidad de un fenómeno social: "relaciones ni necesarias ni jerárquicas, pero que adquieren su sentido en una simultaneidad de ocurrencias que, por eso mismo, pueden transformarse en sintomáticas y ser susceptibles de articulación, es decir, de una lectura comprensiva en un marco más amplio"(Arfuch, op. cit: 49).

Aclaremos, finalmente, que el tratamiento que haremos sobre las producciones autobiográficas es doble. Los temas que los maestros expresen en sus relatos serán considerados en su recurrencia, identificando los núcleos comunes (tendencias y regularidades) que unen a las distintas experiencias, pero también en su especificidad, según lo requiera el análisis. Para ello, cada núcleo se considerará dentro de la totalidad de cada una de las producciones, lo que nos permitirá a su vez relacionar los sentidos y explicar las variaciones entre las percepciones de los maestros. "Deben tomarse en cuenta las precondiciones que rigieron la selección y la organización de los acontecimientos narrados y de los temas analizados, tomando en consideración no simplemente el significado de los elementos de la historia, vistos uno por uno, sino, más bien cómo forman parte de un todo orgánico" (Burgos, 1993: 151). Intentamos, de este modo, recuperar dos tendencias que, antes que contrapuestas, resultan "complementarias" para analizar los relatos de los sujetos dentro de la tradición biográfico-narrativa. Se trata de lo

que Bolívar Botía (op. cit.) denomina un "análisis narrativo propiamente dicho" basado en casos particulares, mediante los cuales se abordan en profundidad los aspectos constitutivos de historias singulares (Véase Capítulo 4, los casos de Sandra y Lucía) y un "análisis paradigmático" que, sin perder los matices individuales ni las diferenciaciones sociales, contempla los aspectos o núcleos comunes que unen las distintas historias relatadas (Véanse Capítulos 3, 5 y 6, donde abordamos la totalidad de los casos). Según el autor, "hay que practicar una especie de visión binocular, una doble descripción. Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular" (Ibid: 11-12).

Recuperando los planteos expuestos hasta el momento en los Capítulos 1 y 2, estamos en condiciones de sintetizar los objetivos de esta investigación. Al reconocer que el pasaje prolongado y en una etapa decisiva de la vida por la escuela, influye en el desempeño de quienes hoy son docentes, nos propusimos:

- *Abordar la biografía escolar de maestros noveles de nivel primario, entendiendo que sus resultados pueden aportar insumos que contribuyan a comprender la práctica y, a la vez, alentar la intervención en los ámbitos de formación profesional.*
- *Producir conocimiento acerca de un colectivo profesional (el magisterio: su formación y práctica) a partir de las narrativas que produzcan los maestros noveles sobre la experiencia escolar que protagonizaron a lo largo de un recorrido escolar (común) que presenta caminos alternativos.*

Más específicamente, intentamos:

- *Recuperar, describir e interpretar la experiencia escolar que los maestros fueron acumulando mientras fueron alumnos.*
- *Avanzar en la producción de conocimiento sobre el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada, aquella que los condujo desde la escuela nuevamente a ella.*
- *Analizar cómo conviven en los relatos que produzcan los maestros noveles las regularidades y recurrencias asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las diferenciaciones ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales.*
- *Indagar cómo el pasado escolar es evocado (reconstruido, repensado, recreado) por quienes son maestros en el presente.*
- *Entender y describir la forma en que los maestros re-construyen y dan sentido a su experiencia escolar vivida como alumnos, considerando tanto el contexto (escolar) de evocación como la posición desde la que se rememora.*
- *Identificar los temas a los que se refieren los sujetos cuando recuperan su experiencia vivida en la escuela y lo que dicen acerca de ellos.*
- *Identificar las marcas o "huellas" que les dejó el pasaje por un ámbito (escolar) común durante los años que fueron alumnos.*
- *Conjugar los sentidos o significados que los actuales maestros le atribuyen a un pasado escolar (común), evocado desde una situación presente compartida, con las trayectorias sociales recorridas y sus colocaciones laborales actuales.*

Una vez expuesto el encuadre general y antes de profundizar en estas cuestiones, haremos una breve recorrido acerca del surgimiento y utilización de las metodologías biográficas, con el fin de recuperar aquellos aportes que puedan resultar fértiles para avanzar en nuestro trabajo.

El "retorno a lo biográfico"

En términos generales, el recurso a la biografía se produce en un momento de crisis generalizada por el que atravesaron las formas dominantes de producción del conocimiento en todas las ciencias sociales, a partir de los años sesenta. Algunos autores refieren al "giro hermenéutico" para dar cuenta del cambio paradigmático registrado en el desarrollo de indagaciones empíricas, desde perspectivas refractarias al "objetivismo", "naturalismo" y "funcionalismo" con los que operaban las formas convencionales de plantear la investigación social (Giddens, 1995 y 1997). La renuncia explícita a adoptar los modelos y lógica de las ciencias naturales para encarar la comprensión de los asuntos humanos fue el común denominador. También, la suposición de que la acción social humana involucra necesariamente significación (Eagleton, 1994; Geertz, 1994). Desde la perspectiva que proponían estos nuevos enfoques, la teoría social tendría no sólo que interrogar y dar respuesta a las regularidades que presionan y limitan "desde afuera" la conciencia y el comportamiento, sino que también, y fundamentalmente, debería preguntarse acerca de las cualidades, significados y entendimientos a partir de los cuales los seres humanos construyen el mundo social. Al enfrentarse con cuestiones de significado y comprensión, la investigación social (incluida la educativa) será entonces cualitativa e interpretativa: sólo explicará en la medida en que, primero, logre entender y describir la forma en que los agentes humanos construyen social e históricamente sus mundos y sus vidas. Las miradas sobre los procesos sociales de constitución subjetiva y transmisión cultural recapitularon, entonces, la agenda de las preocupaciones teóricas. Fue mediante estas cuestiones que las denominadas "sociologías de la comprensión", la filosofía del lenguaje ordinario, la teoría social crítica, ciertas versiones del neo-marxismo, los "estudios culturales" y el posestructuralismo en sus versiones más críticas, ofrecieron a

la teoría educativa respuestas teóricas más o menos coherentes acerca de los problemas de la formación y la experiencia escolar.

Sin embargo, el "retorno a lo biográfico", es el nombre de un movimiento que trasciende el campo científico. Comienza a registrarse desde los años setenta e irá ocupando un lugar central en buena parte de la investigación y la reflexión teórica, metodológica y epistemológica, en diversas disciplinas, así como en distintos órdenes de la vida de la sociedad contemporánea. Se presenta como un "fenómeno cultural generalizado" que abarca los medios de comunicación, el cine, el teatro, además de la literatura, el psicoanálisis (Chirico, 1992). En el campo educativo el recurso biográfico reaparece en particular bajo la forma de relatos de vida y se desarrolla fundamentalmente en la educación de adultos. "Su construcción se asocia a una voluntad de cambios por parte de quienes participan en la *elaboración narrativa de su experiencia*, jugando sobre la implicación subjetiva en esta tarea, así como con el valor atribuido a la autocomprensión y a la comprensión mutua" (Ibid: 11, el destacado es nuestro).

En la investigación y la escritura especializada de las ciencias humanas y sociales se produce con este movimiento un "retorno del sujeto"⁵ y con él las formas dialógicas de producción del conocimiento. "De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación" (Bolívar Botía, op. cit: 3). Es en la historia, donde acontecen las primeras iniciativas, a través del movimiento de la "Historia Oral", por el que se presta atención a los actores anónimos y a esferas mucho más diversificadas de la actividad humana, siendo su interés no sólo los personajes políticos, sino también las fuerzas contestatarias de oposición y los movimientos sociales. Esta corriente aspira a construir la historia de los sectores excluidos, del hombre y la mujer común, las minorías y también historias locales, regionales o historias de vida cotidiana. Los "*nuevos*" sujetos sociales, son abordados a niveles y escalas "micro", propiciando el interés por el estudio de nuevos temas y situaciones. La renovación temática trajo como consecuencia cambios importantes en la

⁵ Chirico (op. cit) utiliza el término, aunque en estudios más recientes (Arfuch, op. cit) se habla de "varios" retornos, el del autor, del actor y del sujeto para dar cuenta de la revalorización que se produce en la actualidad por la subjetividad, la memoria, las identidades y, en general, por la experiencia y el testimonio de los sujetos.

relación de los historiadores con las fuentes. *Nuevas fuentes* escritas se consideraron válidas y también otro tipo de materiales como objetos, fotografías y aún los testimonios orales (Schwarzstein, 1991).

Ya en la década del 60, en los Estados Unidos, los testimonios orales de los actores anónimos habían despertado el interés entre los historiadores, aunque la preocupación fundamental era la obtención de información y la creación de archivos a través de "metodologías no convencionales". Los proyectos desarrollados en esta línea estaban dirigidos al esclarecimiento de hechos y eventos políticos mediante testimonios y relatos biográficos de dirigentes. "Su objetivo consistía en crear enormes bancos de datos que se depositaban escrupulosamente, y muy bien organizados, en bibliotecas o centros de información, para que posteriormente fueran consultados y rigurosamente analizados. La historia oral estadounidense es más bien de corte archivístico y empírico, ya que se preocupó más por registrar y construir archivos que por desarrollar esfuerzos de análisis sociohistórico" (Aceves, 1993:14). Las cintas grabadas y transcritas fueron los insumos para la conformación de estos archivos. A la influencia previa de las ciencias sociales y al acercamiento de la historia a otras disciplinas se le suma, en el caso estadounidense, el desarrollo de cierto capital científico tecnológico.

Cuando la historia oral pasa a Europa, ya no se utiliza para la formación de archivos de testimonios, sino que se transforma en metodología para la producción de conocimiento histórico. A diferencia de la perspectiva norteamericana, la corriente europea no sólo se interesó en nuevos sujetos y nuevas fuentes, sino que también desarrolló *una nueva perspectiva conceptual y crítica*. La tradición inglesa, recupera las técnicas de entrevistas autobiográficas que habían sido introducidas en la sociología por la "Escuela de Chicago, a partir de los años 20 y por la experiencia de Polonia, con historiadores como Znaniecki quien desarrolló investigaciones basadas en informes orales y en autobiografías de campesinos. En América latina la historia oral se desarrolló con los parámetros de la

corriente europea, fundamentalmente con la influencia de la escuela inglesa (Aceves, op. cit)⁶.

Desde los dominios de la sociología, lo biográfico fue caracterizado como método y como enfoque⁷. Como método, se define como "subjetivo, cualitativo, extraño a cualquier esquema hipótesis/ verificación". Como enfoque, permite conciliar la observación con la reflexión, al considerar a los hombres ordinarios no como objetos de observación y medición, sino como "informantes" cuyas producciones llevarán a cuestionar los marcos conceptuales y epistemológicos del investigador (Ferrarotti y Bertaux, en Chirico, op. cit: 13). Los estudios biográficos pueden producir trabajos formulados con categorías significativas para el tipo de persona o personas que se estén estudiando, en lugar de proporcionar investigaciones con categorías promovidas por los investigadores. Esta función fue denominada por Denzin (1988) (también proveniente del campo de la sociología) "interpretativa". Para el autor, el "método biográfico" *nos sitúa cerca de la experiencia real*. La experiencia es ambigua y refleja las complejidades de la vida, la utilidad del método biográfico radica en poder capturarla y presentarla de manera comprensible y problemática, a la vez (Cf Huberman, 2000).

La antropología fue considerada la disciplina "madre" en el campo de las "historias de vida". Fueron, entre otros, los aportes de Geertz (1993), a través de los conceptos de "descripciones gruesas o densas" y "conocimiento local", los que llevaron a los investigadores a ubicarse más cerca de los ambientes y la perspectiva de los sujetos que en ellos actúan o interactúan. También los antropólogos suelen referirse a las historias de vida como a "un cuento que se cuenta conjuntamente", en el que las voces están mezcladas o se combinan para producir una nueva historia o un relato compartido,

⁶ Uno de los trabajos que causó más impacto fue (según Bolívar Botía, op. cit.) el de Oscar Lewis sobre la historia de la familia mexicana de los Sánchez, escrito en los 60, en el que los relatos cruzados de los distintos miembros (padre y cuatro hijos) proporcionan un ejemplo de lo que es hacer otro tipo de historia.

⁷ Dada la variedad de "usos" biográficos, Arfuch (op. cit) utiliza el término de "espacio autobiográfico" en el que las distintas formas discursivas y narrativas comienzan a entrecruzarse, a hibridizarse. La autora contempla dentro de este espacio no sólo las historias de vida, los relatos autobiográficos o testimoniales, sino también otras formas como las entrevistas mediáticas, la literatura de viajes, el film documental. La noción de "espacio" proviene, además, del tratamiento que reciben los relatos; cada uno de ellos no es tomado en sí mismo, como un ejemplo, sino como parte integrante de un espacio que se construye a partir de las relaciones y confrontaciones entre los mismos. Esta apuesta metodológica supera la visión clásica de la vida ejemplar o testimonial de un fenómeno de época.

"colaborativo". En esta tarea, las historias se escriben y re-escriben a través de sucesivos encuentros en los que se amplían y enriquecen las producciones originales.

La utilización de biografías y autobiografías en ciencias sociales recibió asimismo la influencia, más reciente, de la *tradición narrativa*. Esta corriente que atraviesa hoy el campo de las distintas ciencias humanas, se constituyó a partir de una preocupación compartida por la narratividad y el relato de los actores, tema reservado hasta entonces al campo literario. Estos relatos constituyen una *visión o interpretación* sujeta a su vez a distintas interpretaciones o re-interpretaciones: ese decir o esa escritura hacen o recrean la historia y si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. "La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad" (Bruner, 1991: 42).

La línea de "investigación narrativa" se desarrolló en el campo educativo recién a partir de la década del 80. Su utilización se fundamenta en "su consideración sobre los seres humanos como contadores de historias, organismos que individual y socialmente, viven vidas relatadas" (Connelly y Clandinin, 1995): 15). La "narrativa" se sitúa dentro de las metodologías cualitativas "puesto que está basada en la *experiencia vivida* y en las cualidades de la vida y de la educación" (Ibid:16, el destacado es nuestro). Eisner (1998) la relaciona con el trabajo de investigadores educacionales de orientación cualitativa que trabajan con la experiencia desde la filosofía, psicología, teoría crítica, los estudios del curriculum y la antropología.

En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica "la/s voz/ces" de los profesores al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos. Para Elbaz (1997) esta modalidad "desafía las formas de investigación tradicional". Ornstein (1995) habla de "un nuevo concepto de investigación de la enseñanza", basado en el lenguaje y el diálogo que incluye historias, narrativas y autobiografías. Bajo esta perspectiva de producción del conocimiento, los docentes son los protagonistas centrales, quienes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje; de este modo, sus

conocimientos y experiencias son respetados. Mc Ewan (1998) se refiere al valor de la narrativa con la esperanza de que "al contar historias acerca de la docencia aprendamos a enseñar mejor". "Explorando la multitud de maneras por las que se pueden comprender la enseñanza y suprimiendo la división atomizante de los elementos que la constituyen, nos aproximaremos, mediante la narrativa, a explicar cómo han evolucionado las diversas prácticas docentes. El cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica (...) que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos"(Ibid: 250).

Además de los citados, otros autores (Goodson, 1993; Kelchtermans, 1993) reconocen que el método biográfico narrativo permite producir conocimiento acerca de los maestros y la enseñanza que no es posible a través de otro tipo de acercamiento. Estas aproximaciones, a diferencia de otras, posibilitarían lograr un "insight" en la práctica por parte de los sujetos implicados (Gudmundsdottir, 1998).

Ahora bien, este retorno del sujeto, de su visión y su versión, que aparece como preocupación en las ciencias humanas y sociales, no remite exclusivamente a los individuos, sino que se ocupa también de las *formas colectivas* que estructuran las vidas relatadas. Con lo biográfico retorna el sujeto y también las formas sociales, históricas y genéricas de organización de lo individual (Chirico, op. cit.). La historia oral, preocupada por considerar la dimensión subjetiva de la experiencia humana, examina las experiencias de los actores en relación al *contexto social* y cultural en el que se desarrollan. En el campo educativo Mc Ewan (op. cit) sostiene que una caracterización cabal de las prácticas de enseñanza, requiere que tales descripciones estén *situadas* en el contexto de los relatos históricos que ayudan a explicar cómo las prácticas han alcanzado su forma actual: "Cuando situamos estas descripciones en un contexto histórico y, por así decir, explicamos cómo han evolucionado esas prácticas, no estamos meramente describiéndolas sino que al mismo tiempo contribuimos a explicarlas" (Ibid: 254).

Esta tensión entre lo individual y lo colectivo o entre el sujeto y las estructuras que conforman, atraviesa los distintos enfoques. Dentro de la tradición narrativa, sostienen Connelly y Clandinin (op. cit), hay líneas que privilegian "indebidamente" al individuo sobre el contexto social, destacando que la investigación narrativa puede estar también

sociológicamente preocupada por grupos y por la comunidad, por "sujetos colectivos" (en términos de Arfuch, op. cit.).

En particular, los *estudios biográficos acerca de la profesión docente* reflejan la mencionada tensión. Fueron los trabajos producidos por Goodson (1981, 85 y 88), sobre las historias vida de los profesores y los estudios del curriculum, los que se inscriben dentro de la orientación sociológica que pueden adoptar las historias de vida. Diversos estudios en esta línea, provenientes fundamentalmente de Inglaterra, adoptaron la perspectiva biográfica para trabajar la *carrera de los profesores (career)*, con un enfoque centrado en la profesionalización que superaba la orientación "semiclínica", bajo la que se estaba desarrollando el trabajo sobre las biografías de profesores⁸. Goodson (1981) investigó acerca de la visión que los docentes iban construyendo de sí mismos, de la escuela y del contexto donde trabajan. En un trabajo más reciente Goodson (1993) señala la importancia de indagar acerca de la vida de los profesores, mediante perspectivas autobiográficas que contemplen no sólo la experiencia escolar, sino también las experiencias de la vida personal, al entender que la práctica docente se ve influenciada fundamentalmente por cuestiones idiosincráticas y por facetas de la identidad personal. Para el autor, los estudios sobre la carrera profesional pueden adoptar esta perspectiva.

Además de los ya citados, se han encontrado otros estudios "pioneros" tales como el de Woods (1985) quien indagó sobre los incidentes críticos detectados por los docentes a lo largo de su carrera profesional y de los recursos que utilizaban en tales situaciones: "Así, a partir de uno de los sucesos críticos, un docente sintió la necesidad de profundizar en su propio trasfondo, para explicar la emergencia e importancia de aquel suceso concreto. Al final esto se convirtió en un estudio por propio derecho. Elaboramos la biografía por medio de conversaciones y gracias a una serie de comentarios que escribió el sujeto durante tres años, con una buena dosis de ayuda para analizar y para escribir" (Woods, 1998: 101). Huberman (1989, 1993), en un estudio realizado en Suiza, reparó en las etapas que los docentes iban constituyendo a lo largo de su carrera profesional: "El punto de vista de la

⁸ Cabe aclarar que más allá de la existencia de alguna obra en particular, como la de Lortie (op. cit.), los trabajos biográficos acerca de la docencia no han tenido un desarrollo sistemático hasta bien entrada la década de los 80, aunque a partir de allí proliferan con distintos enfoques y tratamientos. Tal es así que en el manual de investigación sobre la enseñanza (Wittrock, 1986) no se encuentran estudios biográficos acerca de la profesión docente.

carrera (...), combina una perspectiva psicológica con otra sociológica dentro de una trama analítica; podemos seguir la senda de un individuo dentro de una estructura social más amplia (por lo general una organización) y comprender cómo es que las características de los individuos afectan su entorno y cómo a su vez esos individuos son afectados por el entorno" (Huberman, 1998: 190). Otros trabajos como los de Sikes, Measor y Woods (1985) y los de Ball y Goodson (1985), consideraron la carrera de los maestros y la analizaron, no sólo desde el punto de vista personal, sino considerando también la perspectiva del colectivo profesional. Las historias de vida, las biografías y autobiografías se destacan en estos trabajos, como técnicas poderosas para la investigación y como instrumentos que alientan y favorecen la formación y el desarrollo profesional de los docentes (Cf Goodson, 1993; Woods, 1998; Huberman, 1998).

Una investigación realizada en España (Rivas Flores, 1998) se ocupa del proceso de construcción de la "cultura profesional" de los profesores desde una perspectiva biográfica que, asimismo, integra la dimensión social con la personal. Otra, llevada a cabo en Brasil (Cohelo Gomes, 2000), trabaja con historias de vida de profesoras, contadas a través de autobiografías, para estudiar el proceso de profesionalización docente a partir de los saberes privilegiados y construidos en la propia práctica y percibir los valores sociales impuestos. La particularidad radica en que adopta una perspectiva histórica que contempla el recuerdo de la vida escolar de las docentes para acceder, de esta forma, a las relaciones sociales de una época. Las autobiografías de seis profesoras constituyen, además, una fuente para analizar los procesos de feminización del magisterio.

El intento por conciliar un abordaje "social" con la utilización de instrumentos centrados en la experiencia vivida por sujetos particulares, se observa, asimismo, en varios estudios recientes preocupados por los procesos de formación y transformación de la docencia. Walker (1997) propicia el uso de las autobiografías, en la escuela y en la formación de los docentes, como instrumento de cambio y como insumo para el desarrollo curricular. Para ello, sostiene el autor, es importante "contextualizar" política y socialmente las trayectorias

individuales, abriendo así un camino para las reconceptualizaciones⁹. Miller y West (1998) exploran la manera en que la autobiografía ayuda a conectar los rasgos individual y socialmente estructurados en el análisis del aprendizaje experiencial. Graham (1998) analiza dos historias biográficas producidas por docentes, las cuales son conocidas y forman parte del saber popular, para demostrar "hasta qué punto los maestros heredan y también crean muchas de las historias que nos ayudan a imaginar las posibilidades y nos descubren las limitaciones del mundo institucional de la docencia" (Ibid: 277).

Un importante conjunto de investigaciones utiliza, de este modo, la perspectiva biográfica para favorecer la formación y la *revisión crítica* de los docentes acerca de su propia trayectoria¹⁰, con la idea de "ayudar a los informantes a 'hacerse cargo' de sus destinos profesionales, libres de una legado de imágenes inapropiadas de la enseñanza" (Huberman, 2000: 43). Varios trabajos realizados en esta línea, destacan la importancia de poner en discusión y confrontar con otros, así como con la teoría pública, las producciones individuales de los docentes. Los estudios de Elvin (1987); Butt y Raymond's (1989); Pinar y Grumet (1989) (Cf Solas, 1992) han mostrado cómo los maestros son formados a través de la experiencia privada y profesional de sus autobiografías educacionales. Leray (1995) resalta la importancia de reflexionar sobre la propia biografía educacional, lo cual permitiría tomar conciencia sobre los distintos procesos de formación vividos. Esta perspectiva, desarrollada por el autor francés, reconoce la relevancia de revisar los procesos formativos previos como condición para que otro tipo de formación o desarrollo teórico acontezca. Bullough y Baughman (1996) han realizado un estudio longitudinal con historias producidas por maestros acerca de sus propias experiencias, en distintos momentos de la carrera. Esas historias consideradas como reveladoras de "teorías privadas", fueron trabajadas colectivamente, comparadas, contrastadas y testeadas con "teorías públicas", a los fines de favorecer y enriquecer el desarrollo profesional y la práctica de los docentes. En este proceso, sostienen los autores, los sujetos no sólo pueden mejorar como "prácticos" sino que también se fortalecen las teorizaciones involucradas en sus propias acciones. En el mismo sentido, Conle (2000)

⁹ En un estudio anterior el mismo autor se había ocupado de estudiar (a través de historias de vida) la influencia de la cultura generacional en las concepciones y prácticas de los docentes. (Walker y Goodson, 1991, en: Goodson, 1993).

¹⁰ Tan desarrollada resulta esta línea en el área de la formación docente que sobre ella volveremos, antes de dar por finalizado este capítulo.

considera que en las narraciones de las prácticas está la "voz" del narrador, pero que es necesario conceptualizar la naturaleza de esas prácticas, para lo cual resulta imprescindible escuchar la "voz" de la teoría.

Abordar la propia biografía educativa y profesional, trabajarla, contrastarla, favorecería, desde estas posturas, los procesos de formación y desarrollo profesional así como una transformación de la práctica docente. Beattie (1995) llevó a cabo un estudio cualitativo "colaborativo", que parte de la narración autobiográfica de su propia experiencia como docente junto con la de una colega. Afirma que ese proceso de construcción y re-construcción de las propias prácticas, repercute en ellas: al contar y recontar nuestras historias, construimos y re-construimos nuestros saberes, lo cual genera una actitud crítica y emancipatoria. Olson (1997) trabaja con historias producidas por los maestros afirmando que esta aproximación invita a pensar lo que creíamos saber. Considera que la propia voz ayuda a re-examinarnos como docentes, "si no hay diálogo con uno mismo es imposible poder comunicarse con otros", afirma. Sin embargo, para la autora, es necesario hacer público el discurso de la propia reflexión, a fin de poder pensar con otros. En este sentido, considera que narrar la propia experiencia ayuda a resolver problemas, contribuye al desarrollo profesional y permite a los docentes trabajar reflexivamente mediante procesos de evaluación crítica de la propia práctica. Guige (2000) trabaja con "memorias profesionales" de docentes, suponiendo que la escritura de las prácticas favorece los procesos de reflexión y evaluación. Craig (1996) utiliza historias relatadas por maestros donde cada uno de ellos da cuenta, separadamente, de sus experiencias, las que luego son intercambiadas, analizadas y reflexionadas. Específicamente, su estudio examina las conexiones que realiza el maestro principiante entre su conocimiento personal y sus experiencias con el contexto "cognitivo" de la escuela. El autor concluye que el conocimiento que surge de la experiencia puede ser revisado si uno vive otras experiencias, con otras personas y en otros contextos.

Se han encontrado diversos trabajos recientes que utilizan autobiografías (Beattie, op. cit.), historias de vida (Segovia y Bolívar Botia, op. cit.) o estudios de casos (Connelly y Clandinin, 1997) para indagar el *conocimiento práctico de los profesores*. Tales estudios suponen que la utilización de los géneros narrativos promueve su revisión, re-construcción

y, por lo tanto se consideran vías para el desarrollo profesional. Erkkilä y Mäkkelä (1999), en una investigación realizada en Finlandia, sobre narrativas biográficas de docentes, argumentan que mediante esta forma de abordaje es posible alcanzar un conocimiento práctico personal que no puede obtenerse por otros métodos. Connelly y Clandinin sostienen que la narrativa y el campo de estudio asociado a ella, han de considerarse como un "conocimiento personal y práctico" que revela las operaciones de la práctica escolar y social y revela, tanto para los estudiantes como para los maestros, las adaptaciones y resistencias a estas prácticas y a las normas que las han preservado. En consecuencia, "los relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado a las situaciones de la escuela" (Ibid, 1992: 262).

Algunos estudios remiten a la trayectoria educativa de los docentes para explicar la *elección profesional*. Dos investigaciones realizadas en diferentes países centran su atención en la elección de carreras que forman para la enseñanza de la matemática. El primero de ellos (Stage y Mople, 1996) fue realizado en el contexto americano, partiendo de la inquietud que generaba que un número relativamente bajo de mujeres obtuviera su diploma superior en el área, a pesar de haber tenido buenos resultados en los niveles anteriores. Mediante un estudio interpretativo se pretendió reconstruir cómo se ven a sí mismas quienes eligen la carrera y cómo ven la disciplina a la que se dedican. El otro estudio realizado en Sudáfrica (Kabelo, Lubben y Newson, 1999), con alumnos de profesorado y con docentes principiantes, encontró que la decisión por una carrera está determinada por las experiencias personales, las cuales tienen también implicancias en la identidad de los sujetos.

Varios trabajos dentro de la corriente francesa (además del ya citado de Leray) trabajan con historias de vida y autobiografías en la *formación de los adultos*, postulando que estas metodologías permiten aproximarse al conocimiento vivido por los propios sujetos y a sus modos cotidianos de formalización. Estos estudios hacen hincapié en los procesos de formación, tal como fueron vividos y experimentados por los sujetos a lo largo de sus vidas, y en distintos escenarios. Indagar qué y cómo aprendieron en el pasado, así como los efectos que esos aprendizajes pudieron tener en las vidas de individuos concretos,

ayudaría a "re-pensar los procesos formativos actuales" (Pineau, G. y Dominice, P. en: Segovia y Bolívar Botía, 1998) .

Además de favorecer los procesos de formación y la práctica profesional de los sujetos, la utilización de la perspectiva biográfico-narrativa permite producir conocimiento pedagógico acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mc Ewan (op. cit.) destaca la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen lo cual, además de promover la reflexión y la explicación, constituye una vía imprescindible para avanzar en la producción acerca de la naturaleza de la enseñanza. Jackson (1999) presenta dos trabajos de corte autobiográfico en los que reflexiona sobre la influencia que han tenido sus docentes y las enseñanzas ("implícitas") por ellos impartidas, así como los efectos que el ejercicio de la docencia tuvo en su propia vida. En ambos casos, producir relatos sobre el pasado, sobre los recuerdos vividos permite, para el autor, otorgar nuevos sentidos "matizando nuestra comprensión de lo que ocurre en el presente y de lo que puede suceder en el futuro" (Ibid: 132). Esta tarea que puede parecer "trivial" a simple vista, se presenta como en una estrategia privilegiada para estudiar los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Una serie de estudios se ocuparon de indagar acerca de los conocimientos o saberes puestos en juego en la enseñanza, a partir de relatos producidos por los docentes. Además de los ya citados de Connelly y Clandinin, se inscriben en esta línea los de Elbaz (1981, 1983) y uno de Clandinin (1986) que caracteriza al conocimiento práctico como "experiencial" y a partir de allí centra en la experiencia el eje de su estudio. El "conocimiento experiencial" se organiza para la autora a través de imágenes. Otros estudios remiten a las metáforas, los dilemas y los ritmos como maneras en que los profesores experimentan la enseñanza (Cf Angulo Rasco, 1999)¹¹.

Más allá de la particularidad de los trabajos mencionados, en términos generales podemos decir que en la docencia "contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión".

¹¹ La narrativa es actualmente utilizada para diversos estudios relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se han encontrado diversos trabajos muy recientes que utilizan estas metodologías para el estudio del bilingüismo (Fang Ge Ming y otros, 1999); para los procesos de tutorías y monitoreos (Semenuk, 2000), así como para indagar los procesos de enseñanza mediante "storytelling" (Oyler, 2001).

(Huberman: 1998: 188). Como veremos luego relatar la vida puede, al menos, contribuir a cambiarla. Este proceso de contar la propia vida denominado "descentramiento" (por los psicólogos cognitivos) o "distanciamiento"(Ornelas 1999¹²), permite que los docentes se "separen" de su actividad cotidiana para explorar su vida y, tal vez, darle un sentido. Ya Dewey había destacado la importancia de los procesos de "reconstrucción reflexiva" de la experiencia docente. Recordemos que para el autor la "expertez" del que enseña es aquella que avanza en profundidad, sobre la experiencia vivida, antes que por los años de desempeño acumulados.

Quizá sea el sentido "emancipador" atribuido a los estudios biográficos sobre la docencia, lo que explique su proliferación actual en el campo educativo, mediante la utilización de metodologías diversas que van, desde narraciones autobiográficas escritas por los mismos profesores, pasando por biografías, estudios de casos o historias de vida elaboradas por terceros, así como estudios en profundidad realizados en escuelas y contextos concretos. Como veíamos al comienzo, existe en estos estudios el reconocimiento de que la indagación centrada en lo que cuentan o relatan los docentes (acerca de sus conocimientos, habilidades, trayectorias, experiencia) puede ser uno de los aspectos centrales para alcanzar la transformación de las escuelas¹³.

Autobiografías escolares de maestros. La objetivación de la subjetividad

Desde una propuesta metodológica que recupera la versión o la voz de los docentes, acerca de lo que vivieron y protagonizaron en la institución a la que regresan para enseñar, y los contextos en que las experiencias relatadas se produjeron y producen, apelamos a relatos autobiográficos y entrevistas realizadas a maestros noveles en actividad. Utilizamos *autobiografías* como "instrumentos" que consideramos válidos para

¹² Este es uno de los criterios epistemológicos que la autora identifica para desarrollar una secuencia de razonamiento que promueva la reflexión de los profesores en su proceso de formación. Los otros son: "objetivación" y "reactuación".

¹³ Otro conjunto de investigaciones utilizaron la perspectiva autobiográfica para estudiar la historia educacional de los alumnos (Warner, 1971, Powell, 1985, Ayers 1990). Dentro de este proceso los sujetos reconocen las características de su aprendizaje, identifican cambios en las ideas o actitudes que han tenido a lo largo de sus estudios (en: Huberman, 1998).

recuperar el pasado vivido, tal como lo interpretan quienes hoy son maestros, y elaborar nuestras interpretaciones desde sus propios planteamientos; desde "relatos o historias que puestas a dialogar entre sí producen una nueva trama"¹⁴ que contempla tanto las diferencias individuales y sociales como la impronta del colectivo profesional.

En términos generales podemos decir que la autobiografía es una descripción espontánea y en *primera persona* que un individuo hace de sus propias *acciones y experiencias*, las que indefectiblemente están ligadas a sus *sensaciones y creencias*. De acuerdo con el aporte de distintos autores podemos precisar que:

- a) La autobiografía es una *elaboración personal*, que atañe a la selección de eventos y a la manera de expresarlos (Solás, op. cit.), *qué* decimos y *cómo* lo decimos. Expresan "realidades experimentadas", son acontecimientos y situaciones vividas, cosas que "les" pasaron a personas concretas y no simplemente "experiencias con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo"(Weintraub, 1991). Así, los hechos van tomando una nueva forma a medida que van siendo relatados y las sensaciones de los momentos vividos son interpretadas a la luz de una nueva percepción. A través de la elaboración de *autobiografías* los sujetos se remiten al pasado vivido, significándolo desde la perspectiva del presente. Las significaciones se ligan a las experiencias y acciones por ellos realizadas. La autobiografía es más "significar" una vida que el significado de la vida misma.
- b) Las autobiografías "*suelen y pueden ser escritas o dictadas por cualquiera, por un hombre común*" (Magrassi, op. cit.: 28). No ocurre lo mismo con las biografías que si bien recuperan las acciones y realizaciones de los sujetos, la narración es externa al protagonista y, en la mayoría de los casos, toman forma al final (o casi al final) de su vida. En la autobiografía, en cambio, quien relata es sujeto y "objeto": "es una historia en primera persona en la cual el sujeto de la enunciación se refiere a una persona real que es, al mismo tiempo, el sujeto de su relato" (Burgos, 1993: 152). Si bien el narrador y su objeto comparten el mismo nombre, difiere el tiempo y espacio.

¹⁴ En términos de Arfuch (op. cit.)

- c) Quienes realizan una autobiografía asumen la posición de decir "yo", produciéndose un reconocimiento de la persona en aquello que se cuenta. El yo está en el lenguaje, no por detrás, afirma Larrosa (op. cit.); sólo escribiendo o hablando se hace el yo, se deshace y se rehace. A tiempo que cuentan las historias sobre sus vidas, las personas reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás (Connelly y Clandinin, 1995), como si se tratara de transmitir algo significativo a alguien que no ha tenido la misma experiencia.
- d) "La autobiografía constituye una clase concreta de documento personal que presenta la vida de una persona en diferentes etapas y situaciones sociales" (Mitzal, 1993: 175). La narración propia de la vida tiende a producir una "identidad narrativa", de un yo en el que se unifican las diferentes *etapas históricas del sujeto* (Burgos, op. cit). La autobiografía, heredera de la biografía, respeta la sucesión de etapas, busca causalidades y otorga sentido; justifica nexos entre vida y obra (Arfuch, op. cit).

Los relatos autobiográficos que produjeron los maestros en este estudio, expresan la experiencia vivida en un trayecto que los condujo nuevamente a la escuela. Las producciones escritas fueron trabajadas posteriormente a partir de entrevistas "dirigidas" que mantuvimos con cada uno de ellos. Esa instancia tuvo por finalidad "completar" aquello que estaba pautado en el protocolo (guía de la producción autobiográfica), en los casos en que alguno de los ítems hubiera sido omitido, y "contextualizar", mediante preguntas adicionales focalizadas, en aspectos vinculados con la composición familiar, las características de las instituciones a las que cada uno concurrió: es lo que denominamos "contexto" y "escenario" en el relato autobiográfico. De este modo, si bien aceptamos el carácter "original" de las autobiografías, las completamos y contextualizamos en una instancia de intercambio con los maestros. La metodología empleada se diferencia, sin embargo, del carácter "dialógico" que asume la producción de las narraciones en las historias de vida. ¿Qué queremos decir?

En un trabajo ya referido Burgos distingue entre "historias de vida" y "relatos autobiográficos". Mientras las primeras remiten a las etapas de la experiencia por medio de la cual un sujeto desarrolla su identidad, en los segundos se valora la "naturalidad",

aceptando lo fragmentario y discontinuo, así como el estilo de los relatos. Las historias de vida van siendo producidas en forma dialógica entre el investigador (que suele entrevistar) y el docente. El relato es, de algún modo, "inducido" hacia los focos de interés o aspectos centrales de la investigación. "En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante la investigación. (...) La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza" (Ibid: 155).

Bertaux (op. cit.) reconoce que los relatos de vida se estructuran alrededor de una sucesión temporal de acontecimientos y situaciones que constituyen su "columna vertebral". Esta línea de la vida no es recta ni armoniosa sino que presenta cortes, quiebres. De allí que el autor alerta sobre los fenómenos de reconstrucción que buscan una coherencia o "alisado" y que producen lo que denomina "ideología biográfica" o "ilusión biográfica", como lo llama Bourdieu. Para Arfuch (op. cit) esta "ilusión" si bien es necesaria para la vida debe ser consciente para el investigador quien, como decíamos, no ha de interpretar las palabras como fuente de verdad sino más bien como estrategias de autopresentación que realizan los sujetos.

En nuestro trabajo las autobiografías producidas por los maestros, a partir de protocolos que las guiaban, cuentan con una primera parte de elaboración espontánea y una segunda donde se les preguntaba sobre aspectos más específicos y reflexivos. Las entrevistas realizadas posteriormente se dirigieron no tanto a recrear la versión "original" sino que apuntaron más bien a completarla y contextualizarla. Por lo tanto, "espontaneidad" y "direccionalidad" expresan la forma por la que se obtuvieron los relatos.

Huberman (2000) es otro autor que refiere a la diferencia entre las "historias de vida o biografías profesionales" y los "relatos autobiográficos"¹⁵, haciendo hincapié sobre todo en el tratamiento que reciben los relatos. Para el autor, las autobiografías se orientan a

¹⁵ Esta distinción es atribuida a Goodson (1985). Ver Huberman 2000 y Connelly y Clandinin 1995.

indagar la historia tal como la vivió su autor y las interpretaciones personales que los mismos aporten acerca de su experiencia vivida. Las historias de vida o biografías profesionales, escritas por terceros o en algunos casos en colaboración entre los docentes e investigadores, intentan ofrecer tanto las descripciones que los docentes realizan sobre su trayectoria profesional como la dinámica que subyace o explica las pautas que las organizan. Si bien parten de casos o historias particulares, estos estudios pretenden encontrar regularidades dentro de las muchas trayectorias individuales.

Cabe aclarar que en nuestra investigación nos propusimos trabajar con los significados que los maestros noveles le otorgan a la experiencia escolar que han vivido como alumnos, pero encontramos que muchos de los significados producidos (teniendo en cuenta la relación entre los temas abordados y lo que se dice acerca de ellos) eran compartidos. La pregunta que guió la indagación y las condiciones "creadas" para que los sujetos consideren su pasado escolar, explican estas coincidencias, referidas a los significados comunes que producen los sujetos que en el presente comparten una misma actividad y que se remiten a una misma experiencia (escolar) pasada. Este estudio adopta, como vimos en el Capítulo 1, una perspectiva "etnosociológica" que parte de las experiencias individuales para tratar de entender al colectivo profesional que estos sujetos conforman. De allí que las autobiografías escolares que produzcan los maestros se analizarán identificando sus recurrencias, sus regularidades, aunque se atenderán también a las particularidades que presenten, teniendo en cuenta la totalidad del relato y las características contextuales en cada uno de los casos. Se considerarán, de este modo, las especificidades sin perder de vista la dimensión relacional, mediante la cual los relatos comenzarán a "dialogar" entre sí, produciendo una nueva trama que contempla tanto las experiencias individuales como la impronta de un colectivo profesional¹⁶. Asumimos el desafío de lograr lo que Bolívar Botía (2002) denomina "un equilibrio" entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos únicos y singulares de cada sujeto, ni tampoco, desde fuera, que prescinda de las regularidades y pautas explicables

¹⁶ El carácter "dialógico" nutre, de este modo, el tratamiento que merecen los relatos en esta investigación. Se confronta la multiplicidad de voces y perspectivas plasmadas en cada relato y se teje una nueva trama "intertextual" que involucra, además, la articulación entre las dimensiones subjetiva y objetiva, las marcas de una tradición y las posiciones cambiantes del sujeto. Con la utilización del "método biográfico" intentamos construir sujetos colectivos, a través de la producción de "tramas de sentido" (Arfuch, op. cit.).

socio-históricamente, pensando que el relato responde a una realidad socialmente construida¹⁷.

Quienes recuperen las experiencias escolares vividas serán en la actualidad docentes. La vuelta al pasado desde esa situación "compartida" condicionará, como vimos, las producciones que realicen los distintos maestros. Y si bien son los individuos los que "recuerdan", no los grupos o las instituciones, éstos "al estar localizados en el contexto de un grupo específico, se nutren en ese contexto para recordar y recrear el pasado" (Lewis Coser, en: Sautu, op. cit: 51). "Rememorar es una actividad orientada por la actualidad, determinada por el lugar social y determinada por los significados del imaginario social de un grupo" (Bosi, 1994).

Pero, además, la recuperación de la experiencia escolar por parte de "maestros" "noveles" otorga a este proceso cierta peculiaridad. No es lo mismo el relato que pudiera producir cualquier individuo sobre su escolaridad, ni tampoco el que pudieran producir los maestros en distintos momentos de sus vidas o en etapas diferentes de su carrera. "Las preocupaciones del actor en el momento de narrar su vida condicionan tanto los temas como las explicaciones, además de la selección de sucesos relevantes" (De Miguel, 1996 : 17). En este sentido, las historias de nuestras experiencias tempranas se "re-cuentan", en función de nuestras experiencias posteriores; "por lo tanto, las historias como su sentido cambian una y otra vez a lo largo del tiempo" (Connelly y Clandinin, 1995: 41). Varias historias de vida son posibles, no relatamos lo mismo según quienes sean nuestros interlocutores, pero nuestro relato también varía de acuerdo con los cambios de nuestras propias posiciones. Como se verá posteriormente, el trabajo con principiantes introdujo una problemática específica a la hora de interpretar los relatos autobiográficos producidos por los maestros.

Por lo anterior, las evocaciones o las memorias varían "espacial" y "temporalmente", entre los distintos grupos o colectivos que componen una sociedad y también de acuerdo con los momentos de las vidas y posiciones de los sujetos. Éste es un aspecto a contemplar en

¹⁷ Cf Anexos. En el Volumen II de este trabajo se presenta el material empírico (autobiografías y entrevistas) categorizado por caso y por tema o núcleo temático. Este material se utilizó para el análisis que se presenta en los Capítulos 3, 4, 5 y 6.

un análisis "relacional" ("dialógico") que tensiona la heterogeneidad con lo semejante, la diferencia con la repetición, la singularidad con la regularidad, lo individual con lo social.

Otro aspecto a considerar es que, si bien serán los maestros noveles quienes narren su experiencia vivida, ello no excluye que en esas *elaboraciones personales* "subjetivas", aparezcan las condiciones "objetivas" que dan sentido o explican el contenido de cada expresión individual. Así como el presente reúne a individuos que comparten una misma actividad, en un momento dado de su carrera, el pasado remite a las experiencias vividas en una misma institución social (la escuela) pero incluye, también, las condiciones "objetivas" en que se desarrollaron las *diferentes trayectorias biográficas*. Resultará relevante, entonces, tener en cuenta los *diferentes caminos transitados* por los maestros a la hora de interpretar sus relatos acerca de lo que experimentaron a lo largo de su escolaridad.

En un artículo sobre biografías e historias de vida, Bourdieu (1995b) critica tales enfoques, aludiendo a la "ilusión" que provocan cuando desconocen la posición social de los sujetos en el entramado de posiciones y opciones. Para el autor, los acontecimientos biográficos superan la conjunción que realiza un individuo y se definen como emplazamientos y desplazamientos en el espacio social, es decir, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado. "No se puede comprender una trayectoria sino a condición de haber previamente construido los estados sucesivos del campo en los cuales ella se ha desenvuelto, esto es, el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados en el mismo espacio de opciones"(Ibid: 12).

De este modo, así como se consideraron ciertas condiciones "objetivas" que explican las regularidades que presentan las producciones autobiográficas de nuestros maestros, otras fueron contempladas a fin de aportar a la comprensión de un colectivo social que no es homogéneo sino que, por el contrario, lo integran sujetos que realizaron trayectorias diferenciadas en el marco de oportunidades sociales también desiguales. Características sobre la composición familiar, las opciones de vida, las aspiraciones, así como aquellas que

dan cuenta de las escuelas donde el actual maestro vivió esa biografía, son elementos relevantes para comprender mejor la propia historia y así el presente. Los conceptos de "contexto" y "escenario", tal como se utilizan desde algunas corrientes de la historia oral y de la tradición narrativa, fueron de utilidad para trabajar esta relación.

Contexto y escenario en el relato autobiográfico

Todo individuo vive una biografía personal *dentro de un escenario más amplio* que le da significado a esa experiencia personal y a la trayectoria exterior en la que se involucran una diversidad de individuos. Los individuos y los grupos presentan ciertas propiedades relacionadas con su posición dentro de una estructura más amplia. Los relatos de vida focalizan en ciertos aspectos de la vida de una persona articulando los hechos sociales y personales desde la perspectiva de lo cotidiano. Ellos constituyen una trama de relaciones sociales, reinterpretada desde el presente (Smolensky, 1992).

La gente vive sus historias en un "contexto experiencial" que no sólo constituye el marco de sus vivencias, sino que influye directamente en ellas y en las acciones que los sujetos realizan, así como en el significado que se les otorga. Sobre este aspecto resultan interesantes los aportes metodológicos de la tradición narrativa.

Desde la mencionada tradición, el espacio ("escenario" y "contexto") junto con el tiempo ("trama") estructuran las producciones de los sujetos. El *escenario*, "es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir"(Connelly, 1995: 36). En el relato, el escenario comprende el lugar físico más próximo (con sus formas, tamaño, límites y las sensaciones que ello provoca: atmósfera, luces, olores), mientras que el "contexto" abarca entornos físicos y humanos que están fuera de la percepción inmediata. Según el sentido que aquí cobran, escenario y contexto no son marcos para la acción, descriptivos y neutros. Coulon (1995) define el contexto como "el marco de nuestras interpretaciones que, tanto en la escuela como fuera de ella, varían en función de las situaciones. Nuestra definición de la situación es la que nos proporciona un marco de interpretación de nuestras acciones y de las acciones ajenas"(Ibid: 83).

En el proceso de hacer una autobiografía, nos identificamos con una familia, una comunidad, e indirectamente con la cultura más amplia" (Bruner, 1995: 182) Las voces de la tradición, la cultura, la familia, habitan nuestra voz (sostenía Arfuch, op. cit). Es por eso que nuestros actos autobiográficos nos ubican culturalmente. En el acto de la autobiografía se proclama, a la vez, nuestra adhesión cultural y nuestra independencia. Las narraciones si bien se basan en el sujeto individual nunca pierden de vista los dos polos de la realidad humana, el individual y el social.

En resumen, como estrategias de investigación las autobiografías expresan los sentimientos y pensamientos de los sujetos, de sus puntos de vista y de la forma que interpretan la realidad en que viven. Pero, "incluso cuando más subjetivos parecen, los pensamientos y sentimientos son siempre culturalmente encuadrados e influenciados por la biografía de uno mismo, la situación social y el contexto histórico"(Rosaldo, 1993: 103, en: Rivas Flores, 1998). A los fines de este estudio, recuperamos la diferencia entre escenario y contexto tal como fue planteada. De modo que la "escuela" o las escuelas por las que los actuales docentes transitaron como alumnos, podrían considerarse como el "escenario", mientras que reservamos el término "contexto" para referirnos a los condicionantes menos próximos (familiares, sociales, culturales) en los que las biografías individuales acontecieron.

Algo más sobre la interpretación

Es posible indagar los procesos de construcción de las biografías escolares como los contextos de los que tales biografías son productos (escenario y contexto) y productoras: los sujetos se construyen en interacción con los contextos en que viven, los cuales a su vez son reconstruidos de acuerdo a las biografías de los sujetos que en ellos viven (Rivas Flores, 2000).

En este trabajo consideramos que cada maestro se formó y se forma en la escuela, en una experiencia particular y única que intentará relatar en su autobiografía. Sin embargo, es "la dimensión interpersonal o cultural de la carrera docente (la) que (nos) proporciona el

marco de interpretación necesario que hace inteligible cada trayectoria individual. Un marco construido por el *conjunto de experiencias comunes* que ha vivido el grupo profesional y que van conformando su conciencia colectiva." (Fernández Cruz, 1995: 153, el subrayado es nuestro). El colectivo profesional será, entonces, la matriz a partir de la cual se comprenderán e interpretarán las producciones de los sujetos en este trabajo. "Por medio de la memoria personal se llega al entendimiento de las ideas que sobresalen en el ideario de un grupo (...) Estas fuentes (autobiográficas) permiten reconstruir los procesos y modelos de educación de un grupo social determinado" (Cohelo Gomes, op., cit.).

Reparar en los "núcleos comunes" que presentan las producciones autobiográficas que individualmente realicen los maestros, nos proporciona importantes indicios en la producción de conocimiento acerca del magisterio como colectivo o grupo social. Cuando se organiza el material para su análisis (siguiendo principios temáticos o cronológicos) se nota que "en cualquier grupo social aparecen casi los mismos temas en los mismos momentos de la vida de todos sus miembros, lo que confirma lo que dicen otros autores sobre las normas y los modelos culturales implícitos que rigen la producción 'espontánea' de dichas narraciones" (Burgos, op. cit.: 154).

Yendo a los precursores en la realización de trabajos biográficos y autobiográficos, encontramos que es posible revelar la particularidad de la práctica social de un determinado grupo o clase. Para ello deben contemplarse, además de los rasgos subjetivos de los miembros, ciertos elementos objetivos, culturales y sociales, asociados con los mundos sociales que se construyen alrededor de una actividad específica. Pero hay que buscar en los comportamientos y formas de conciencia individuales "conexiones" sociales y ligarlas a su vez con el análisis situacional social y cultural que está en juego. (Misztal, 1981). En nuestro estudio cada autobiografía individual tendrá sentido en tanto puede aportar a la comprensión/ construcción de un colectivo profesional, aunque integrado por sujetos que realizaron distintos recorridos, los que, a su vez, dan cuenta de diversas posiciones sociales. El concepto "configuración", permite entender lo común a partir de la interdependencia de posiciones sociales diferenciadas.

Por su parte, los relatos que producen los sujetos acerca de su experiencia escolar reúnen una variedad de hechos y situaciones, que remiten a un determinado contexto (escolar), pero que presentan el "sello" de la afectividad, valoraciones, creencias e interpretaciones realizadas desde su situación presente. Las características de los escenarios (escolares) y del contexto social que estos maestros protagonizan actualmente y a partir de los cuales producen sus textos autobiográficos, se contemplarán asimismo a la hora de interpretar los relatos individuales. Para el análisis es importante ver, en fin, cómo los elementos que componen cada relato van siendo configurados.

La tendencia a la "concordancia" o "coherencia", como lo denominan los distintos autores, implica extraer o encontrar el sentido entre las experiencias diversas que vive una persona sobre la base de una determinada escala de valores y cursos de acción jerarquizados. Resulta relevante considerar la "trama" de las producciones autobiográficas; es decir, cómo los fragmentos vividos y recuperados van configurando una historia. Esta dimensión también debe trabajarse en el análisis. Son en general ciertos acontecimientos o ciertas anécdotas las que proporcionan materiales a partir de los cuales se producen las narraciones. Pero los fragmentos autobiográficos, heterogéneos, discordantes, van configurando una síntesis organizadora del relato. La autobiografía, en este sentido, supera la narración de elementos discontinuos y yuxtapuestos, productos de la experiencia de vida, aunque se organiza a partir de ellos. La noción de "trama" como un dinamismo integrador que extrae una historia completa y unificada de una variedad de incidentes, transforma esa variedad en una historia unificada (Ricoeur 1985; en: Burgos, op. cit.). Para Ricoeur (1995) en la trama, los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración. La trama confiere unidad e inteligibilidad por medio de la síntesis de lo heterogéneo, "ella toma juntos e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos..."(Ibid: 166).

El abordaje de estas cuestiones nos conduce al tema de la interpretación y validez en las narraciones y materiales basados en relatos de vida. Sobre este aspecto las tendencias varían entre diferentes perspectivas (hermenéutica clásica y fenomenología) que suelen adoptar narratólogos y lingüistas. En términos generales encontramos que: "Los datos cualitativos se sistematizan e infieren resultados haciendo uso del análisis temático. Este

consiste en la generación inductiva de *núcleos temáticos*, que aparecen sistemáticamente y que son resaltados por los propios entrevistados, y/o que forman constelaciones o patrones en los datos" (Sautu, op. cit.: 52). De acuerdo a las características de este estudio diremos por el momento que intentaremos trabajar en el análisis con "unidades de significado" o "unidades de sentido", construidas a partir de los elementos o núcleos comunes expresados en los relatos de los docentes pero que, al mismo tiempo, tendremos en cuenta la trama de cada una de las producciones, integrando los temas particulares en el conjunto del relato producido por cada sujeto. El análisis contemplará, así, dos movimientos: uno transversal, social, referido a los aspectos centrales y recurrentes que surgen al relacionar los distintos relatos y otro "en profundidad", que integra los significados individuales en la totalidad o trama de cada relato. Ello incluye la producción autobiográfica realizada por cada maestro y la contextualización, surgida de una entrevista posterior. A esta altura podemos precisar que llamaremos relatos o historias autobiográficas a aquellas que produjeron los maestros acerca de su pasado escolar, a partir de un protocolo brindado por el investigador; mientras que reservamos el término "discurso"¹⁸ para referirnos al proceso donde estos relatos fueron (social, histórica y culturalmente) situados, mediante entrevistas mantenidas con los participantes a partir de las producciones originales.

Producir autobiografías escolares. Algo más que recordar

Cuando las personas se preparan para escribir una biografía "buscan en su memoria y en sus archivos los acontecimientos más importantes de su vida". Esta búsqueda puede hacerse individual o colectivamente, puede ser libre o inducida. Tal como sostiene Huberman (2000) es probable que las personas recuerden ciertos acontecimientos y los otros se "rellene". Encontramos así, dice el autor, personas que tienen mayor capacidad para la recuperación de los recuerdos o que son más hábiles para rellenar.

En todos los casos, la memoria será la fuente a la que los sujetos recurrirán para la realización de sus producciones. Distintos historiadores que trabajan en "historia oral", defienden la utilización de la memoria como fuente, frente a algunas tendencias que cuestionan lo que los sujetos puedan recuperar y/o lo que quieran mostrar.

¹⁸ Utilizando el concepto tal como lo hace Rivas Flores (2000).

Específicamente en un trabajo sobre el tema Lummis (1987) desalienta tales reparos. Sin embargo, sostiene el autor, la memoria es histórica. No es un archivo de información que se va actualizando por las experiencias del presente sino que *la memoria de experiencias y valores es parte de la conciencia presente*. Tanto el conjunto de experiencias vividas como la posición actual configuran el modo en que la gente relata sus experiencias previas.

También desde la literatura se señala el proceso de "elaboración" que realiza quien escribe una autobiografía sobre los hechos del pasado. En este sentido la memoria "ya no sería un mecanismo de mera grabación de recuerdos, sino un elemento activo que reelabora los hechos, que da forma a una vida que sin ese proceso activo de la memoria carecería de sentido: *"la memoria actúa como redentora del pasado al convertirlo en un presente eterno"*(Loureiro, 1991: 3, el destacado es nuestro)

Recordar, entonces, es asumir el tiempo como historia donde pasado, presente y futuro se conectan y en esa medida se dimensionan. "A través de la rememoración se rescata el poder de ser no pasado, no presente y no futuro, posibilitando tejer el sentido de la historia ya no como un encadenamiento cronológico sino como un proceso de *creación de significados* (...). En este sentido, recordar no es revivir *sino rehacer, reconstruir, repensar* con imágenes de hoy las experiencias del pasado" (Kramer, 1998). Larrosa (op., cit) sostiene que quien escribe su autobiografía no inventa ni desenmascara, sino más bien *re-encuentra, re-pite*, renueva lo que ha vivido, lo que ha quedado en la penumbra, semi-inconsciente. Para Bruner (op. cit.) la representación autobiográfica es una representación de la memoria, a través de la cual es posible transmitir el pasado. El autor distingue entre la "memoria episódica" que contiene hechos e impresiones del pasado y la "memoria semántica" que los organiza en patrones de significado, según los intereses y actitudes que estén actualmente en juego. Pero así como la memoria es capaz de seleccionar grandes cantidades de material y organizarlo en patrones significativos, en el mismo proceso se reorganizan esquemas ya formados.

Para evocar y rememorar comúnmente se requiere de situaciones que estimulen la recuperación de los recuerdos. Aunque tampoco es lo mismo recordar que relatar. "Toda

discusión sobre el funcionamiento de la memoria impone distinguir entre lo que la gente está dispuesta a referir y lo que recuerda". Lo que los informantes están dispuestos a relatar es plausible de censura por las presiones sociales y culturales del momento. Por ello, las ventajas y desventajas de la evidencia oral retrospectiva dependen más de las presiones sociales que de las fallas de la memoria"(Lummis, op. cit. : 89-90). "Lo que queda claro es que la memoria no es una estructura biológica capaz de reproducir, a partir de un adecuado interrogatorio, una certera imagen especular del pasado. Pero, si bien la mayoría de las memorias se muestran proclives a la simplificación y a la elisión, (...), son capaces de transmitir un aspecto reconociblemente verdadero de la realidad" (Ibid : 97-98). Al utilizar el recuerdo para elaborar un relato, se procura "verosimilitud" que nos satisfaga a nosotros mismos y a nuestros oyentes. Este es precisamente uno de los criterios frecuentemente utilizados para otorgar validez a los relatos autobiográficos¹⁹.

Sin embargo, la forma estructural que toman las vidas relatadas, suele presentarse de manera mucho más ordenada que la propia vida: las personas suelen ser historiadores revisionistas de su propio pasado, produciéndose entonces lo que algunos llaman el problema de la "distorsión nostálgica", "ilusión" o "ideología biográfica". Así, la preocupación por la "coherencia" es una necesidad de los individuos por mantener la estabilidad de su identidad y reconocerse como la misma persona a lo largo del tiempo. Ricoeur (1984) plantea que en la narrativa de nuestra vida todos luchamos por recrear las mismas características de los relatos épicos: un principio, un medio y un fin, entrelazados de manera coherente. Lo que podemos llegar a hacer desde la investigación, es tratar de evitar los relatos o explicaciones causales construyendo o propiciando a construir una línea de vida recta y armoniosa que concatene y explique causalmente las distintas situaciones y episodios que vivieron los sujetos en un camino recto y armónico que nos "ilusione" (en términos de Bourdieu). Esto de por sí es una postura metodológica ya que hay otros argumentos (por ejemplo Polkinghorne) más proclives a una interpretación causal de las narraciones. Hay trabajos (Conle, op. cit.) que previenen a los investigadores al señalar el

¹⁹ Además de la verosimilitud, la estrategia discursiva del autoinforme debe satisfacer necesidades tales como la sintaxis (tiempo verbal, opción entre verbos de estado y verbos de acción, etc.) En torno a ello hay elecciones, es decir, interpretaciones pero al servicio de la "concordancia" o "coherencia" y de una forma estructural que incluye la trama. Esta progresión implica la capacidad del narrador de tener un punto de vista unificador de las etapas sucesivas de su vida consideradas como un tránsito.

peligro que puede representar volver a contar las "historias" narradas por los protagonistas, ya que en este proceso pueden "endurecerse" o "cristalizarse" al generalizar, descontextualizar, tipificar, simplificar o simplemente resumir las vidas relatadas.

Ya alertados sobre las formas que pueden adoptar las narraciones autobiográficas y recuperando nuestra preocupación central es posible sostener (siguiendo Bruner, op. cit.) que en general, la gente está bien dispuesta a contar la historia de su vida (o algún aspecto, o sobre algún tema) y son conscientes de las múltiples rutas que se pueden recorrer para llevar a cabo la tarea. Para el autor, los sujetos, desde su vida temprana, han aprendido a hablar de sus vidas: "en tanto la autobiografía constituye un acto de 'ubicación', aprendemos ya desde nuestra familia a relatar nuestras vidas porque en definitiva es el primer lugar donde tenemos que ubicarnos"(Ibid: 192-193).

Intentamos en nuestro trabajo, crear las mejores condiciones y "guiar" entre las múltiples rutas para que los maestros realicen sus producciones. Se ha optado, para ello, por las autobiografías, suponiendo que tales instrumentos facilitan los procesos de elaboración, aún más que en las producciones orales. La reflexión no aparece espontáneamente, es un proceso que necesita ser apoyado y estimulado (Marcelo García, 1996). Acordando con este autor, es posible sostener que la expresión escrita favorece más el detenimiento y la reflexión que la oralidad, donde prima lo espontáneo y puede apresurar la espera del que entrevista o la presión por expresar comportamientos o hechos encuadrados dentro de lo esperable (predictibilidad).

Autobiografías escolares y la transformación de la docencia

Decíamos al comenzar este capítulo que abordar la biografía escolar de los maestros puede contribuir a comprender la práctica docente y también aportar elementos para trabajarla en los espacios de formación profesional. Ya desarrolladas las cuestiones metodológicas específicas de la investigación, no podemos avanzar sin profundizar sobre éste último aspecto.

Efectivamente, las producciones autobiográficas resultan algo más que "material" para el análisis. Que sean realizadas en cualquier momento de la vida y por los mismos protagonistas, posibilita que su contenido pueda servir no sólo para dejar constancia de una vida, sino también para que el sujeto pueda *tomar conciencia y reflexionar sobre los hechos y experiencias propios*: "narrar la historia propia puede cambiar la vida propia" (De Miguel, op. cit. : 17). Desde el campo literario Gusdorf (1991) señala el privilegio antropológico de la autobiografía, en tanto constituye uno de los medios del conocimiento de uno mismo, que posibilita la reconstrucción y el desciframiento de la vida en su conjunto:

"La recapitulación de las etapas de la existencia, de los paisajes y de los encuentros, me obliga a situar lo que soy desde la perspectiva de lo que he sido (...) Se trata de una especie de recomposición realizada del destino personal, el autor, quien es al mismo tiempo el héroe de la historia dilucida el pasado a fin de discernir la estructura de su ser en el tiempo. Y esa estructura es para él el presupuesto implícito de todo conocimiento posible." (Ibid: 13-16)

Al mismo tiempo, los relatos de vida pueden ayudar al desarrollo de la memoria y de la identidad de un colectivo o grupo de individuos. Ya mencionamos que la memoria, en tanto fuente de recuperación del recuerdo, posee la capacidad de "dar vuelta" o modificar los esquemas a partir de los cuales se organizan los hechos. Teniendo en cuenta el carácter "cultural" e individual propio de la autobiografía, los cambios pueden ir en un sentido y/o en otro.

Al contar historias acerca de la enseñanza hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas, afirma Mc Ewan (op. cit). La investigación producida en esta línea está, por lo tanto, "inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas" (Ibid: 256). Desde la perspectiva de este autor, las "narrativas implícitas" forman parte de las prácticas, las informan. Es por eso que, al recuperar las narrativas que forman parte de una práctica específica hacemos algo más que registrar hechos del pasado, estamos más bien contribuyendo a comprender el presente. "El compromiso reflexivo no es ocioso sino que

sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos" (Ibid: 250), aunque tal como sostienen distintos autores la narrativa no refleja lo que hacemos.

Si bien el contenido de los relatos autobiográficos se sitúa en el pasado y el pasado transmite significatividad, fortalecer esta dimensión temporal no implica desconocer el sentido general y el propósito del relato donde juegan las tres dimensiones del tiempo. Los relatos autobiográficos no son elementos estáticos, no sólo se refieren a lo que uno ha sido sino contienen también anticipaciones acerca de lo que uno será. En cada historia el "yo" opera como narrador que cuenta y justifica, pero, al mismo tiempo, como protagonista está siempre apuntando hacia el futuro (Bruner, 1990 en : Bullought, op. cit.). Uno habla sobre el pasado, desde la perspectiva del presente, orientado hacia el futuro. En este sentido, "el pasado crea presente y futuro" (Beattie, op. cit.)

Para Bruner (op. cit) el autorrelato, es una de las poderosas fuerzas que pueden influir en la conducta. A través de la reconstrucción (o interpretación) del recuerdo, es posible hacer inferencias, efectuar predicciones, correr riesgos.... "es una forma importante no sólo de tomar en cuenta selectivamente el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro"(Ibid: 186). Las historias relatadas representan, así, una orientación moral hacia el mundo, otorgan sentido, aparecen problemas y sus significados (cuestiones sobre lo bueno y lo malo, sobre lo que se debe hacer o no, qué es lo importante y qué lo trivial y secundario). Revelan, en fin, *quién soy yo y dónde estoy parado* y en estas apreciaciones se detectan mitos culturales y tradiciones, además de desarrollos personales.

En relación al tema que nos ocupa, Fernández Cruz (1995) afirma que las experiencias vividas por los docentes, asociadas con su trayectoria escolar previa (visión personal de la escuela, relación con profesores u otras personas significativas), influyen en la manera que los profesores ven la enseñanza. "Estas experiencias tienen para el profesor tantos significados inherentes inmediatos cuantos significados reflexivos posteriores. Así, en cualquier relato de una experiencia pasada, se superpone el significado, que atribuyó el profesor a esa vivencia cuando ocurrió, con el significado posterior que se le atribuye en su reconstrucción narrativa"(Ibid : 159). Para Knowles (1992) los significados reflexivos

permiten al profesor comprender el contexto actual de su enseñanza y enfocar el comportamiento profesional futuro.

La reflexión sobre las experiencias narradas posibilita la re-visión de la propia historia y de las tradiciones incorporadas. Tal como lo señalan Boughlough y Baughman (1996), en la docencia este es un aspecto no menor. En la enseñanza las experiencias personales se manifiestan en situaciones de clase, "la clase de maestros que somos refleja la clase de vida que hemos vivido", sostienen los autores. En el mismo sentido Syrjälä y Estola (1999) consideran la narrativa como una herramienta básica de construcción de significados y a la enseñanza como un largo proceso vital, en el que los aspectos personales y profesionales se encuentran estrechamente relacionados. Desde esta perspectiva, el razonamiento narrativo juega un papel central, posibilitando la reflexión sobre los aspectos manifiestos de la identidad personal, profesional y de su desarrollo, "puede también descubrir y dar forma a una identidad pedagógica". Pero recordemos que para estos autores las historias individuales requieren ser comparadas y contrastadas con las historias y "teorías" de otros. Las comparaciones y contrastes se producen entre las historias/ "teorías privadas", personificadas, y la teoría pública, a menudo general e impersonal. Al trabajar con las historias individuales (comparándolas, contrastándolas) se produce un primer nivel de teorización. Al trabajar con teorías públicas ambas se enriquecen, posibilitando a los sujetos agudizar la comprensión de los problemas y ver nuevas posibilidades para solucionarlos. Bruner (op. cit.) sostiene que la autoconciencia como elemento constitutivo del acto reflexivo es el punto de partida: "las teorías por lo general deben comenzar internamente", pero, añade, "para salir adelante uno necesita una buena teoría"(Ibid: 200).

Se comprende por qué las narraciones autobiográficas fueron utilizadas no sólo como métodos de investigación, sino que se han reconocido fructíferas para la formación de la docencia. Ornelas (1999) propone el uso de las autobiografías razonadas como instrumentos para la formación: "se presupone que la autobiografía promueve en los profesores la toma de conciencia y la comprensión de cómo sus ideas y prácticas han sido modeladas por sus propias experiencias y por el contexto institucional-social"(Ibid: 175). Segovia y Bolívar Botía (op. cit) recuperan la historia de vida y la reflexión biográfica como

vía para el desarrollo profesional de los docentes. Para los autores, la biografía no sólo implica un registro de acontecimientos vividos por una persona, sino la búsqueda de respuestas a esos acontecimientos; de este modo, permite asociar "significativamente" sus primeros y últimos sucesos, con los que se afrontaron y se enfrentan actualmente, directamente asociados con la práctica y la formación permanente.

En nuestro caso, si bien las autobiografías fueron utilizadas como instrumentos para la producción de un trabajo de investigación, ello no excluye que a partir del presente estudio puedan desprenderse algunas derivaciones para su utilización de la formación de los futuros docentes. Acordamos que el trabajo con autobiografías constituye un aspecto de importancia crucial para potenciar los procesos de formación y desarrollo profesional de la docencia.

Capítulo 3

Las afinidades electivas¹

Tan compleja es la realidad, tan fragmentaria y tan simplificada la historia, que un observador omnisciente podría redactar un número indefinido, y casi infinito, de biografías de un hombre, que destacaran hechos independientes y de las que tendríamos que leer muchas antes de comprender que el protagonista es el mismo.

Jorge Luis Borges

La elección de los maestros

Los aspirantes a ser docentes, ingresan a los centros de formación con una importante experiencia acumulada en el transcurso de los años que fueron alumnos:

“Los estudiantes llegan a la carrera de formación del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumno, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza (...) Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor. Este hecho marca una diferencia importante entre la formación del profesorado y otras formas de educación profesional...” (Britzman 1991, en: Bullough, 2000: 102).

“Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa”(Diker y Terigi, 1997: 134).

En general, la carrera de formación docente es poco lo que hace con esa experiencia, y se desarrolla como si estos individuos no supieran nada acerca de la tarea y del contexto en el que se van a desempeñar. Concebidos desde el “no saber” se los provee (en el mejor de los casos) de un bagaje técnico conceptual que, se supone, les servirá para desempeñarse en las aulas, a las que retornan para enseñar. Sin desmerecer la especificidad de la formación profesional, sostenemos que esta manera de concebirla

¹ El título de este capítulo corresponde a un film realizado por los hermanos Tavianni. El mismo se inspiró en una obra de Nietzsche que lleva el mismo nombre.

atenta contra su propia potencialidad. Los efectos se hacen notar sobre todo en los primeros desempeños.

Al tener en cuenta el recorrido realizado como alumnos, es posible sostener que los maestros "principiantes" ingresan a las escuelas "formados" ("familiarizados con la enseñanza, socializados en el rol), no sólo con los elementos que pudo haberles brindado la preparación específica, sino con todo un bagaje de saberes y creencias acumuladas a lo largo de su trayectoria escolar previa, que incluye la formación profesional pero la trasciende: "Es importante conceptualizar el desarrollo profesional como un elemento multidimensional, dinámico entre diferentes etapas de la experiencia biográfica..." (Day 1997, en: Marcelo García, 1999: 102).

Quienes se ocupan de la temática de los docentes noveles (Schempp, 1993; Marcelo García, op. cit.; Knowles, op. cit.; Bullough, op. cit.; Arnaus, op. cit., entre otros), reconocen la influencia de la biografía escolar en los procesos de socialización profesional, ya identificada en el trabajo pionero de Lortie. "Los factores que influyen en la socialización de los profesores principiantes (afirma Marcelo García, op cit) se concretan en tres niveles. El primero es el biográfico, que se refiere a las experiencias personales previas de los profesores en su etapa de estudiantes: el recuerdo de profesores, la experiencia durante las prácticas de enseñanza..." (Ibid: 108). El segundo y el tercer nivel, tal como lo señala el autor, remiten a las variables del contexto escolar en el que los jóvenes maestros se insertan a trabajar. La enseñanza es informada, para Knowles (1999), por múltiples formas de conocimiento provenientes de la experiencia personal, profesional y del contexto laboral. Distintos tipos de conocimiento juegan en las distintas situaciones cotidianas que enfrentan los docentes.

Desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, ya explicitada en los capítulos anteriores, los maestros que suelen catalogarse de inexpertos son portadores de una experiencia previa, sobre la que se irá sedimentando la que adquieran en sus contextos de trabajo, en condiciones sociales e institucionales específicas. El objetivo de este estudio, decíamos, apunta a *recuperar, describir e interpretar esas experiencias escolares, "formativas" para los docentes, a partir de los relatos producidos por maestros noveles en*

actividad. La elección de este sub-universo, dentro del más general de los docentes, está asociada con la inquietud que orienta el desarrollo de esta investigación. Nos interesa trabajar la biografía escolar, tal como la evocan aquellos que tienen poca experiencia acumulada en la profesión, suponiendo que ello puede "despejarnos" el acceso para abordar esta fase de la formación profesional. Aceptando que la experiencia acumulada en la escuela como alumnos, se va modificando durante los años de desempeño docente, pensamos en los maestros noveles en tanto portadores de un caudal de experiencia escolar adquirida durante su trayectoria previa en las escuelas, altamente influyente en los primeros años de trabajo, según lo han demostrado diversos estudios ya mencionados.

Hemos utilizado *autobiografías*, que produjeron los mismos maestros acerca de su escolaridad, siguiendo un protocolo que guiaba y facilitaba la reconstrucción de la experiencia vivida. El instrumento diseñado, contenía un apartado destinado a la producción espontánea y preguntas más específicas, relacionadas con aspectos puntuales que era de nuestro interés indagar. Se trata de autobiografías "guiadas", elaboradas por sujetos que son miembros de un determinado grupo social y que resultan ilustrativas para el estudio del grupo. Es importante destacar que el protocolo partía de una consigna que conducía a los sujetos a situarse como maestro/a de escuela y recién entonces se les proponía recuperar la trayectoria (escolar) que los había conducido hasta allí.

La confección del instrumento (Cf Anexo 1) siguió ciertos criterios utilizados en otros campos para la *sistematización de experiencias* (Jara, 1994), ya que eran experiencias vividas lo que nos interesaba trabajar. Tomando tales aportes, construimos el protocolo, cuyos primeros ítems remiten a los aspectos más generales de la experiencia vivida, para llegar progresivamente a otros más específicos y reflexivos. El instrumento elaborado para que los maestros produzcan sus autobiografías comprende, entonces, cuatro apartados: uno referido a la cronología de su trayectoria escolar; otro que da cuenta de los principales acontecimientos vividos, tratando de identificar los hechos y las etapas más significativas; un tercero que recupera los aspectos básicos que interesa indagar (docentes y situaciones de enseñanza que se consideren significativas o influyentes; ellos mismos como alumnos) y el cuarto, más reflexivo, donde se intenta que, a partir de la

reconstrucción realizada, el sujeto pueda reflexionar sobre su situación actual y sobre la importancia que tuvo la realización de su autobiografía escolar.

En esta investigación hemos trabajado con *doce autobiografías producidas por maestros de nivel primario* que se encontraban ejerciendo su profesión en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. Dado el enfoque de esta investigación, era necesario que los mismos tuvieran una *antigüedad en la docencia que no superara los cinco años*. Se tuvieron en cuenta, además, otros criterios para seleccionar a los maestros con los que trabajamos en la investigación. Uno de ellos fue la inclusión de *varones y mujeres*. Pero además "buscamos" sujetos que presentaran *variaciones en su trayectoria educativa*.

El grupo quedó conformado por maestras y maestros que *sólo habían cursado la carrera docente* y otros que, *además, contaban con estudios universitarios*. En la mayoría de los casos, esa diferencia "inicial" trajo aparejadas otras variaciones referidas a la clase social de procedencia, la trayectoria escolar vivida y las escuelas en las que actualmente trabajan. Desde otro punto de vista, y como se verá seguidamente, esas variaciones "objetivas" se corresponden con las distintas visiones y representaciones que portan los maestros sobre su trayectoria escolar, así como respecto de la profesión que actualmente los une.

En una primera aproximación a los relatos autobiográficos producidos por los maestros, se notan *temas comunes y aspectos nucleares* que los estructuran. Al referirse al recorrido escolar que los condujo de nuevo a la escuela, recuperan las experiencias vividas en los distintos niveles educativos (primario, medio, profesorado y primeros desempeños docentes). Existen puntos de inflexión en la vida de las personas que constituyen inicios o comienzos de etapas nuevas, afirman biógrafos y lingüistas. Las biografías escolares de nuestros maestros se estructuraron en función de los distintos niveles escolares, los que pueden caracterizarse como etapas diferentes a lo largo de su vida escolar. En cada uno de los niveles, se evocan ciertos temas, "*focos temáticos*", tal como los denomina Huberman (1998). Nuestros maestros hablaron de sus maestros, de sus profesores, de sus escuelas, de los compañeros, de ellos mismos como alumnos, de su formación, de las

prácticas docentes y de situaciones referidas a la enseñanza y el aprendizaje, a los momentos de juego y socialización, a los actos escolares, etc. Cabe aclarar que la referencia a estas etapas no fue inducida por el instrumento, aparecen como organizadoras del relato en el primero de los ítems, destinado a la producción espontánea. La consideración de las preguntas focalizadas, introducía en muchos casos aspectos que ya habían sido mencionados en la primera parte, si bien se retomaban y profundizaban al ser contemplados especialmente.

El nivel primario recibe, en casi todos los casos, una atención privilegiada (en cuanto al detenimiento y grado de elaboración), respecto de los otros niveles escolares. En ese nivel, fue frecuente la evocación de tipos de maestros "buenos" y "malos" como referentes principales que acaparan la atención en los relatos de nuestros maestros noveles de nivel primario. Las producciones autobiográficas denotan, de este modo, "cortes longitudinales", marcados por los diferentes niveles de la escolaridad y "temas transversales", que aparecen recurrentemente en cada una de las etapas evocadas.

Además de los temas, en el análisis de las doce autobiografías se han tenido en cuenta sus rasgos característicos (*lo que cada sujeto dice acerca de ellos*). Recordemos que desde la lingüística es por este medio que accedemos a los significados. Nuestros maestros caracterizaron a sus escuelas, a sus maestros, a los profesores, al profesorado, etc. y en sus predicaciones hay puntos comunes y diferencias. Los relatos expresan *visiones semejantes* y, también, *perspectivas diversas* sobre la realidad vivida, así como diferencias "formales". Las variaciones más notables, se encuentran en las valoraciones que le otorgan a los estudios de magisterio y a la formación allí recibida; aunque también se manifiestan en las caracterizaciones que hacen de sí mismos como maestros. Como se verá enseguida, mientras que para algunos la llegada al profesorado se vive como una conquista, lograda luego de sortear escollos o dificultades acontecidas en sus vidas, para otros representa sólo un medio para ser docente, para lograr un empleo y/o para complementar estudios afines, aunque ello no va en desmedro de la responsabilidad y el compromiso asumido para y con la profesión "elegida". Las diferentes trayectorias además de implicar diferencias en cuanto a las expectativas iniciales sobre los estudios, influyen, así, en la valoración que se hace respecto de la formación recibida.

En las predicaciones se notan también diferencias (comunes) respecto de los temas que son abordados en cada una de las etapas o niveles escolares. Los docentes, que suelen acaparar la atención a lo largo de los relatos autobiográficos, reciben caracterizaciones y valoraciones diferentes, según se trate del nivel primario, medio o del profesorado. Mientras los de la infancia se recuerdan sobre todo a partir de formas de ser y del trato dispensado, los de los niveles siguientes se recuerdan y valoran, además, por sus conocimientos y habilidades específicas para enseñar. Es en el nivel medio donde los maestros suelen ubicar las situaciones de enseñanza y aprendizaje más significativas vividas a lo largo de su escolaridad. Es en este nivel, asimismo, donde los discursos ponen de manifiesto importantes diferencias sobre las características del escenario escolar, en tanto contextos próximos, donde se desarrollaron experiencias de formación diferenciadas que marcan las trayectorias recorridas por nuestros maestros.

Si bien distintos autores reconocen que el proceso mediante el cual los sujetos describen su experiencia y la dan a conocer a otros es de por sí reflexivo, formativo, en esta investigación notamos que la extensión de las producciones autobiográficas, su nivel de detalle y de reflexividad, varió entre los docentes. Algunos materiales fueron más esquemáticos y se limitaron a realizar una especie de cronología detallada de la escolaridad; otros, se refirieron sólo a las cuestiones más generales obviando las preguntas más específicas. Pero nos encontramos también con relatos complejos y elaborados, en cuanto a su nivel de producción y reflexibilidad, expresada fundamentalmente en los ítems finales. Estos últimos se correspondían con maestros que presentaban algunos aspectos particulares en su trayectoria y que además reconocieron haber realizado este tipo de tarea, ya sea en la formación universitaria o bien en sus trabajos, donde suelen realizar registros narrativos de sus clases. Cabe aclarar que estos maestros suelen desempeñarse en escuelas privadas, reconocidas por su nivel académico y por sus prácticas pedagógicas.

Detenerse en los *aspectos formales* de las producciones no es mera formalidad. Lo que se dice y como se dice si bien no puede ser tomado para explicar lo que se hace, tiene cierta vinculación. Y así lo señalaban varios de los autores ya mencionados. Como vimos, para

Mc Ewan (op. cit.), el lenguaje narrativo no sólo discurre acerca de las prácticas sino que las constituye; ese lenguaje acerca de cómo se conformó una práctica forma parte de la misma, operando a modo de "narrativas implícitas" que informan la tarea. La forma que asume eso que dice y no sólo el contenido, debe ser considerado a la hora de tratar de comprender lo que se hace. El lenguaje usado para describir las prácticas refleja, al mismo tiempo, el pasado y el presente, la totalidad del contexto histórico y social, así como la relación que se mantiene con el mismo. El contenido y la forma de la narración, sostiene Sautu (op. cit), expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial. Con estos aportes podemos afirmar que la producción escrita que realicen los sujetos (considerada en su totalidad) explica cuestiones que superan la habilidad o la disposición para escribir, alcanzando las prácticas y la relación que mantienen con los contextos, los productores de los textos que a ellos remiten. No es, por lo tanto, sólo el contenido sino también la forma o trama del texto lo que expresa el significado y la reflexión que el individuo fue construyendo.

A pesar de las diferencias señaladas, en términos generales podemos decir que las historias escolares producidas por nuestros maestros se presentan "coherentes", aún en la parte menos pautaada. No son hechos discontinuos e intermitentes sino que tienen un comienzo, que remite a las primeras experiencias vividas en la escuela primaria (y en algunos casos en el jardín de infantes), un desarrollo de las distintas etapas o momentos de la escolaridad y culminan en una referencia sobre su situación presente. Según Paul Ricoeur, todos luchamos en la narrativa de nuestra vida, por recrear las mismas características de las historias o los relatos épicos: un principio, un medio y un fin, entrelazados de manera coherente.

Finalmente, en las autobiografías de los maestros pudimos identificar momentos y experiencias que dejaron "*marcas en sus vidas*" y docentes, muchas veces asociados con tales experiencias, que les resultaron especialmente significativos, ya sea por sus cualidades negativas o positivas. Los maestros suelen referir aquello que "les" pasó (experiencia formativa) en determinadas situaciones y con ciertas personas, trascendiendo de este modo el nivel descriptivo o el relato de lo que simplemente pasó. Varios reconocieron que rara vez habían reparado en estas cuestiones y manifestaron cierto

asombro al descubrir que en la caracterización que hacían de sí mismos como docentes, aparecían sus antiguos maestros y profesores. El sentido formativo otorgado a las producciones biográficas y autobiográficas, constituye desde esta perspectiva, un elemento clave para trabajar en las instancias de formación, al develar lo que cada uno es, cómo ha llegado a ser ese maestro que hoy reconstruye para desde allí, repensar, pensarse (junto con otros) y proyectarse hacia el futuro.

Además de las "marcas escolares", existen también "marcas" de la vida (objetivas o subjetivas) que constituyen puntos críticos y estructuran las experiencias y las producciones realizadas acerca de ellas. En los discursos de nuestros docentes encontramos aspectos tales como abandonos, mudanzas, muertes de familiares, enfermedades que afectaron sus vidas, y por lo tanto, las experiencias escolares protagonizadas por estos sujetos.

Al tener en cuenta las recurrencias y diferencias que presentaban los relatos, decidimos trabajar simultáneamente con el análisis de las autobiografías y también con referencia a los distintos casos. En un primer movimiento, hemos considerado los fragmentos escritos por los maestros acerca de cada uno de los temas comunes detectados, trabajando con lo que se dio en llamar "unidades de sentido" (discriminadas). Ellas resultan de identificar el contenido referido a cada foco temático, aún a costa de perder la sucesión de unidades de sentido dentro de la totalidad del relato. En un segundo movimiento, recurrimos a la historia de cada maestro y a su contextualización (surgida de una entrevista posterior), a fin de poder explicar las diferencias encontradas. El análisis que se presenta de aquí en adelante, responde a esta doble dinámica: trabajamos por temas (categorías o focos temáticos) y por caso las producciones autobiográficas producidas por maestros noveles en actividad. Acordamos, así, con aquellas posturas metodológicas que sostienen que las biografías y autobiografías pueden y deben ser analizadas y no sólo descriptas, recreando las historias que conducen al final del relato y extrayendo en ellas los "factores significantes". En nuestro estudio el "final" del recorrido autobiográfico está representado por el ejercicio de la profesión docente, que fue a su vez punto de partida para la elaboración de las biografías. Sin embargo y también como producto del análisis, se han ido construyendo "*casos*", narrados en tercera persona, utilizando las producciones

autobiográficas de los sujetos e integrándolas con aquello que los mismos refirieron en las entrevistas posteriores. Recordemos que estos encuentros tenían por objeto rastrear información acerca de los contextos y escenarios sobre los que habían acontecido las vidas relatadas, "completar" lo que no había sido contemplado por los maestros en sus producciones y re-preguntar sobre temas que hayan dejado abiertos o que no hubieran quedado del todo aclarados. La entrevista en este sentido no tuvo la intención de que se vuelva a contar la historia, sino más bien tendía a completarla y contextualizarla.

En síntesis, en nuestra tarea analítica intentamos "sacar" los temas comunes que aparecían en las autobiografías (Cf Anexos 3 y 4), a costa de sacrificar la sucesión de unidades de sentido de cada relato. Pero también recuperamos la totalidad del relato autobiográfico y aún los casos (Cf Anexo 2), cuando consideramos que la secuencia de las narrativas ampliaban nuestra perspectiva a la hora de interpretar aspectos o temas puntuales que tenían sentido sólo si se contemplaba la totalidad de la historia contada por cada sujeto. Por ejemplo, al final de la producción autobiográfica se les solicitaba a los maestros que produjeran una caracterización de sí mismos. Más allá del análisis comparativo, el contenido de ese tema o núcleo narrativo se enriquece al recuperar la historia relatada. Hay quienes se identifican con determinados docentes; mientras que otros no recurren a una referencia puntual, aunque los componentes presentes en su propia caracterización, nos llevan a considerar otros elementos del relato autobiográfico y/o cierta información acerca de su propia historia.

Por lo anterior, y retomando los aportes de Arfuch (op. cit.), podemos decir que confrontamos voces, relatos y discursos, a fin de ir construyendo una trama que nos permite dar cuenta de un fenómeno social: el magisterio, su formación y su práctica. En nuestro estudio, cada autobiografía producida por los maestros y cada entrevista, se considera en tanto puede ser puesta a dialogar con las demás. Cada relato no será tratado como ejemplo, sino que en el análisis se propondrán relaciones que adquieren sentido en una simultaneidad de ocurrencias que por eso mismo pueden transformarse en sintomáticas y ser susceptibles de articulación. De allí que, decíamos, se considerarán las especificidades de cada caso, sin perder de vista la dimensión relacional, su "interactividad temática".

Ahora eligen los maestros

Quienes escriben estas historias acerca de su experiencia escolar son doce maestros noveles que actualmente ejercen como tales en escuelas primarias. Hay quienes trabajan en establecimientos de gestión estatal y quienes lo hacen en privados, de prestigio variable no siempre asociado al sector de dependencia de la institución. De estos maestros, nueve son mujeres y tres varones. La antigüedad en la docencia varía entre el primer año y los cinco (límite con el que trabajamos la categoría de "novel" en esta investigación), lo mismo que las edades lo hacen dentro del tramo comprendido entre los 21 y 30 años. Sin embargo, la edad que nuclea a la mayoría corresponde a los 25 años.

Las trayectorias que transitaron nuestros maestros difieren en ciertos aspectos fundamentales. El *acceso o no a estudios universitarios*, además del magisterio, fue una variable especialmente contemplada para conformar el grupo de maestros con el que trabajamos en esta investigación, y será la puerta de entrada para considerar las diferencias que presentan las trayectorias narradas. Algunos de los maestros comenzaron la docencia, inmediatamente después de finalizar su escolaridad secundaria. Otros lo hicieron pasados unos años, ya sea porque debían materias del nivel anterior, porque formaron una familia y/o debido a que estudiaron alguna carrera que en algunos casos no continuaron o que hicieron a la par de los estudios docentes.

Sandra es actualmente maestra en una escuela privada ubicada en la localidad donde ella vive y por la que transitó (en distintos hogares) a lo largo de su infancia. Si bien cursó toda la escuela secundaria, no recibió el título correspondiente, ya que adeudaba algunos exámenes que en su momento no rindió "por rebeldía", así como tampoco fue al viaje de egresados:

"No quise ir más. No quise. Cada vez el desprecio era peor... Aunque me gustaba estar ahí adentro, era algo paradójico, me gustaba, no me gustaba, quería estar y no quería estar, y qué se yo.... Quizá yo pensaba que era una venganza (se ríe) de parte mía, no ir más ahí. Y no, al contrario,

era obvio que era todo perjudicial para mí, pero para mí era una venganza no ir más. Como que no me interesaba la materia, no me interesaba lo que decíar'.

Enseguida, Sandra recuerda que por esa época habían fallecido sus abuelos, con quienes ella había vivido desde niña. Ya casada y por consejo de su suegro, que veía que le gustaba leer y que "tenía capacidad", decidió terminar de rendir las materias que adeudaba del secundario. Su maestra particular fue quien le habló de la institución donde se dictaba el magisterio y eso la incentivó para culminar. Si bien a ella "nunca" se le había ocurrido ser maestra (prefería otras carreras pero las consideraba muy largas), considera que "*es el sueño de toda niña que se precie de serlo*" y pensó que era una "*linda posibilidad*" volver a la escuela a la que tanto odiaba: "*ahí vuelvo otra vez, es como un karma*".

Como veremos luego, Sandra es la única de su familia que terminó el nivel medio, accedió al superior y lo culminó. Su madre, cursó la escuela primaria con algunas dificultades y no trabajaba fuera del hogar mientras ella fue pequeña. Su padrastro, quien también tenía un nivel de escolaridad básico, era policía. No conoció a su padre ni sabe nada sobre él; lo único que menciona es que "*hizo todo el secundario y le gustaba mucho el estudio*". Ninguno de sus tres hermanos menores terminó el nivel medio.

Carmen es otra maestra que optó por la docencia "*pasados unos años*", ya que le había quedado una materia pendiente del secundario que recién pudo rendir cuatro años más tarde. Ella atribuye esta parada en su recorrido a "*motivos económicos*". Sus padres no podían costearle los estudios y ella trabajaba para ayudar al mantenimiento del hogar. Realizó entonces trabajos temporarios en una verdulería, un supermercado, hasta que finalmente consiguió un trabajo fijo en una panadería. Carmen es la mayor de cuatro hermanos y, al igual que Sandra, en su infancia fue "entregada" a su tía y abuelos que vivían en la provincia de Salta. Su mamá trabajó siempre en casas de familia, a pesar de tener estudios terciarios ("*era dactilógrafa pero nunca lo ejerció*"). Su padre, si bien tenía un empleo estable ("*era personal civil del ejército y se encargaba de tareas de mantenimiento y vigilancia*") ganaba "lo justo". Sus hermanos tampoco cursaron la

escuela media, a excepción de la menor de quien ella en este momento se hace cargo *"para que no le suceda lo mismo que a mí"*.

Carmen ingresó al magisterio con *"mucho temor pero con muchas ganas de progresar"*:

"Sabía que no era fácil lo que me esperaba, debía pagar mi carrera en un colegio privado mensualmente, mi boleto, fotocopias, etc. Conseguí trabajo en una panadería, entré por un día, en reemplazo de mi amiga de la infancia y luego me hablaron para los fines de semana. Cuando me pude organizar con el colegio terciario pedí trabajo para todos los días, finalmente casi cinco años trabajaba y estudiaba".

Sobre la elección de la carrera agrega:

"Yo cuando era chica siempre pensaba en hacer algo para los demás, o sea nunca quise una carrera para estar bien yo. Siempre quería ayudar o estar al beneficio y servicio de los demás, siempre me gustó eso. Colaborar, ayudar, sentir que soy útil para algo que después voy a poder ver sus frutos. Como por ejemplo, en la escuela, yo pertenecía al centro de estudiantes...Después en la primaria, también, cuando había rifas yo le vendía a todos...Es algo que llevo en el alma".

A pesar de que a Carmen le gustaba mucho la carrera docente, en un momento pensó que *"no tenía la inteligencia"* como para hacerla: *"aprender con facilidad, retener rápido las cosas, perderse los detalles"*. Algo similar experimentó más tarde cuando, a punto de recibirse, sintió que no se sentía capaz de ser maestra. Ella atribuye esa sensación a sus ocupaciones y preocupaciones fuera de los estudios; temía a perder su empleo, debido a la contribución que aportaba a su familia para *"traer lo que faltaba"*. Ahora siente que *"su mente está más tranquila, que está más dedicada, que puede retener lo que le gusta y que le quedan las cosas que le tienen que quedar"*. Desde que se recibió, Carmen trabaja como maestra en la misma institución en la que cursó el profesorado.

Tanto Sandra como Carmen ingresan al magisterio *"tardíamente"*, debido a la interrupción de su recorrido escolar producida por la imposibilidad de culminar el colegio secundario a término. Ambas concurren a un profesorado privado, religioso, ubicado en una localidad

sureña del Conurbano Bonaerense, próximo a su lugar de residencia. Para **Miguel**, en cambio, el ingreso a la docencia se produce luego de haber empezado otros estudios que no culminó:

*"Fui seminarista de un seminario protestante, estuve estudiando para ser misionero. Después por una **cuestión no sé si de vocación o de llamado**, me di cuenta de que no era lo mío, había cosas que no eran compatibles y lo dejé. Estudié dos años en la Universidad (X), Turismo, y dejé por un tema de guita y de que no me gustaba. Y ahí me decidí por la docencia. Después de dejar el seminario, **quise estudiar un Profesorado de Historia, pero la presión de mi casa** ("no la docencia no, blablablá"), me hizo llevar a la decisión de Turismo, que más o menos tenía algunas cosas humanísticas, pero después cuando empecé con la parte comercial me dejó de gustar del todo. Cuando en segundo empecé a ver la parte comercial dejé".*

Miguel empezó el profesorado buscando una "*salida laboral rápida*". Sandra había sido aconsejada por su suegro e impulsada por su maestra particular. Miguel oyó a su hermana, que había hecho la carrera en el mismo lugar (un profesorado público ubicado en la zona Norte de la Provincia de Buenos Aires) y le dijo: "*Vos lo vas a hacer de taquito*" y de hecho él considera que así fue. Seguidamente agrega: "*Creo, dice, que ahí encontré la vocación, aunque ya la tenía por el hecho del misionado, de alguna manera ya estaba*". Hace un año (desde que se recibió) que Miguel trabaja como maestro en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Otros de nuestros maestros optaron por la docencia de nivel primario, una vez que habían empezado carreras universitarias afines y que continuaron a la par o, a la inversa, ingresaron al magisterio y luego se decidieron por la universidad.

Siendo estudiante de los primeros años de la Carrera de Ciencias de la Educación, **Alejandra**, que venía realizando trabajos de oficina a disgusto ("*ese tipo de trabajo con tacos y minifalda*"), se encontró rodeada de maestras:

*"Preparé el final con una chica que era maestra y me contaba las cosas que hacía con los chicos, una docente muy contenta con su trabajo, y empecé a considerar la idea de hacer el profesorado **pensándolo desde la inserción laboral**. En los otros trabajos no había nada que me gustara, y*

ya había pasado por distintos trabajos...y esto era otra opción. A nivel personal, fue el inicio de mi noviazgo....una decisión difícil pero finalmente me inscribí y empecé a cursar”.

Alejandra quien actualmente trabaja en una escuela privada “prestigiosa” de la Ciudad, cursó el magisterio en un instituto público de la misma localidad y mientras lo hizo dejó la carrera universitaria temporariamente, por no haber podido acomodar los horarios. En ese momento se independizaba de su familia y trabajaba en el Ministerio de Economía. Alejandra es egresada de una reconocida escuela universitaria, y si bien sus padres atravesaron ciertas dificultades económicas durante su infancia, tuvieron el apoyo de un tío (que también había concurrido al mismo colegio) para costear los gastos que implicaba la preparación previa al ingreso de dicha institución: *“Yo creo que hubo una cuestión familiar muy fuerte en la elección de la escuela. Mi hermano que es tres años menor que yo también hizo el.... (nombra la escuela)”*

También **Lucía** se decidió por el profesorado estando en los primeros años de la misma carrera, motivada por razones intrínsecas a sus estudios y necesidades laborales, aunque rápidamente descubrió que le gustaba y manifiesta su interés por hacer las cosas lo mejor posible:

*“...todo el mundo decía que en la carrera **“hace falta mucha más práctica”**, y si no eras maestra, había algo que te estabas perdiendo. Yo no me lo creía demasiado, porque no estaba tan de acuerdo, pero yo fui ayudante de un jardín y a fin de año renuncié y le quería meter pata a la carrera. Después hice trabajitos esporádicos, taller de teatro, unas suplencias, y bueno, después, cuando empecé a buscar trabajo de vuelta, no conseguía, no sé, **creo que el punto fuerte fue la salida laboral.** (...) Dudé mucho de anotarme o no. Ahí **mis papás sí estaban más en contra**, no me decían ‘no lo hagas’, pero se les notaba; más que nada a mi papá, yo creo que tenía mucho miedo de que deje la carrera universitaria. Me decían: ‘¡cómo vas a dejar la carrera!’, era una carrera menor la docencia. Si bien educación no era ‘la’ carrera, comparada con el magisterio....”*

Al igual que Alejandra, Lucía trabaja como maestra en una importante escuela (privada, prestigiosa) de la Ciudad. Cursó el magisterio a la par de la carrera universitaria en un instituto público. Sus padres son profesionales y, tal como relata **Florencia**, esperaban

que sus hijas hubieran elegido otro camino, distinto de aquel que las conduciría nuevamente a la escuela.

En el caso de Florencia (hija de un reconocido abogado y una médica), egresada de otro colegio secundario dependiente de la universidad, el desencanto familiar fue mayor, ya que el magisterio fue para ella la primera opción que luego "reparó" al cursar simultáneamente el primer ciclo de una carrera universitaria:

"A principios de quinto año tuve la idea y dije: "Quiero ser maestra" y no me lo vuelvo a cuestionar. Al principio fue nada más que una corazonada, de que era lo que tenía que hacer, como que había algo que me llevaba a eso. Jamás fue: me gustan los chicos. Me gustan los chicos pero eso es aparte. Siempre es como que esa es la función que quiero cumplir. Cuando entré al profesorado, fui metiéndome más en lo que es ser maestra y entendiendo más lo que es ser maestra y diferenciándolo, contraponiéndolo con lo que me decían tanto en mi casa como en la escuela..."

Florencia recuerda que mientras hacía los trabajos del profesorado, sus padres le demandaban que se pusiera a estudiar en serio, hasta que un día ella reaccionó: *"Para mí ser maestra, desgraciadamente en este país y en este momento no, es la formación más importante que podía haber elegido"*.

Actualmente, Florencia se desempeña en un colegio de gestión estatal, del que es suplente y al que accedió luego de haber realizado varios reemplazos temporarios; está a punto de culminar la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Mercedes presenta un recorrido similar al de Florencia, de hecho compartió con ella sus estudios de nivel medio y superior. Es maestra suplente en un colegio estatal, cursó el magisterio junto con la universidad, en un instituto público, y está a punto de terminar la carrera universitaria. Si bien es egresada de un prestigioso colegio e hija de profesionales, sus padres no pusieron reparos frente a su decisión por la docencia. Las críticas, en su caso provinieron, de "otra gente del entorno", sus compañeros de colegio y también de sus colegas actuales:

"El otro día una compañera que no sé cómo le conté que mi papá era abogado me dice: ¿y vos cómo no estudiaste Derecho? ¿Cómo que siendo hija de abogados, no estudiaste Derecho (como si tuviera más status)?, **icómo vas a ser maestra!** (...). Esas cosas me dan un poco de pena a veces, pero me dan bronca... Que se tiren a menos de esa manera, que ellas mismas se visualicen de esa manera... Creo que todos los maestros se quejan de que la profesión docente no es respetada o considerada como debería ser, pero si nosotros mismos nos tratamos de esa manera..."

Mercedes se reconoce como maestra de toda la vida. Para ella no hubo un momento de decisión por la carrera, fue desde siempre, desde que era niña cuando les ayudaba a sus compañeros y les explicaba cosas que ella sabía:

"Yo no tuve un momento que dije podría ser maestra. Toda mi vida... No sé cuándo se me ocurrió. Mi mamá me dijo que en realidad **yo fui maestra toda mi vida...** Cuando yo estaba en séptimo, por ejemplo, hacía un curso de ingreso (al colegio universitario que ingresó) entonces como los contenidos de séptimo ya los sabía le expliqué todo a mis compañeros y eso me encantaba'.

Al culminar sus estudios secundarios, **Victoria** se decidió por el magisterio. En su caso la decisión fue meditada y razonada, al producirse luego de analizar los pro y los contra de la profesión. Sin embargo, al poco tiempo, comenzó una carrera universitaria:

"Los pro eran éstos: que **me gustaba estar con chicos**, que era una **carrera corta**, que enseguida iba a tener una **salida laboral** que me iba permitir cierta independencia económica, porque siempre me gustó eso; ya desde chica, a los 15 años empecé a trabajar en una juguetería en el verano. Y los contras, es que como que **está desvalorizada la profesión del maestro**, a parte se daba que compañeras mías que les iba mal en la secundaria, o que se llevaban materias a marzo decían '¿qué voy a estudiar?' Má sí, estudio magisterio'. La contra que tenía era eso, y además que cuando yo lo contaba, que decía ¿qué vas a seguir? Bueno, voy a estudiar magisterio, me decían '¡ay, qué desperdicio!, ¿por qué no estudiás tal cosa, por qué no estudiás tal otra?', como que **me miraban con un poco de asquete**".

Victoria que se reconoce como una alumna "cumplidora y responsable", "la mejor del grado" a lo largo de su escolaridad, empezó el profesorado en un instituto provincial, ubicado en la zona oeste. La escasa dedicación que le demandaban los estudios, sumados

a los comentarios y miradas en contra por parte de sus amigas, pusieron a flor de piel sus propias dudas acerca de la carrera docente, todo lo cual la condujo hacia la universidad. Empezó la carrera de Psicología y siguió estudiando magisterio, paralelamente:

*"Cuando empecé el magisterio, como cursaba a la mañana, llegaba al mediodía a mi casa y no tenía nada para hacer a la tarde y me encontraba con mis amigas que todas habían empezado el CBC y andaban 'uy, tengo que estudiar esto, tengo que estudiar aquello'; y yo 'yo no tengo que hacer nada'. Después, por ahí el tema, quizá suene pedante, pero yo decía ¿no estaré desperdiciando cierta....? No porque me considere brillante pero... **¿no estaré desperdiciando la inteligencia?**. Entonces ahí empecé la universidad, en la segunda mitad del año, para intentar. Si de última no podía hacer las dos cosas, seguía con el magisterio. También por una cuestión de piel, no sé si es de prioridad porque me guste más el magisterio que Psicología, pero en el magisterio en tres años ya estás recibida. Así que en ese momento, por esta cuestión de ya estar recibida y empezar a trabajar, la prioridad era el magisterio, o sea que si no podía con las dos cosas al mismo tiempo dejaba la facultad hasta terminar".*

Desde que se recibió de maestra en un instituto público provincial, hace tres años, Victoria trabaja en una escuela privada de cierto prestigio, ubicada en la Ciudad. Una carrera corta, que promete una inserción laboral rápida, frente otras opciones, fue lo que impulsó a esta maestra a empezar por el profesorado y darle prioridad respecto a la carrera universitaria que luego comenzó. **Ana María** había pensado en una carrera larga de entrada (Medicina, la misma que su padre no pudo concluir), pero finalmente optó por el magisterio y, a diferencia de Victoria, se quedó sólo con esa carrera. Al igual que Sandra y Miguel, ella también fue alentada, en este caso por su cuñada quien empezó junto con ella:

*"Comencé porque **quería hacer algo corto, a corto tiempo**, ya que Medicina era muy larga y necesitaba trabajar, ya que eso me hacía bien. Entonces comencé con mi cuñada, que después de dos meses abandonó. (...) Yo quería ser médica. **Siempre hubo en mí vocación de servicio hacia el otro ¿no?**, siempre para otros. Y al estar trabajando en el consultorio, atender tantas cosas... El único de la familia que no se recibió fue mi papá por el accidente. Yo decía seis años es mucho, mucho! Es mucho ir hasta La Plata todos los días... No sé, al no tener un trabajo porque voy a tener dedicación full. '¿Qué hago?, ¿qué hago?, ¿qué hago?'. Sentía que no me iba a alcanzar la plata, y que en lo económico no me iba a poder manejar, que era caro. Entonces mi cuñada que*

estaba por empezar el magisterio me dice: 'por qué no empezás, en la escuela tal... (se refiere a un instituto privado religioso del Conurbano Bonaerense, cercano a su domicilio). Empecé a pensar si me convenía. Es decir yo vi al magisterio como vía para poder seguir Medicina. Yo pensaba: 'empiezo a trabajar como maestra, y no voy a tener una cursada como tenían todos. No sé, cursaría menos materias pero lo haría'. Bueno, esa era mi meta. Durante el primer año fue siempre esa mi argumentación, pero luego desistí, porque me re-entusiasmé. El hecho de ir a ver las observaciones, ver cómo trabajaban. El hecho de que las chicas estaban con los chicos.. No sé, es como que me fascinó y dije: 'Bueno, parece que sí, que me gusta'".

Ana María comenzó a trabajar estando aún en la escuela secundaria, en un consultorio, con su tía al repetir el tercer año. Su madre es enfermera y actualmente está cursando un secundario para adultos que en su momento no hizo ya que "vino del campo, sin nada, vino a trabajar". Su padre, en cambio, llegó hasta el cuarto año de la carrera de Medicina pero tuvo un accidente que lo dejó inválido. Estuvo mucho tiempo internado: "fue por eso que conoció a mi mamá", recuerda Ana María. El accidente de su padre produjo secuelas en su infancia, etapa que estuvo signada por operaciones, internaciones, rehabilitaciones. Ana María es la mayor de cuatro hermanos, que completaron la escuela media; la menor "termina el noveno de EGB este año".

A excepción de Carmen, en las historias que relatan Sandra, Miguel, Lucía, Alejandra, Florencia, Mercedes, Victoria y Ana María, la elección por el magisterio, como carrera profesional, viene acompañada por otras opciones "universitarias" que o bien hacen, hicieron y no las culminaron, o al menos pensaron. Varios de estos maestros comenzaron la carrera docente "motivados", fundamentalmente, por la obtención de un título que les posibilitara una salida laboral. En algunos casos, se vieron impulsados, aconsejados o entusiasmados por gente cercana: familiares (hermana, cuñada, suegro), compañeros de facultad y hasta la maestra particular. En otros, recibieron la censura del entorno (padres, amigos) frente a una elección profesional que "está desvalorizada", que "no es respetada ni considerada", tal como lo expresaban los mismos maestros, a pesar de reconocer que esto no debería ser así, debido (entre otras razones) a la "función social" asignada. Los estudios docentes aparecen en las voces de otros que convocan nuestros docentes como estudios "menores" frente a los otros, a los estudios universitarios. Sin embargo, el apoyo o la desaprobación por parte del entorno, que recibieron nuestros maestros y maestras, se

asocia con las distintas posiciones sociales por ellos ocupadas y, por lo tanto, con los distintos recorridos transitados para llegar de nuevo a la escuela.

Además de trabajo seguro, la docencia de nivel primario como carrera "*corta*", promete obtenerlo en poco tiempo. Más allá de la realidad o de la relatividad de este postulado, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo docente y la poca estabilidad laboral que afecta sobre todo a los maestros principiantes, así lo pensaron Alejandra, Lucía, Miguel, Victoria y Ana María, algunos de ellos apoyados en ofertas laborales concretas y/o en experiencias laborales anteriores que habían tenido en escuelas. Como carrera corta, y "*fácil*" o poco exigente, el magisterio permite estudiar otra carrera a la par, o recibirse rápido para trabajar y costearse las carreras largas (universitarias).

El magisterio se representa, además, como una carrera "*posible*", frente a otras (universitarias), largas y distantes, para quienes tuvieron alguna dificultad en su recorrido escolar o afrontan necesidades económicas en el presente. Tal es el caso de Sandra, quien retoma sus estudios pasados unos años (aconsejada por su suegro), culmina el secundario y empieza el profesorado de nivel primario "*motivada*" por su maestra particular; o Ana María que, al no contar con los medios suficientes para costearse la carrera universitaria deseada, empieza por la que se los puede proporcionar (la misma que estaba a punto de comenzar su cuñada). El magisterio es posible porque demanda pocos años y también porque está más cerca, material y simbólicamente. Desde el punto de vista geográfico, siempre hay alguna institución no universitaria (que son las que dictan estas carreras) "*a mano*", a diferencia de lo que ocurre con las universidades, emplazadas generalmente en los centros urbanos. Recordemos que varios de nuestros maestros cursaron el magisterio en instituciones próximas a sus domicilios. Desde la propia autopercepción, los estudios terciarios se visualizan, además, cercanos, debido a la semejanza (organizacional, curricular) que presentan respecto a los estudios secundarios, ya conocidos. En su relato, Carmen hace referencia al "*colegio*" terciario. Para ella, el magisterio se convierte en una opción posible que le permite "*seguir estudiando*", si bien pone en cuestión su capacidad para realizarlo: "*en un momento pensé que no tenía la inteligencia*". Esta semejanza con lo conocido, con lo que son los estudios de nivel medio, son las que convierten al magisterio, para otros de nuestros maestros, en una carrera "*fácil*" que, tal como lo

expresara Miguel, puede hacerse "de taquito" y así conseguir trabajo rápido. Quienes perciben la escasa dificultad que presentan los estudios docentes, son los que serán más críticos con la formación recibida. En estas percepciones diferenciales se ponen en juego, nuevamente, las distintas trayectorias recorridas por nuestros maestros y las posiciones sociales con ellas asociadas.

El magisterio aparece, finalmente, como una carrera "*complementaria*" para quienes cursan estudios universitarios afines. Ciencias de la Educación y Psicología, sobre todo la primera, son carreras nutridas por maestros y, dado su objeto de estudio, suelen considerarse como complemento o profundización de las carreras docentes. A su vez, muchos de los que siguen la carrera en educación sin ser maestros o profesores, suelen sentirse interpelados a buscar en la formación docente y por su intermedio en las escuelas, aquello que la universidad no les brinda, aunque valoriza discursivamente; a saber: el ámbito de la práctica. Cursando los primeros años de Ciencias de la Educación, Alejandra se encontró rodeada de maestras y empezó a considerar la posibilidad de hacer el profesorado; Lucía oía que en la carrera todos decían que hacía falta más práctica; Mercedes y Florencia plasmaron la afinidad entre ambos tipos de formación desde el comienzo, cursando las dos carreras paralelamente; Victoria buscó en Psicología una formación "universitaria" que no le proporcionaba el profesorado. Como veremos luego, estas maestras, suelen rescatar los aportes de la universidad en su desempeño profesional como docentes.

Más allá de los "adicionales" mencionados, la salida laboral como motor común que impulsa a la docencia de nivel primario, es explicable al considerar la dificultad de inserción social que presentan en la actualidad vastos sectores poblacionales y que se agudiza sobre todo entre los jóvenes. La intensidad de este impulso difiere, sin embargo, entre los maestros. Tanto Ana María como Miguel expresan la "necesidad" de trabajar en términos diferentes a los que utilizan Alejandra, Lucía o Victoria, cuya preocupación se centra fundamentalmente en la independencia económica. Estos factores, así como la aprobación o desaprobación del entorno hacia la carrera como opción profesional, la posibilidad o facilidad otorgada a los estudios, así como otros que iremos considerando, dan cuenta de la heterogeneidad social que caracteriza al colectivo profesional que reúne

a estos sujetos como maestros. La posición social ocupada en el presente se corresponde con los recorridos diversos emprendidos por estos sujetos para llegar nuevamente a la escuela. De todos modos, *la representación del magisterio como carrera que propicia una salida laboral rápida*, reúne a distintos docentes. Este es un primer nivel de análisis.

En un segundo nivel, consideramos interesante resaltar en la expresión individual la presencia de elementos del habitus colectivo, explicable a partir de determinantes sociales e históricas en las que el mismo se va produciendo/reproduciendo. Muchas veces la identificación de motivaciones de orden pragmático, a la hora de referir a la elección de la profesión docente, tienden a ocultarse frente a otras aún vigentes, relacionadas con la vocación, la inclinación hacia los niños o el altruismo; asociadas, éstas últimas, con los rasgos asignados a la docencia de nivel primario desde sus orígenes. Como lo demostraron diversas investigaciones (Davini, Alliaud, 1995; Pineau, Dicker y otros, 2000) las consideraciones vinculadas a la docencia como trabajo no suelen recibir un reconocimiento especialmente significativo entre los maestros en formación a la hora de identificar (directamente) los motivos de elección profesional, pero se relativizan o complejizan cuando se contemplan otras variables: "La alta estima que merece la universidad entre estos estudiantes, sumada al porcentaje relativamente bajo de los que sólo tienen pensado trabajar como maestros una vez recibidos.." (Davini, Alliaud, op. cit: 58), son algunas de ellas.

En esta investigación encontramos que si bien nuestros maestros relacionaron directamente la elección de la profesión con aspectos ligados a las necesidades laborales y a la conveniencia inmediata que representaban estos estudios para seguir luego otras carreras, trataron de amparar (o justificar) su decisión, apelando a los rasgos más tradicionales que definieron a la profesión desde sus orígenes. Los móviles pragmáticos conviven en los discursos con la *vocación* ("creo que ahí encontré la vocación que de alguna manera ya estaba", dice Miguel), el *altruismo* ("siempre pensaba en hacer algo por los demás", Carmen; "siempre hubo en mí vocación de servicio hacia el otro", Ana María), el *gusto por los niños* ("me gustaba estar con chicos", Victoria) y la *satisfacción personal* (amor, pasión, goce, disfrute, felicidad) que produce el hecho de ejercerla:

"Yo empecé buscando una salida laboral pronta y segura pero descubrí muchas cosas, descubrí una pasión muy grande. Si bien de chiquita yo jugaba a la maestra y me encanta, descubrí que me gustaba, incluso más que la carrera de educación y en eso por ahí me enfrento a mi papá, ya ni me enfrento. Ya sé que no tiene valor social importante, pero para mí sí lo es. Me gusta ser maestra y le encuentro mucha pasión, mucho gusto y mucho disfrute y ni peleo para que sea reconocido socialmente, porque ya sé que no les y ni me importa, pero a mí me da mucha satisfacción incluso más que la carrera..." (Lucía).

"Era tan feliz (cuando cursaba el profesorado) como lo soy ahora, pues amo lo que hago, a pesar de las dificultades que surgen casi a diario" (Sandra).

"Yo le tomé el gusto por aprender y viví experiencias realmente significativas, fue como que recién entonces comprendí qué es estudiar, aprender, enseñar y amar lo que uno hace." (Ana María).

Como escribimos en otra parte, en el momento inaugural se configura una imagen ideal de maestro que coloca a la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y por último la sabiduría... (Tenti Fanfani, 1995: 18). En este modelo de maestro, que permanece² (paradójicamente) cuando se institucionaliza la profesión, las características de las personas parecen imponerse, frente a lo que pueda aportar un tipo de preparación específica. Este ideal es convocado por nuestros maestros en el presente, a la hora de dar cuenta de las opciones profesionales realizadas, sirviendo de explicación o justificación de argumentos pragmáticos, racionales o menos emocionales. En algunos casos lo que se endurece o racionaliza en la elección, se repara con discursos que exaltan el nivel de la acción (las gratificaciones que produce lo que uno hace). La pasión, el gusto y la felicidad que produce la tarea, aparecen en el discurso inaugural ("normalizador") como indicadores que confirmarían el llamado, la predisposición o la vocación hacia la docencia³.

² El maestro "laico" de la escuela moderna, conservó intacto el carácter sacro que le dio origen al oficio. El Cristianismo, concibió al maestro (a diferencia del instructor y del enseñante) como Maestro de vida y salvación, que predica con su ejemplo y convierte infieles (Cf Alliaud, 1993).

³ Al respecto una maestra normalista cristiana (Manuela de Nevares) plantea un interrogante con su respectiva respuesta: "¿Cómo comprenderás que has sido llamada al magisterio? – Lo comprenderé si siento atracción viva y continua hacia la enseñanza y grande amor por las almas". Sindicato Católico de Maestras. *La maestra perfecta*, Buenos Aires, 1936.

La famosa disyuntiva que se desprende asimismo de la concepción vocacional original: "maestro se nace o se hace", "es o se forma", vinculada con una especie de afinidad o inclinación natural por la tarea, está asimismo presente en el relato de nuestros docentes conviviendo con los rasgos ya mencionados. Además de Mercedes quien se reconocía "maestra de toda la vida", **Víctor y Mauricio**, dan cuenta del impulso o motivación que los llevó a la docencia, apelando a un sentimiento que experimentaron desde épocas tempranas, asociado con una especie de afinidad hacia la enseñanza innata o producida a partir de las experiencias vividas en la escuela:

"Una vez me encontré con una compañera de primaria y comentándole lo que estaba estudiando me dijo: 'era lógico que ibas a seguir estudiando para maestro, si siempre nos explicabas las cosas que no entendíamos' (...). Siempre me gustó todo lo que sea ayudar, por ejemplo para las fiestas ayudaba a mi tía que tenía una dietética, ayudar, así, me gusta el tema del comercio, como me relaciono bien con la gente no me cuesta" (Víctor).

"Cuando estaba en cuarto grado, yo decía que iba a ser maestro, lo mantuve hasta que me anoté en magisterio en el Instituto.. (privado provincial)" (Mauricio).

Víctor trabaja actualmente como maestro en una escuela privada cercana a su barrio. Ingresó a un profesorado estatal de la Ciudad de Buenos Aires en cuanto finalizó el nivel medio. Un recorrido similar presenta Mauricio, aunque su estadía transcurrió en escuelas privadas de la Provincia de Buenos Aires.

También **Marilina** asocia su afinidad personal con la elección de la docencia, cuya manifestación se evidenció desde la infancia, si bien su sentimiento parece tener más que ver con aspectos instituidos y rituales que conforman el escenario escolar, que con lo específico de la actividad de enseñar y lo que esta tarea trae aparejado, tal como la conciben varios de nuestros docentes (dar, ayudar, hacer algo por los demás, etc.):

"lloré (al terminar séptimo grado) porque no quería dejar la escuela, con su olor a libros, con los besos de aquellas maestras, con sus canciones, con los juegos en el patio con mis dos mejores amigas (actualmente). Yo no quería nunca dejar de estar ahí, en la escuela, no con esa gente sino con la "Aurora" de la entrada, "con el himno" de los actos, con "los actos" y sus bailes, poesías recitadas, aquellos bonitos disfraces. En fin, creo que ese día decidí que quería ser maestra".

Ya decidida, Marilina eligió una escuela secundaria privada y religiosa (como la que había hecho el primario) que tenía la modalidad bachillerato docente y que, además, le quedaba cerca de su casa. Con la elección que había hecho la niña, la madre "*estaba tranquila porque el colegio al que yo iba era re-lindo*". El bachillerato, sólo de mujeres, era diferente, según cuenta Marilina, del comercial al que había concurrido su hermano mayor: "*había tenido muchos problemas de conducta, toda la división, era un poco violento, era como un peligro*".

Nuevamente la situación social difiere entre estos maestros, como también lo hacen los recorridos realizados que los condujo hacia la escuela. La historia que contaba Mercedes se diferencia de la de Marilina y también de las de Víctor y Mauricio. Lo común entre ellos es que apelan directamente al *discurso vocacional* a la hora de explicar o dar cuenta de su elección profesional. Como vimos, si bien otros de nuestros maestros recurren a motivaciones de orden pragmático para referir su decisión, la justifican amparándose en cualidades altruistas, inclinaciones, afinidades y cualidades personales, asociadas históricamente con la profesión de enseñar.

Notamos, así, en las manifestaciones individuales rasgos que conforman el habitus de la docencia, asociados con la fisonomía que presentaba la profesión en sus orígenes. Vocación, altruismo, afinidad por los niños y satisfacción personal con lo que se hace son, entre otros, algunos de sus componentes que aún perduran en los relatos de los docentes. Tal como lo notamos en esta investigación, *el modelo de maestro ideal convive con el real y está presente en el relato de los docentes, caracterizando al colectivo, trascendiendo incluso la posición social de los sujetos que lo conforman*. De este modo, la representación vocacional que aún sigue vigente en las propias autoimágenes de los maestros, convive con otras que se han ido construyendo y que también van conformando el habitus profesional, habitus que no es estático sino por el contrario se va conformando y recreando históricamente.

En este sentido, hay un rasgo que distingue sustancialmente a la profesión docente en el presente: el *reconocimiento social y simbólicamente otorgado* a quienes enseñan. Varios

de nuestros maestros lo señalaban directamente: "*es que como que está desvalorizada la profesión del maestro*"; "*no es respetada ni considerada*"; *sé que no tiene un valor social importante*". Sobre este aspecto se puede apelar a un conjunto de factores mutuamente influyentes que operan como elementos transformadores de los sentidos de la escuela y del oficio docente. La complejidad de estos procesos se aborda en distintos estudios. De modo sintético podrían destacarse⁴:

- *La extensión de la escolaridad, la ampliación de las demandas educativas y del nivel educativo promedio alcanzado por la población*, han contribuido a promover una devaluación comparativa respecto del valor del capital cultural y de conocimientos detentado por los maestros. Los requerimiento de alfabetización básica y de socialización que acompañaron los propósitos fundacionales de la escolarización universal y de la labor de los maestros, hoy no son suficientes para la inserción social de los alumnos.
- *La proliferación de nuevos medios de circulación de los saberes y la información*, produce que ya no sea la institución escolar (y sus agentes) la instancia que monopolice la función de transmisión cultural, tal como era en sus orígenes ("la" depositaria del saber y la cultura).
- *La aceleración de los cambios en la ciencia, la tecnología y la producción social*, introduce en escuelas y maestros mayores niveles de actualización, exigencia e incertidumbre. La presencia de estas demandas "más sofisticadas", requiere la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre (escuelas y maestros) han tenido oportunidad de desarrollar. La escuela como espacio privilegiado por la modernidad para la transmisión de la cultura letrada y las y las certezas científicas, hoy se ve cuestionada. (da Silva, 1996; Tenti, Tedesco, 2002).
- *Las transformaciones producidas en la composición familiar y en la estructura social* (expansión del fenómeno de pobreza y los fenómenos de exclusión), someten a las escuelas a un nuevo conjunto de demandas sociales. En este contexto, los maestros asumen tareas (o se atribuyen la responsabilidad de asumirlas), tales como alimentar, contener, educar, orientar, etc. Muchas veces, la

⁴ Para profundizar en estos temas Cf Tenti, E., op. cit.; Tedesco, J. C. Y Tenti E. 2002. "Nuevos tiempos y nuevos docentes" (mimeo); Birgin, A. 1999. *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires, Troquel; Davini y Alliaud (op. cit); da Silva, T. T. 1996 *Identidades terminais*, Petrópolis

atención a estas necesidades deterioran, postergan u ocultan la función más específica.

- *La progresiva segmentación social*, produce que además de quedar ubicada como espacio de contención del conflicto o las carencias, la escuela vea deteriorada la función simbólica de igualación social históricamente asignada.
- Finalmente *el deterioro de las condiciones de trabajo docente*, en términos estructuralmente comparativos (estabilidad y condición salarial), incide en los mecanismos sociales de selección de los aspirantes al magisterio tanto como en la percepción que la sociedad y los maestros tienen respecto de la actividad. Quienes se dedican a enseñar ya no se incluyen entre los grupos sociales con mayores aspiraciones educativas o pertenecientes a segmentos con mayor acceso a bienes culturales. A pesar de las condiciones laborales actuales, estos grupos procuran tendencialmente la posibilidad de empleo seguro y ciertas condiciones de estabilidad laboral que aún hoy la docencia procura.

Cabe mencionar que varios de los factores mencionados varían fuertemente según sea la posición social de las nuevas generaciones en la estructura social y por lo tanto lo hace el reconocimiento socialmente otorgado a quienes enseñan. Del mismo modo, el deterioro las recompensas simbólicas, uno de los pilares fundamentales que el pasado sostenía la profesión de enseñar, se percibe diferencialmente según el sector de procedencia de los actuales docentes. Es aquí donde hay que contemplar la influencia de los distintos contextos y las trayectorias diferenciadas transitadas por los distintos sujetos que hoy comparten la misma ocupación.

Todavía para algunos maestros, sobre todo los que provienen de sectores bajos y medios bajos "empobrecidos"⁵, que son los que ingresan mayoritariamente a los profesorados, la docencia o mejor el acceso a los estudios superiores se presenta como un medio de progresar socialmente, aunque sea a través de la superación de su familia de origen, o al

⁵ En un trabajo realizado sobre el perfil de los estudiantes que ingresan a los profesorados, para formarse como maestros de nivel primario, utilizamos esta denominación para referirnos a la situación social que atraviesan los sectores sociales medios y medios bajos en las últimas décadas. El descenso generalizado del nivel de vida, los procesos de creciente pauperización, la desocupación, el sobre-empleo o el aumento de miembros del hogar que salen a trabajar, serían indicadores de ello. Los consumos culturales y las trayectorias escolares se vieron afectadas o modificadas por estos procesos (Ver Davini y Alliaud, op. cit).

menos como un paliativo o "paracaídas" para amortiguar el descenso (social) al que estos grupos suelen estar expuestos como producto de las políticas de las últimas décadas: "Entré al profesorado, dice Carmen, con *"muchas ganas de progresar, sabía que no era fácil lo que me esperaba, debía pagar mi carrera en un colegio privado mensualmente, mi boleto, fotocopias, etc. Conseguí trabajo en una panadería..."* Recordemos que tanto Carmen como Sandra son las únicas en sus familias que han llegado al nivel superior. Ni sus padres ni sus hermanos cuentan siquiera con estudios secundarios completos. "Al profesorado fui a aprender", dice Marilina. A diferencia de ella, su hermano abandonó el colegio secundario y comenzó a trabajar. El papá de Marilina tenía un taxi y la mamá tejía para afuera. Si bien ella la recuerda a su lado mientras hacía la tarea *"como mi mamá no tiene mucho estudio, me decía que no se acordaba"*.

Por el contrario, quienes ocupan una posición social diferenciada, valoran la carrera docente por la *función social cumplida*, al tiempo que expresan su interés por reivindicarla socialmente. Ello provoca "choques" y enfrentamientos no sólo hacia los padres, sino también frente a los grupos de referencia. "Cada vez que preguntaban por nuestros estudios posteriores, **sentía la no aprobación de mi vocación docente**. No era lo que correspondía a un egresado del BA (colegio secundario)", recuerda Mercedes. Ella misma se enojaba ante la reacción de una colega (docente) que se sorprende por su elección profesional proviniendo de una familia de abogados. Esas auto-percepciones explican, según Mercedes, que la profesión no sea respetada o considerada "como debiera ser". Florencia afirmaba que es la función social que quiere cumplir, y reconoce que es la más importante aunque no sea reconocida. Mercedes, Florencia y también Lucía reconocen, el desprestigio y la falta de reconocimiento social que atraviesa actualmente la docencia, y debaten o debatieron, se enfrentaron y pelearon por una carrera a la que adjudican potencialidades de cambio:

"Me parece que la función del maestro en la sociedad es formar a las nuevas generaciones. Me parece que el punto clave y el punto vital, y es lo que hoy lleva a que estemos como estemos, desde lo ideológico, desde la transmisión ideológica, desde poder formar para otra cosa de la que se forma hoy en día (...) Empezó a surgir eso en mí, de ver la educación, ser maestras, el actuar en educación, no sé, como una de las caves vitales, casi

únicas, de transformación y de cambio, como una de las únicas vías para poder transformar y cambiar algo" (Florencia).

Al considerar las trayectorias transitadas por los sujetos que hoy comparten la misma ocupación, encontramos diferencias sociales y de género constitutivas de la profesión que nos ocupa, plasmadas también en los dichos y visiones que tienen los "otros" hacia los maestros. En los extremos están aquellos para quienes el ingreso al profesorado representa una superación de sus familias de origen (Sandra, Carmen, Marilina) y los que provienen de familias con carreras universitarias (Florencia, Mercedes, Lucía, Alejandra) para las que el magisterio representa una opción desvalorizada que quita tiempo para realizar los "legítimos" estudios (universitarios). Además de una opción para ciertos sectores sociales, la docencia (sobre todo la de nivel primario) aparece en las voces del entorno que traen nuestros maestros como trabajo femenino. Recordemos el rechazo, por parte de la familia de Miguel, cuando él quiso estudiar un Profesorado, o la reacción que tuvo la madre de Marilina "se quedó tranquila" cuando su hija ingresa a un colegio secundario de mujeres que tenía orientación docente. También la expresión sarcástica de Sandra para quien la docencia es "el sueño de toda niña que se precie de serlo". Estas apreciaciones confirman que tanto las opciones realizadas como las percepciones hacia la profesión y también las expectativas futuras de nuestros maestros, deben leerse enmarcadas en un contexto y en distintos textos, a partir de los cuales las manifestaciones personales se re-significan. Las voces del entorno (alentadoras o inhibidoras), conforme a las expectativas sociales y de género depositadas, demuestran que las imágenes y expectativas construidas sobre la profesión, no son patrimonio exclusivo de sus integrantes sino que también están presentes en el colectivo social del que forman parte.

El amor por la escuela, y también el odio. Una idea que despierta ciertas dudas, una idea que no se cuestiona, una corazonada. Los pro y las contra, la conveniencia. Las ganas de progresar, de aprender. Gustos e inclinaciones. Estos sentimientos, ideas, sensaciones, racionalizaciones e impulsos están presentes también en el relato de nuestros maestros y conviven con necesidades, oportunidades e ideales. Las afinidades se convierten en electivas teniendo en cuenta los móviles personales que expresan nuestros maestros, pero también y fundamentalmente, el marco de opciones (socialmente condicionado) en el que

circulan las voces de la tradición, la cultura, el sentido común, las valoraciones y creencias que se asumen como propias.

Al considerar los recorridos que los maestros realizaron para llegar a serlo, encontramos también diferencias en las instituciones escolares por las que transitaron estos sujetos en el transcurso de la trayectoria realizada. Los hijos de universitarios o de clases medias que poseen un importante acervo cultural, realizaron su recorrido escolar en escuelas "elegidas". La elección se corresponde en general con el prestigio de la institución y/o se apoya en algunas de sus características particulares que las distinguen del resto. Estas elecciones diferenciadas se hacen evidentes en el nivel medio:

*"Había una escuela grande (en el barrio) que todo el mundo iba, pero nunca se barajó esa posibilidad porque mi papá pensaba en....y finalmente **me mandaron a una que tenía una propuesta linda en la parte artística.**" (Lucía).*

*"Muchas de mis amigas se quedaban en la misma escuela porque tenía secundaria (...). Yo lo viví como un año dramático por todo lo que tenía que estudiar (alude al curso de ingreso), yo me quería quedar con mis amigas. **La verdad es que ahora lo agradezco** porque más allá de todo lo que pueda renegar de mi secundario, **fue como que me abrió la mente, la perspectiva, todo...**" (Florencia).*

A pesar de ser "padecidas", ya sea por el nivel de exigencia o por las características de los grupos de pertenencia, las experiencias escolares vividas en las instituciones "elegidas" suelen ser rescatadas por los maestros que a ellas concurrieron por su influencia formativa, lo cual alcanza al ejercicio de la profesión docente:

*"La escuela secundaria fue en general **un espacio super valorado por mí como lugar de formación** (el uso de la biblioteca, las clases en los laboratorios, la participación en el centro de estudiantes). En el secundario había un abanico de opciones, era un espacio abierto" (Alejandra).*

Diferentes posiciones sociales y distintos recorridos realizados, configuran el colectivo docente y se expresa finalmente en las *escuelas destino*, a las que suelen llegar estos docentes. Las escuelas privadas y prestigiosas suelen acaparar a los maestros mejor

provistos, en términos educativos y también sociales y culturales. Este destino difiere del de aquellos que trabajan en escuelas "cercanas" geográfica y culturalmente a sus lugares de origen. En las instituciones más favorecidas, en cuanto a recursos y origen social de los estudiantes, suelen consolidarse procesos que tienden hacia la profesionalización docente, muy diferentes de lo que ocurre en el resto, tal como lo expresaron nuestros maestros:

"Siento que aprendí muchísimo, me marcó mucho y fue muy importante para mí, es una escuela que tiene asesores muy reconocidos. Yo accedía a materiales, a bibliografía, cosas que habían hecho los pibes en la escuela. Ahí sí que pude aprender mucho con los asesores y observando las clases porque las clases tenían un modelo real" (Lucía).

*"La directora y la vice se ocupaban de **trabajar sobre lo académico**. Traían material para que se trabaje y se lea. Las tres maestras "paralelas" discutíamos sobre los proyectos, **había un fuerte trabajo en equipo** y eso era **buenísimo**. (...) En esa escuela era una práctica hacer un registro narrativo. Yo tenía que presentar una planificación por proyecto y un registro narrativo que diariamente tenía que realizar, ahí escribía todo, después del día de trabajo.." (Alejandra).*

De este modo, las diferencias formativas detectadas a lo largo del recorrido escolar, se acentúan en las distintas escuelas a las que los maestros retornan para trabajar. Los que concurren a escuelas "elegidas" que además cuentan con estudios universitarios, son los que identifican opciones de desarrollo profesional en el ejercicio de su actividad. Conforme a su pretensión de transformación social, estos maestros expresan su deseo por trabajar en escuelas públicas. Su condición de novatos, parece obstaculizar esas expectativas; cumplirlas, resulta posible para aquellas que aún viven con sus familias y que no necesitan de un salario para autoabastecerse. Tal es la situación de Mercedes y Florencia quienes trabajan actualmente en escuelas públicas, como suplentes:

*"...tengo que cumplir lo que tengo que cumplir en una escuela municipal. Como no había suplencias en Capital trabajé en Provincia haciendo suplencias muy cortas. **Estuve dos años así trabajando dos o tres días en cada lugar**. Igualmente y a pesar de la angustia y bronca que eso me generaba, es como que me empediné... Ahora estoy en Municipalidad. Es como que siempre traté de ser consecuente... También es cierto que yo **vivo con mis padres o sea que tampoco necesito plata** sí o sí todos los meses porque tengo que pagar un alquiler"(Florencia).*

Lucía y Alejandra, en cambio, se independizaron de sus familias de origen y dependen de su empleo para sostenerse. Ambas trabajan en escuelas privadas, "prestigiosas", aunque intentan cambiar de circuito:

"Estoy anotada (en escuelas municipales) pero nunca salí. Tenés que ir todos los días y yo no puedo. Es como medio imposible, también yo vivo de mi sueldo re-ajustada y no puedo hacer suplencias aisladas" (Lucía).

Más allá de las aspiraciones, los destinos selectivos de nuestros maestros ponen de manifiesto la fragmentación social que se materializa y legitima a través de la oferta diferenciada que presenta el sistema educativo. La fragmentación y desigualdad social produce una polarización en la oferta educativa en uno de cuyos extremos se colocan los maestros "mejor provistos", según al capital acumulado en su recorrido de formación, siendo precisamente las instituciones que los reclutan las que más ofrecen en términos de formación. Mientras éstas últimas son pocas cuantitativamente, el resto suele engrosar cada vez más las bases de la pirámide educativa. "Un oficio tan masivo como la docencia en una sociedad cada día más fragmentada y desigual se vuelve cada vez más heterogéneo" (Tenti, op. cit). Las trayectorias educativas diferenciales de sus ocupantes, se plasman en los puestos de trabajo. De este modo, el sistema educativo como lugar de trabajo está cada vez más segmentado, agrandándose la distancia entre los extremos.

Entre los maestros que provienen de familias con un importante capital cultural acumulado, que concurrieron a escuelas "elegidas", que cuentan con formación universitaria y que muchas veces trabajan en escuelas que ofrecen condiciones para su desarrollo profesional (Lucía, Alejandra, Florencia, Mercedes) y aquellos que accedieron al magisterio para aprender y progresar (Carmen, Sandra y Marilina), encontramos otros que son hijos de comerciantes, de empleados, es decir, sobrevivientes de la clase media. Veamos las historias que siguen.

Miguel ubica a su familia en el sector social "medio-medio". Recuerda que sus padres trabajaban todo el día en "una rotisería que siguen teniendo hasta hoy", a la que luego se

sumaron sus hermanas mayores. Ninguno de los dos terminaron la escuela primaria. Siempre vivió en casas alquiladas, hasta que luego de muchos años su familia logró comprar un departamento. Miguel iba a la escuela estatal junto con "hijos de profesionales", de los que se diferencia; del mismo modo que lo hace respecto de los compañeros de las escuelas secundarias por las que transitó: "me sentía un poco mal (en el privado) eran todos milicos y conchetos; en el otro (estatal), eran gronchos, grasas y tenían un nivel demasiado bajo para lo que yo estaba acostumbrado".

Victoria es hija de un carpintero que trabajaba con su hermano en un taller ubicado en el fondo de la casa, herencia que ambos recibieron de su padre. La mamá de Victoria también permanecía en el hogar mientras ella era niña "siempre fue ama de casa", y aunque tenía el nivel secundario completo, recientemente comenzó a trabajar como secretaria en una escuela. "Supongo que por una cuestión personal", explica Victoria. Sus hijas ya mayores son estudiantes universitarias. Victoria cursa la carrera de Psicología, a la par que trabaja como maestra en una escuela privada de la Capital. Su hermana, dos años mayor, está a punto de culminar Medicina, dedicándose "full time a sus estudios". En la primaria Victoria concurrió a la "escuela del barrio", cercana a su casa, privada y religiosa "porque quedaba a cuatro cuadras y supongo que mis padres no estaban en contra". Allí "el nivel de gente era medio, donde yo vivo es un barrio de clase media (ahora tirando a bajo, aclara) y casi todos mis compañeros eran de la zona". La escuela secundaria a la que concurrió, aunque era privada y religiosa era diferente para ella: "había mucha mezcla, tenía clase media como yo y mis amigas y recibía también gente más pobre (...), el nivel era más bajo había medio y bajo".

El papá de **Mauricio** era el peluquero del barrio, aquel que hasta el día de hoy saluda la señorita Elsa cuando, al pasar por el comercio, se detiene para preguntarle por su hijo. La mamá era "ama de casa". Ambos cursaron la escuela primaria completa; la mamá empezó el secundario y no lo terminó. La escuela primaria a la que concurrió Mauricio era "fi-fi", según la caracteriza. Estaba ubicada en uno de los barrios más caros de la localidad donde él vive y vivió durante su infancia. "A nosotros nos costaba llegar a pagar el mes, aunque yo siempre estaba becado por las notas". El colegio secundario, también privado y religioso, era, en cambio, "para gente normal, pibes que podían pagar a fin de mes" y

estaba ubicado en un barrio que Mauricio también caracteriza como "normal", refiriéndose quizás a que estaba dentro de la norma, de la media. Sobre todo porque lo diferencia de otro que en su momento representó una opción y no le gustó: "porque a mí la gente que quiere demostrar más de lo que es o que en todo caso si tiene dinero quieren demostrar que lo tienen no me gusta, entonces directamente me fui".

Víctor es hijo de un empleado de lo que antes era una compañía eléctrica estatal. Su mamá era ama de casa. Al ser el menor de la familia, con una importante diferencia de edad con sus tres hermanos, ante alguna inquietud o dificultad que le presentaran sus tareas escolares recurría a ellos. Reconoce que esto se producía sólo a veces, ya que siempre se organizó sólo. Su hermano mayor es psicólogo, su hermana es maestra y el otro varón trabaja como profesor de química en un colegio industrial. Cuando estaba en tercer año del secundario, que cursó en un establecimiento estatal de la Ciudad, de modalidad comercial, empezó a trabajar y fue en ese momento que se sintió diferente de sus compañeros por las responsabilidades que él asumía. Sin embargo aclara "no lo hacía porque faltara plata en casa porque mi viejo, gracias a Dios, tenía un laburo que podía mantener a la familia, no es que trabajaba por necesidad sino por iniciativa propia. Se dio así, me ofrecieron trabajar (como repositor de un autoservicio), era debajo de mi casa, me sentía cómodo y lo que hacía me gustaba. (...) Con respecto al barrio, uno tenía ese grupito con el que podía juntarse y jugar a la pelota en la vereda".

Miguel, Victoria, Mauricio, Víctor son claros representantes de esos grupos que solían nutrir las filas de la docencia y hoy comparten su puesto con quienes provienen de sectores pobres o empobrecidos. Los maestros de estratos más altos son una minoría. Como lo demostraron estudios recientes, sólo el 8%⁶ de los alumnos que cursan el nivel superior no universitario (en el que se inscriben las carreras docentes) tiene alguno de sus padres con estudios universitarios. Llama la atención que ninguno de nuestros maestros provenga de familias de maestros, si bien Miguel fue impulsado por su hermana, quien también hizo la carrera, Ana María empezó a estudiar con su cuñada y Víctor que tiene

⁶ Citado en Kisilevsky, M. "Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso en la Educación Superior", IIPE/UNESCO. Buenos Aires.

hermanos docentes y un cuñado que es profesor de matemática: "todos vamos para el mismo lado", afirma.

Una última reflexión sobre la composición social que hallamos en nuestros maestros, nos conduce hacia los ámbitos de formación. Pareciera ser que la formación docente ya no homogeneiza. En el pasado acudían sectores sociales diferenciados, siendo precisamente la formación la que cumplía con la meta de igualación⁷. La creciente fragmentación social y cultural provoca desajustes, diferencias cada vez mayores en las posibilidades de acceder y acumular capital educativo. De este modo, llegan a los profesorados públicos y privados, individuos que han transitado trayectorias educativas muy diferentes, aunque no todos representados en la misma proporción. Allí confluyen distintas matrices culturales que se expresan en distintas formas de valoración y lógicas de apropiación. Teniendo como referencia la distribución de los maestros en el mercado laboral, pareciera que pasaje por las instancias de formación operar como un barniz que deja traslucir las diferencias educativas y sociales previas a la formación propiamente dicha. En términos sociales, los profesorados ya no homogeneizan sino, por el contrario, legitiman simbólicamente para el ejercicio profesional a sujetos que portan trayectorias educativas y sociales cada vez más diferenciadas.

El análisis previo confirma que el magisterio no puede caracterizarse como un colectivo uniforme, de allí que para nombrarlo hemos elegido el concepto de "configuración" que nos permite dar cuenta de las diferencias sociales de los individuos que lo integran. Ahora bien, aún no siendo un colectivo uniforme, sí es portador de algunos elementos de la "cultura escolar" uniformante y homogeneizadora que fueron adquiriendo los sujetos que transitaron un mismo camino: de la escuela y hacia ella. En tanto configuración, el magisterio está formado por individuos que ocupan posiciones sociales distintas, que transitaron distintos trayectos pero todos pasaron por la institución escolar y a ella todos volvieron. El análisis de sus producciones, pone de manifiesto esta convivencia.

Debido a lo anterior, los resultados que se presentan a continuación intentan reflejar este doble movimiento. En el capítulo que sigue se realizará el análisis de dos casos, dos

⁷ Cf Alliaud 1993. *Los maestros y su historia*, op. cit.

maestras (Sandra y Lucía) que transitaron un recorrido diferenciado. En el capítulo cinco se expondrá el análisis de las regularidades, los aspectos comunes o nucleares que presentan los relatos, aunque se hará referencia también a los aspectos específicos que explican las significaciones atribuidas a las situaciones y los acontecimientos evocados. La producción de conocimiento tendiente a comprender el colectivo profesional se realizará, entonces, atendiendo tanto a los aspectos recurrentes como a los matices singulares que presenten las historias relatadas por nuestros maestros, para ir re-construyendo, así, el sentido en cada una de las categorías o temas que se traten.

Capítulo 4

La experiencia escolar de los maestros inexpertos.

Una vez comparé el trabajo de la escritura con el del bordado. Cuando mi madre tenía un montón de hilos que no servían, hacía un pequeño bordado donde entraban esos fragmentos, que se iban acomodando para llegar a un dibujo que era una flor.

Juan José Saer

El magisterio: una experiencia de conversión. La historia de Sandra

¿Dónde está y de dónde viene?

Sandra es casada, está por cumplir veintiséis años y tiene una hija de siete. Trabaja como maestra en una escuela privada del Conurbano Bonaerense, perteneciente a la localidad donde ella vive y vivió durante su infancia. Hace tres años terminó el magisterio, luego cursó el profesorado para adultos y actualmente está averiguando para seguir Ciencias de la Educación, las opciones son entre una universidad de la zona y una privada de la Capital.

El recorrido que Sandra transitó para llegar nuevamente a la escuela se ubica en el mismo espacio donde actualmente reside. En este lugar se educó, en instituciones siempre vinculadas con el circuito escolar (escuela primaria, secundaria pero también ambos profesorados), predominando el ámbito privado (característica que comparten la institución en la que actualmente trabaja, con la que hizo el nivel secundario, el profesorado y algunas de las escuelas primarias a las que concurrió). La vivencia prolongada en un espacio similar, produciría un tipo de experiencia particular, de "familiaridad" o cercanía con ciertos lugares, personas y formatos, sin demasiadas chances de poder ser confrontada con otras experiencias. Las proyecciones a futuro continúan en la misma dirección: "estudiar en una universidad privada de la Capital o en una estatal de la zona", siempre que otorgue "título docente".

A pesar de la estancia prolongada en el mismo contexto, la biografía de Sandra revela cierta discontinuidad en el recorrido realizado. Sandra comenzó a estudiar la carrera

docente después de cuatro años de haber abandonado el secundario, que dejó inconcluso, **"por rebeldía"**: *"En el último año, ya ni siquiera me presentaba a rendir los exámenes. Y en los últimos, no me presenté, y no me quise presentar más, pero fue una rebeldía mía. No las quise rendir y las dejé. Y dejé el secundario, hicieron la fiesta de egresados y yo no fui. Y tampoco hice el viaje a Bariloche"*.

Sandra se muestra enojada, pero quizá haya influido en su actitud una pérdida significativa que vivió mientras cursaba el último año de la escuela secundaria. En ese momento murieron sus abuelos maternos, con quienes ella había vivido desde su temprana infancia.

La familia de Sandra estaba compuesta durante su infancia por su mamá, su "papá" y tres hermanos. Tanto su mamá como su papá (a quien ella menciona de ese modo, aunque luego aclara que en realidad era su padrastro), *"no alcanzaron un nivel de escolaridad muy alto, mi mamá creo que hizo hasta cuarto grado, también fue **muy conflictiva** su escuela primaria"*. Sandra explica este hecho por las características de su madre: *"era **muy traviesa, no la entendían**"*, por lo cual estuvo internada en un colegio de monjas. Su mamá no trabajó mientras ella iba a la escuela. Sobre su padrastro no sabe mucho, aunque cree que su nivel de escolaridad alcanzó la primaria; era policía. Sus tres hermanos menores empezaron la escuela media y como "no les gustó" optaron por el trabajo.

A pesar de la discontinuidad, Sandra fue la única en su hogar que terminó el secundario, accedió al nivel superior y culminó dos profesados. La posición social de su familia, así como la actitud hacia la escolaridad y las expectativas que demostraron, parecen factores poco propicios en el recorrido que ella transitó para llegar nuevamente a la escuela. Sin embargo, el considerar un dato de su historia personal puede aportar algún indicio. Sandra dice que no sabe nada de su verdadero padre, lo único que recuerda es que: *"hizo todo el secundario y le gustaba mucho el estudio"*. Una vez casada, fue su suegro quien la estimuló a culminar el nivel secundario y al hacerlo vislumbró la posibilidad de seguir estudiando.

La escuela primaria

El comienzo de su escuela primaria coincide con la separación familiar. Sandra fue a vivir con sus abuelos "por elección propia", según ella lo recuerda. Sin embargo, este acto suele ser habitual en las hijas mayores, de familias de bajos recursos y padres ausentes. El abandono familiar y las pérdidas que Sandra vivió, convive con cambios de escuelas, de maestras y aún de profesores, experiencias que reconoce como especialmente significativas en su biografía escolar.

El tema de los cambios es recurrente en su discurso. *"En la **escuela primaria no fui tan feliz como quizás debí serlo, ya que me era muy difícil adaptarme en los grupos. Supongo que fue porque cambié cuatro veces de escuela**".* Así, lo que a ella "le" pasó, difiere de una representación general que asocia a la escolaridad primaria con momentos placenteros y de felicidad. Sandra caracteriza esta etapa como "**difícil**" y "**emotiva**". De todos modos, la historia que escribe transmite mucha más armonía, bienestar y placer sobre su experiencia vivida, que la que aparece luego cuando habla. En su autobiografía, hace referencia al tema de los cambios de escuela y de maestros, pero lo que atañe a su familia, así como las sensaciones y aspectos más conflictivos de su vida y escolaridad, fue expresado en una conversación posterior. La Sandra que escribe y se describe se diferencia de la que habla.

A la hora de identificar la institución a la que concurrió, Sandra da cuenta de un establecimiento estatal, aunque fue en ese tramo de su recorrido escolar donde concurrió a cuatro escuelas distintas. Dos confesionales privadas y un internado de monjas, el mismo al que había ido su mamá: "**No me gustó, estuve un año y lloraba, lloraba....**". Las otras escuelas por las que transitó tampoco "le gustaron", hasta que finalmente en la estatal cursó los últimos grados del nivel primario: *"En la última estuve tres años seguidos y tuve una amiga entrañable con quien pasé momentos inolvidables"*. Sin embargo Sandra recuerda a esta institución como muy rígida a causa de la directora. Allí, eran las maestras las que lloraban: *"Lo que yo recuerdo es que mi directora era muy severa. Era una directora que la conocen mucho por su rigidez. Tenía sumario por*

*estricta. **La escuela funcionaba así, tipo militar. Las maestras salían llorando de la dirección y venían al grado llorando***".

La escasa movilidad del contexto en el que transcurrió la trayectoria escolar de Sandra, convive con la modificación de los escenarios; cambiaban las escuelas, y aún dentro de ellas, desfilaban los personajes: las maestras también se iban: "*Lamentablemente los docentes que tenía cada año pasaban ante mí por poco tiempo y se iban. Un año cambiamos ocho veces de maestra*". En el caso de las maestras ella explica su movilidad por la condición de "suplentes".

Son precisamente dos de sus maestras las que adquieren una significación especial y las que dejarán "**marcas**" en ella como docente. Dos maestras que presentan características opuestas y que también (le) produjeron sensaciones y vivencias en el mismo sentido.

*"**Lo más traumático para mí y creo que para todo el grupo fue haber tenido en cuarto año una maestra de muy mal carácter, que no separaba sus problemas personales del trabajo y que cuando venía mal...venía mal. Llegó a sacudirnos con fuerza y gritarnos tanto que nos paralizábamos de terror. Jamás voy a olvidar su nariz tan pequeña y enrojecida, ni sus ojos azules hechos lagunas de rabia e histeria***". Sandra recuerda que era "**muy bonita**", "parecía una modelito". Esa maestra era para ella muy nerviosa y muy histérica: "*Nos agarraba del brazo y nos empezaba a zarandear, o nos sentaba de golpe en la silla*". Su malestar se acentuaba cuando entraba a dirección y la directora la retaba: "*Peor se ponía con nosotros y nos gritaba y nos decía cosas. Y siempre lloraba y no sabíamos por qué estaba llorando*".

*"**Lo que más me encantó de la escuela tenía forma de mamá gallina y era mi seño de séptimo grado. La señorita Patricia era tan enorme como su propio corazón, el que yo suponía lleno de música y alegría. Estaba siempre feliz, ella amaba realmente lo que hacía y nos hacía emocionar hasta las lágrimas cuando hablaba con esa pasión que sale desde adentro, desde el mismísimo alma. Defendía a todos sus "niñitos", como ella nos llamaba, a pesar de que ya le llevábamos varias cabezas de altura... Nadie se hubiera atrevido jamás a fallarle en algo a Patricia, ya que ella representaba el todo para***

nosotros. *Hasta el más terrible y problemático de la clase se sonrojaba y bajaba la cabeza muerto de vergüenza cuando "la seño" lo miraba con esos ojos profundos, que imponían cierta mezcla de respeto, admiración y amor. Patricia jamás gritaba. No le hacía falta, puesto que su mirada expresaba todo sin palabras....*" Esa maestra era para ella *"la antítesis de la que era delgada, alta y linda. Y ésta no, era gordita y bonachona (se ríe), digamos".* Ella la caracteriza como una *"mamá gallina"*, porque *"era cariñosa y siempre estaba rodeada por todos, abrazando o acariciando a todos, y nos daba besitos, y nos acomodaba el guardapolvo, nos limpiaba la nariz, era como una mamá. Se reía, tenía buen carácter, buen humor, venía bien"*.

En su autobiografía Sandra recrea, así, modelos antagónicos a partir de las maestras que representaron para ella "lo más traumático" y "lo más lindo" de la escuela primaria, respectivamente. Las diferencias entre la maestra "mala" y la "buena" remiten a *características de personalidad*, al *aspecto físico*, que parece guardar cierta vinculación con los rasgos de personalidad (la flaca era histérica y la gordita bonachona) y al *trato dispensado*. Los modelos opuestos, se reconstruyen acompañados de las sensaciones que provocaban esas maestras, tanto a ella como al resto sus compañeros. La maestra "mala" producía sentimientos negativos: terror y malestar; mientras la "buena" emoción, respeto, admiración y amor.

La maestra buena y la mala no son necesariamente buenas o malas maestras, ya que no hay mención acerca de cómo enseñaban. Los atributos destacados refieren fundamentalmente a la manera de ser y de tratar de las docentes. Además de las reminiscencias que este tipo de caracterizaciones acarrear (ligadas con la matriz originaria de la docencia cuyos rasgos sobresalientes se asemejan a los de una madre que educa), notamos en Sandra una percepción que, anclada en este modelo, suele potenciarse entre los maestros principiantes. Tal como lo demostraron diversas investigaciones realizadas en otros contextos y también en nuestro país, es frecuente que los que recién se inician en la actividad docente conciban a ésta más ligada con aspectos afectivos y relacionales, que con la enseñanza en sí misma. Esta concepción, puesta en práctica, resulta estratégica para "ganarse" a los alumnos, ante la falta de confianza o seguridad que los noveles

suelen experimentar. Cabe destacar lo que Sandra recuerda de su propia experiencia escolar: "al maestro bueno no se le puede fallar".

Además de las personas, Sandra identifica los actos escolares como momentos especialmente significativos: ***"Algo hermoso para mí era leer mis propios discursos en los actos escolares. Lo que más amaba en la vida era leer y escribir. Siempre seleccionaba al prócer de turno y preparaba el mejor homenaje que podía y lo leía delante de todos con entonación y emoción reales. Era tan especial sentir cómo se me erizaba la piel por el solo hecho de recordar el pasado, que aunque no vivido, era muy significativo para mí, porque cuando de leer se trataba, me sumergía en ese país del olvido, del nunca jamás y lo vivía como un presente, como un ahora. Todo esto era para mí era lo mejor, y me hacía feliz, aunque nunca nadie vino a verme y quizá los que sí estaban no me escuchaban, por falta de un micrófono que no se quién había roto. A pesar de estos pequeños percances, yo estaba muy bien"***.

Los actos escolares parecían brindarle la posibilidad de poner en acción lo que a ella más le gustaba y le gusta hacer: leer y escribir. A pesar de ser un contenido típicamente escolar, Sandra no hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos. Lo único que la escuela primaria parece haberle aportado, en este sentido, es un escenario que le permitió desplegar su habilidad, con ciertas restricciones atribuidas a desperfectos técnicos. Así y todo ella se recuerda feliz y emocionada, aunque no la escucharan o su familia se manifestara nuevamente por su ausencia.

La lectura y la escritura es otra de las "marcas" biográficas que se harán visibles en ella como docente. Pero también, están presentes en la forma que asume su relato. La autobiografía de Sandra revela cierta particularidad. Los hechos son narrados de tal forma que la historia refleja un estilo "literario" que la diferencian de otras producciones. De todos modos, encontramos en su estilo vestigios de lo que pudieron ser "modelos" de biografías escolares, producidas por ella misma para homenajear a los próceres o conmemorar el festejo de turno. Tal como ocurriera quizás en el pasado, su autobiografía asume un formato particular y parece seguir las cualidades propias de la biografía épica o modélica, propia del espacio escolar. Ésta parece ser otra de las marcas que le dejó su

pasaje por la escuela, sin que ella misma la reconozca. Se comprende ahora lo que anticipáramos acerca de las diferencias entre la escritura y la oralidad que Sandra pone de manifiesto en sus producciones.

La alta movilidad de los escenarios le provocó finalmente, una interpretación particular de su personaje de alumna de la escuela primaria. Sandra (se) recuerda que "le costó adaptarse", lo que describe como: "*sentirme mal todo el tiempo, que nadie te hable o que te hagan cosas y no sabés por qué.*"

La escuela secundaria

Durante esta etapa, Sandra relata haber vivido como alumna lo opuesto a lo que había experimentado en el nivel primario: "***es como que me adapté demasiado, es como que me integré muchísimo, fue como un cambio muy brusco. Yo no conocía lo que era ser parte de un grupo y hablar de todo***".

En su relato identifica un cambio de sí misma, lo que parece haber influido también en la relación que mantuvo con sus profesores: "***tenía demasiado cinismo con lo profesores. Me gustaba provocarlos continuamente, y decirles cosas, preguntarles cosas que por ahí no sabían, eso me gustaba; y reírme de ellos, eso me gustaba (se ríe). Para mí eran graciosos y, no sé, para mí era algo amorfo el profesor y me daba gracia.***"

Nuevamente, aparecen en su narración dos modelos antagónicos, esta vez referidos a la condición de alumno. Los alumnos no se adaptan o se adaptan demasiado. Ella en la escuela primaria se reconoce dentro del primer tipo y en la secundaria en el segundo. Distintas cualidades caracterizan a ambos modelos: son sumisos y acatan pacientemente al docente o son rebeldes y se imponen a través de la burla, la provocación. No hablan con nadie y son objeto de cargadas o hablan de todo con todos.

Surge en Sandra la necesidad de explicar(se) el comportamiento "rebelde" que sus profesores parecían no entender: "*(no entendían) por qué yo me comportaba así, cuál era el problema. Era la adolescencia, obviamente ¿no?*" Ella, situada como docente identifica

su/el comportamiento "rebelde" con una etapa del desarrollo. En este caso, su representación sobre los adolescentes, difiere de la que se pone de manifiesto cuando se refiere a los niños, sus alumnos, para quienes se reserva una definición más cercana a un ideal: ***"No hay nada más puro e inocente que el corazón de un pequeño, será por eso que paso tantas horas con ellos, porque todavía tienen ilusiones, sueños y esperanzas y porque al fin y al cabo ellos serán los que quizás algún día estén escribiendo su propia biografía"***.

Las características de los alumnos más chicos se presentan opuestas a los de los más grandes, con quienes ella como docente se tuvo que enfrentar: *"La vida es un mar de paradojas en el cual estamos inmersos a merced de los que creen saberlo todo. Un mundo de corteza y corazón rugoso"*. Sobre esta frase se explica: "la vida luego se toma su revancha", dice, *"todo lo que yo me reí me tocó vivirlo"*. Sandra lo pasó muy mal cuando trabajó de preceptora con chicos grandes, dice que no le gustó aunque sus amigas le recordaban lo que ella había sido como adolescente.

De todos modos, y retomando nuevamente un dato de su historia personal, en la caracterización que Sandra hace de sí misma como adolescente aparece la imagen de su mamá. Recordemos que la escolaridad de su madre fue definida por ella misma como "conflictiva", a causa de que era "traviesa" y "no la entendían". La rebeldía provocó que estuviera pupila y que no terminara la escuela primaria. El mismo sentimiento es el que Sandra utiliza para explicar su abandono de la escuela secundaria: *"a los últimos exámenes no me presenté, fue una rebeldía mía..., era como una venganza"*. Tal como posicionó a su madre, ella se coloca en el lugar de la incomprendida: *"(los profesores) se volvían locos tratando de entenderme, porque yo no iba nunca a la escuela, faltaba, me escapaba, me portaba mal, no estaba nunca en la clase, estaba en otros salones. Y se volvían locos tratando de saber qué fui a hacer yo y por qué tenía tan buenas notas. Entonces no entendían cómo si no estaba nunca en el salón y aparecía de golpe, tenía tan buenas notas"*

Además del trato que le dispensaron, Sandra esboza una caracterización general de sus "buenos" profesores, los que le gustaban como enseñaban. Para ella éstos eran pocos y

también se iban, produciéndole sensaciones de añoranza: "*Sí, había muy buenos profesores contados con los dedos. Pero **había buenos profesores que me gustaba como enseñaban**. Pero, justamente también, **se iban** y venía un suplente que desbarataba todo. Y siempre era así, se iban. Y a mí me dolía mucho que se fueran. Aunque el suplente, por ahí, era más bueno, y nos podíamos reír, pero yo siempre añoraba al primero, que nos enseñaba tan bien, y a mí me quedaba (yo decía: 'a mí me queda en la cabeza lo que él dice')*".

Entre el conjunto innombrado de sus docentes del nivel medio, aparece uno especialmente significativo, el de lengua y literatura.: "*Lo tuve tres años seguidos y creo que a pesar de sus esfuerzos y sus muletillas: "¿me siguen?", nadie lo hacía excepto yo. Y él lo sabía. Varias veces me encomendó la tarea de leer libros enteros al resto de los alumnos, como "Juan Salvador Gaviota" o "La costurerita que dio el mal paso". Y el que más me gustó "El Túnel". Yo encantada, por supuesto..". Sandra da más detalles: "Era bueno, afeminado, gordito, bajo, nadie lo escuchaba, hablaba bajito..." y ella lo adoraba.*

En el relato de Sandra, el buen profesor aparece caracterizado como aquel que enseña bien, diferente del maestro que es bueno, en el que no aparece el tema de la enseñanza. Ahora bien, el profesor más significativo fue para ella aquel que la habilitaba para hacer lo que más le gustaba: leer y escribir. "*Siempre continué leyendo y escribiendo todo lo que podía*". El profesor que ella rescata, no parece ser el que creaba las condiciones para que los alumnos aprendan, o por lo menos es lo que se desprende de la actitud que manifestaba el resto de la clase, sino el que le permitía explayarse en lo que a ella más le gustaba. Otra vez aparece el escenario escolar, aunque ahora personificado en la figura de un profesor, permitiendo o habilitando, sin asumir protagonismo, aún en aquello que le es específico.

Tal como ocurría con las maestras, aunque aquí en segundo plano, aparecen como atributos recordados del profesor rasgos personales y vinculares (gordito y bonachón, no gritaba). Este profesor junto con su maestra "mamá gallina", son reconocidos por Sandra como los docentes más significativos de su escolaridad.

Para Sandra el secundario "*pasó como un suspiro profundo y bello*" y refiere que pasados unos años y con una familia constituida comenzó el profesorado.

El profesorado

La elección de la carrera docente tuvo que ver con dos personas: su suegro y la maestra particular, con quien Sandra se estaba preparando para rendir las materias que adeudaba del secundario. El suegro, al ver que le gustaba leer, que tenía "capacidad" e "interés" la incentivó para culminar sus estudios. La maestra particular, le propuso la carrera y la institución para impulsarla a dar los exámenes. Sandra aceptó, aunque reconoce que pensó en otras posibilidades pero las veía "*largas y tendidas*". Al justificar su elección profesional expresa: "***Maestra siempre es el sueño de toda niña que se precie de serlo (se ríe), pero, no, me gustó siempre maestra. Y después empecé a pensar qué lindo sería, y que te cambiaría todo, porque volvería a la escuela que tanto odiaba. Ahí vuelvo otra vez; es como un karma.***"

La carrera docente se representa así como una opción legítima para una mujer, ligada al gusto "natural" por los niños, pero es considerada como una opción posible, debido su corta duración. Las imágenes históricas sobre la docencia, producto de la transmisión de generaciones sucesivas, conviven con motivaciones de orden pragmático que impulsan actualmente a los más jóvenes a seguir este tipo de estudios. El pragmatismo que los convoca se presenta como uno de los rasgos que, conviviendo con lo heredado, dan una fisonomía particular a la antigua profesión de enseñar.

Una vez tomada la decisión, Sandra pensó que la docencia "le cambiaría todo" y fue eso lo que ocurrió. El profesorado la convirtió: "***yo era desordenada, en el secundario tenía todas las carpetas desordenadas y nunca tenía una carpeta completa. Bueno, en magisterio no, va a ser todo diferente. Mi meta es que sea todo prolijo al máximo, y empecé a ser prolija al máximo. No daba nada de mí nunca con un profesor de secundaria, entonces ahora sí, voy a dar todo lo que pueda. Hice todo al revés.***"

El milagro de conversión social asignado a los maestros en los orígenes la profesión, parece encarnarse en ella produciendo un milagro de conversión personal. Empezó a ser

prolija, ordenada y a brindarse. Aún reconociendo que el profesorado la **"absorbió por completo"**, ella era feliz, **"tan feliz como lo soy ahora, pues amo lo que hago, a pesar de las dificultades que surgen casi a diario"**. Acceder al profesorado, pudo implicar también la redención social de su familia de origen. Es el milagro de conversión experimentado por ella misma, lo que la llevará a tener pretensiones semejantes con sus alumnos.

El nivel académico del profesorado es evocado con características más terrenales: **"algunas materias eran muy buenas y otras no..., hubo cosas que faltaron"**. Lo que el profesorado no le dio se hizo evidente en sus primeros desempeños como docente: "cuando yo salí recorrí varias escuelas y *los maestros hablaban de cosas que yo no entendía (se ríe), por ejemplo de palabra generadora, que yo no lo vi en Magisterio, no sabía lo que era y me sentía mal. Sentí que no sabía nada y me asusté"*. Ante el reconocimiento de sus faltas (aunque ella menciona un método específico) hizo otra carrera, el magisterio para adultos: **"porque las cosas que me faltaban las quería tener"** Ahora quiere seguir Ciencias de la Educación **"porque las cosas que me faltan las voy a seguir aprendiendo"**.

Durante los primeros desempeños, los docentes se enfrentan con el aula y los problemas reales lo que generalmente les provoca sentimientos de angustia y desconcierto. Este es el "shock de la práctica", como lo llaman distintos autores. En este caso, Sandra alude al desconocimiento por su parte de una técnica de enseñanza, pero remite a una sensación frecuente que experimentan los maestros noveles. De todos modos, el choque con la realidad ya lo había experimentado durante las Prácticas y en la Residencia. A pesar que reconoce que estas instancias le sirvieron, no le gustaron en su momento: "tenía miedo", "pensaba que era inalcanzable", "difícil" que los chicos "te escuchen, te quieran, te presten atención o que aprendan". Ahora piensa que no es fácil, pero antes creía que era mucho peor.

Como vemos, la instancia de Prácticas y Residencia adquiere en este relato la categoría de un tramo específico, dentro la cronología de formación, cuyo sentido difiere de la formación profesional en general. Este espacio representa un lugar clave para los futuros maestros, produciéndose entre otras cuestiones la desmitificación de las representaciones

idealizadas que traen sobre la escuela, el maestro y los alumnos niños. A pesar de ello, Sandra conserva en su relato ciertos componentes que ponen de manifiestos los modelos y las experiencias internalizadas a lo largo de su recorrido escolar.

*Como maestra reconoce que es feliz y ama lo que hace, características que nos remiten a su maestra buena de la escuela primaria. Lo que más le gusta de su tarea es: **"leer las producciones de mis alumnos y observar día a día su propia superación. Escucho atentamente cómo leen y se expresan, los incentivo a dar todo de sí mismos en ese momento. Odio ponerles trabas en la creatividad a mis pequeños. Frases tales como: "Narra en 10 renglones...", no existen para mí. Me molesta bastante insistirles, como me piden que lo haga, (hasta el paroxismo), con la prolijidad" (...)** "Bueno, cuando les leo algo, por ejemplo, se los leo con toda la pompa. **Actúo mucho, y todo el tiempo los dejo en suspenso. Les levanto el tono de voz de repente, porque yo ya tengo un tono de voz que es medio suave; y de repente les levanto la voz, abro los ojos. Le doy mucha importancia, más que nada a la lectura y comprensión lectora, porque pienso que es la base de todo"**.*

En su caracterización como maestra vuelve a aparecer su predilección por la lectura y escritura. Nuevamente la escuela es la instancia que le permite desplegarla. Desde su posición de docente, sin embargo, concibe la lecto-escritura como un contenido a ser trabajado. Aún así, la entonación, la actuación, que ella utiliza como recursos en sus clases, nos recuerda a esa alumna que leía con placer sus propios discursos en los actos escolares y también en las clases de literatura.

Sus amores y odios tiñen sus expresiones y enlazan el presente con el pasado escolar. El amor por la profesión remite a la conversión que experimentó durante el profesorado y el odio recuerda lo que la escuela le despertó siendo alumna. Asimismo, ella menciona como rasgos propios el hablar suave, el tono de voz, los mismos que había utilizado para describir a los docentes más significativos de su escolaridad y que se oponen a la maestra mala que gritaba, la cual le provocó una experiencia traumática.

Las reminiscencias también están presentes en las expectativas hacia sus alumnos. Además de que lean, se expresen y de despertarles cierto interés en aquello que a ella más le gusta, pretende que se superen, que den todo de sí, algo similar a lo que a ella le pasó siendo alumna del profesorado. El efecto de la experiencia formativa genera la convicción que por la educación es posible no sólo formarse sino transformarse y eso se transmite, así como suelen transmitirse gustos o afinidades por ciertas áreas del aprendizaje.

Sandra reflexiona y reconoce que la escuela y sus docentes influyeron mucho en ella. Considera que influyen muchísimo, aún más que la propia familia, sobre todo en la posibilidad de contención: ***"Es tu segundo hogar (la escuela). Esa frase que es tan trillada es verdad, porque estás ahí, y al fin y al cabo son ellos quienes más te contienen. A veces te contienen más que tu familia propia, y vos te acordás, siempre de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como le quieras llamar, te vas a acordar de lo que te dijeron, las cosas que te marcaron, que marcan, por ahí más que la familia."***

Para ella los docentes, al trabajar con seres humanos, tienen que demostrar comprensión y paciencia y reconoce que a ella se lo demostraron: ***"Son seres humanos los que están trabajando. Y al escuchar historias, al ver qué le pasa al nene, que tiene hambre, o que alguien le pegó, nadie tiene una roca. Entonces, siempre te tiene que agarrar el lado comprensivo, mal que mal... O sea, lo que yo me acuerdo es paciencia, tenían mucha paciencia."***

A partir de su propia experiencia, Sandra otorga a la escuela y a sus docentes una importancia decisiva. Los rasgos que destaca: contención, paciencia y comprensión pueden haber hecho eco en ella especialmente, teniendo como referencia ciertos elementos del contexto familiar. Sin embargo, suelen ser atribuidos (sobre todo) a los maestros de nivel primario, asociados con las características personales y relacionales, patrimonio de las maestras buenas, tan gráficamente descrito por Sandra. Esta representación, como veíamos, se acentúa entre los principiantes.

Sandra reconoce que los docentes dejan marcas, huellas y que hacer su autobiografía le sirvió para pensar: "*Yo como alumna tengo estos recuerdos, ¿qué me gustaría que recuerden de mí los chicos?*"

A modo de síntesis

En la autobiografía de Sandra aparecen modelos de docentes opuestos (buenos y malos) y modelos de alumnos irreconciliables (rebeldes y sumisos). Mientras la rebeldía se asocia con los alumnos más grandes; los niños, alumnos del nivel primario, se caracterizan por su pureza, aún cuando la propia experiencia vivida dista de ese ideal. Los maestros de la escuela primaria, se definen por sus características personales y por el trato que brindan a los alumnos. Son cualidades de la tarea docente la paciencia y la comprensión, así como el darlo todo de sí. La escuela se concibe como una instancia contenedora, y adquiere la fisonomía de quien la dirige. La enseñanza aparece como cualidad del buen profesor de secundaria, si bien el más significativo fue el que dictaba la materia de su preferencia. Pero es en la escuela secundaria, donde Sandra coloca la posibilidad de vincularse con determinados contenidos en el salón de clases. En la escuela primaria ella leía y escribía para los actos escolares. El saber finalmente hace su aparición recién en el profesorado, o más aún, cuando ella comienza a trabajar y se hace evidente por su falta.

Sandra termina su escolaridad, y luego de cuatro años ingresa a un profesorado para estudiar como maestra. Otros la aconsejaron, ella visualizó una carrera corta, oportuna para una mujer, que a su vez la colocaba en un lugar que había odiado y por eso abandonó. Para enfrentarlo, se vuelve opuesta a lo que fue, aunque en su definición como maestra cobran vida ciertos rasgos de su recorrido biográfico.

La práctica como ámbito de formación. La historia de Lucía*¿Dónde está y de dónde viene?*

Hace un año que Lucía trabaja como maestra en una escuela privada bilingüe de un barrio acomodado de la Capital. Está a punto de culminar la carrera de Ciencias de la Educación en una universidad nacional y hace dos años que se recibió de maestra en un instituto superior porteño. Su antigüedad en la docencia se acrecienta al considerar el tiempo que trabajó cuando era estudiante. Realizó por ese entonces suplencias y ayudantías, siempre en escuelas "reconocidas" de la Ciudad. Actualmente, tiene veintiséis años, es soltera y vive sola.

Su trayectoria hasta llegar nuevamente a la escuela, transcurrió en diferentes contextos geográficos y en instituciones educativas diversas. Fue durante el cursado de la primaria cuando cambió de escuela, porque su familia se mudó desde la Capital a la Provincia de Buenos Aires. De ser alumna de una escuela privada "pobre", "cooperativa", pasó a una institución provincial "estatal". Al comenzar el nivel secundario, vuelve a ser alumna en la Ciudad, en una escuela privada "elitista", con orientación artística, elegida por sus padres. Cuando termina la escuela secundaria, sale del circuito escolarizado y privado e ingresa a la universidad pública. Mientras cursaba el segundo año de la carrera, decidió estudiar magisterio.

Fuera del circuito escolar, tuvo una experiencia prolongada en educación no formal: "era una actividad de los sábados; hacíamos campamentos y colonias en las vacaciones", recuerda Lucía. Allí tenía su grupo de amigos, "sentía una pertenencia entre iguales". Durante la adolescencia, hizo la escuela de líderes y tuvo grupos a cargo. En su relato menciona que "cuando era chiquita sentía admiración por los maestros" que tuvo en esas instancias.

Lucía es hija de profesionales y ante la elección de la carrera universitaria, si bien sus padres no se opusieron, esperaban "que hiciera una carrera más importante". La afinidad que ella había demostrado por las matemáticas, a lo largo de su escolaridad, alimentaba las expectativas de su papá ingeniero y de su mamá. Cuando se decide por el magisterio,

la decepción familiar fue algo mayor. Lucía notó que, aunque no se lo manifestaran explícitamente, sus padres "estaban en contra", ya que temían que dejara la universidad: "si bien educación no era "la" carrera, comparada con el magisterio....".

Escuela primaria

Lucía recuerda con agrado los primeros años que cursó en la escuela cooperativa de la Capital. En su autobiografía evoca a su maestra de primero y segundo grado y al libro de lectura: "*Tuve la misma maestra en primero y segundo grado, la señorita Raquel, luego me cambié de escuela y por muchos años la fui a visitar. Me acuerdo que nos enseñaron a leer con el libro TUPAC, que tenía dibujitos (símbolos) que significaban distintas cosas y así comenzamos a leer: 'TUPAC camina', 'TUPAC da la vuelta carnero'. Me encantaría volver a ver ese libro. En ese momento me parecía divertido, aunque lo encontraba un poco tonto y no entendía cuál era la dificultad de leer*". Como hija menor, comenta, ya lo había aprendido, en su casa, con su hermana mayor.

A Lucía le gustaba ir a la escuela y se define como una alumna aplicada, que hacía los deberes y que no tenía demasiados problemas, "salvo con la prolijidad y las faltas de ortografía". Sin embargo, un hecho acontecido en su vida produjo un viraje en las sensaciones placenteras que le habían promovido esas primeras experiencias: el cambio de escuela, que se concretó mientras cursaba el tercer grado. El año anterior su familia se había mudado. De una casa que alquilaban, a otra más "grande y linda", aunque más alejada. Sus padres siguieron trabajando en la Capital y al principio intentaron mantenerla en la escuela anterior, pero el traslado cotidiano les ocasionaba ciertos inconvenientes.

El cambio a una escuela provincial "estatal", que estaba a tres cuadras de su nueva casa, le provocó algo de sufrimiento. Lucía define a esa escuela, donde cursó la mayor parte del nivel primario, como "**muy rígida**", y acude al sonido de los "timbres" para caracterizarla: "*Cuando terminaba el recreo sonaban tres timbres: el primero hacía que nos quedemos quietos en el lugar; con el segundo, teníamos que juntar los papeles que estaban alrededor nuestro y al tercero, formarnos delante de nuestra aula, hasta que nuestra maestra nos hacía entrar*".

La apreciación negativa que había construido se modificó cuando, como alumna de la facultad, volvió a la misma escuela para realizar un trabajo. En esa ocasión tuvo un re-encuentro "más afectivo": "*La vice-directora era otra, dice Lucía*". El cambio percibido, se relaciona directamente con el cambio de actitud que observó en la misma persona que ella había conocido durante su infancia: "*parecía estar muy preocupada por hacer las cosas lo mejor posible*". Sin embargo, Lucía tampoco era la misma. Lo cierto es que la que observaba ya no formaba parte, no era la alumna de esa escuela, sino una estudiante universitaria. De todos modos, ella explica el cambio percibido aludiendo a la actitud de la vice-directora.

De su escuela primaria, Lucía recuerda maestras "**bastante grandes que no demostraban mucha pasión**". Por el contrario, las de menor edad parecían tener una actitud diferente: "la maestra tomó licencia y vino una **suplente joven que tenía ganas de enseñar**, o eso es lo que yo sentía". Aún así, continuaba extrañando a la señorita Raquel, aquella que había tenido en sus primeros grados.

Lucía recuerda también, aunque de una manera distinta, a otra maestra que tuvo en cuarto grado, que era "mayor" y, además, "había abandonado la docencia para retomarla después de muchos años". Con ella, "que **no sabía demasiado y menos de matemática** (su materia preferida)", tuvo un serio problema: "*un ejercicio, que la maestra me corregía como que estaba mal, para mí estaba bien. Lo revisé en mi casa con mi papá, que sabía mucho de matemática, quien me dijo que estaba bien. Luego de varias idas y vueltas, la directora y la maestra les comunicaron a mis papás que, bueno, en realidad mi ejercicio estaba bien (para esto mi papá tuvo que demostrárselos), pero como el camino por el que yo había llegado al resultado no era el enseñado, no podían considerarlo como correcto*".

No era la primera vez que el papá concurría a la escuela de su hija. Anteriormente, había tenido una participación activa como miembro de la cooperadora. De todos modos, a Lucía le pareció que la situación se resolvió injustamente. Esa sensación ya la había

experimentado cuando se enteró que las hijas de esa misma maestra, que tenían edades aproximadas a la de ella, corregían las pruebas.

En otra oportunidad, y también con esa docente, vivió una situación en la que se sintió discriminada: "*nos hizo rezar para que el "acto" salga bien, ya que lo habíamos ensayado poco. Yo, atea (el subrayado es original), me puse a llorar. Mis compañeros no entendían y preguntaban por qué yo no rezaba*". Nuevamente sus padres intervinieron. A esa altura, y por estas circunstancias, su familia era bastante conocida en la escuela.

En su autobiografía Lucía evoca a otra maestra, la de quinto grado, que era la esposa de un militar, y que la caracteriza como "**un sargento**". Pero a ella no le molestaba, seguía siendo una alumna aplicada, que le gustaban las matemáticas, gusto que al parecer compartía con esa docente.

Llegando a los últimos grados, las maestras se desdibujan de sus recuerdos y cobra protagonismo "**una banda de amigos**", a los que veía también fuera de la escuela. Especialmente, menciona a una nena "muy amiga", que luego siguió viendo a lo largo de muchos años.

Durante su escuela primaria, caracterizada como rígida, Lucía experimentó que las maestras mayores no tienen demasiado entusiasmo por la tarea, mientras las jóvenes y suplentes le demostraron "ganas de enseñar". Recuerda especialmente a una maestra, que no aceptaba que los alumnos lleguen a resolver sus tareas por caminos diferentes a los esperados, ni tampoco aceptaba las diferencias entre ellos, más allá de la homogeneidad que los caracterizaba como grupo. Lucía también aprendió que en las escuelas rígidas hay directoras y maestras acordes con esa rigidez, aunque ello parece tolerarse cuando hay una "afinidad" compartida. Aprendió y experimentó lo que es ser un buen alumno en la escuela primaria. Sin embargo, el tránsito por esa instancia, le provocó sensaciones diversas: agrado, en los primeros grados y sufrimiento al cambiarse de escuela. Se sintió discriminada, vivió situaciones "injustas" y nunca terminó de sentirse "cómoda". Esas vivencias acontecieron con padres que iban a la escuela de su hija, que participaban e intervenían ante los conflictos que se presentaban.

Desde su posición actual, Lucía reconstruye a sus maestras a partir de modelos opuestos, pero entre las cualidades asignadas a cada uno de ellos, menciona la enseñanza. Al recordar a sus docentes de primaria, aparecen situaciones referidas a las disciplinas escolares y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su relato, cobran vida los alumnos como personas diferentes. Ella como maestra, y a partir de las experiencias negativas que ha experimentado, hace mención a esos dos componentes para explicar su afinidad por la docencia: *"Pienso que a varias de estas cosas **quise enfrentarme, quise luchar cuando decidí ser maestra, me encanta cuando un chico inventa distintas estrategias o caminos personales para llegar a una solución. Intento por todos los medios de no discriminar y transmitirles esto a los chicos**".* Lucía, que además es una maestra "novel", reconoce en las más jóvenes, ganas o estímulo en su trabajo, actitud que parece diferenciarlas de las maestras "mayores".

La escuela secundaria

El secundario fue para ella una experiencia "**opuesta**" a la escuela primaria. La diferencia entre ambas etapas, estuvo marcada principalmente por el sector social de quienes ocupaban cada uno de los escenarios, lo que daba lugar a distintos tipos de escuela: *"**Los grupos sociales que iban a uno y al otro eran completamente distintos. Si bien yo no me terminaba de encontrar cómoda en la primaria, en el secundario me sentía totalmente incómoda. De hecho tengo pocas amigas de allí**".* Lucía cuenta que todos se fijaban en la ropa que llevaban y se criticaban. Sus compañeras "iban al country", por lo cual ella sentía que quedaba afuera, aunque tampoco le interesaba demasiado integrarse. Su sensación de incomodidad se desprende de estar rodeada de compañeros que ella percibía "distintos". Actualmente, reprocha a sus padres haber tomado la decisión de mandarla a una escuela a la que concurría gente que pertenecía a otro sector social. No obstante, reconoce que esa institución tenía una "propuesta educativa interesante".

Nuevamente los padres se habían preocupado por la escolaridad de la hija. Esta vez en la elección de la escuela secundaria. Optaron por un colegio prestigioso. En ese momento, a Lucía le entusiasmaba la modalidad (artística). Hoy siente que la propuesta le gustó,

aunque no volvería a elegir esa institución. De hecho, ella expresa que la sensación de **"incomodidad"** que le había despertado la escuela, se acentuó en esta etapa. Recuerda **"haberla pasado muy mal"** en el curso de ingreso y en primer año, aunque se integró a un grupo con el que tenía mayor afinidad y la pasó algo mejor. De todos modos, su espacio de socialización más importante por ese entonces pasó por fuera de la escuela, en los espacios recreativos que frecuentaba.

Lucía resalta que la propuesta pedagógica marcaba asimismo las diferencias entre la escuela secundaria y la primaria, y al hacerlo aparecen en escena los profesores: *"La línea pedagógica era completamente distinta; puedo decir que tuve muy buenos profesores, unos mejores, otros peores, pero en líneas generales la gran mayoría parecía **manejar bastante el área** que daba y **buscaba formas interesantes de enseñarnos**. Se hacían proyectos donde se integraban áreas que eran bastante piolas. Aunque a decir verdad **creo que deberían haber exigido un poco más con los contenidos**, en definitiva todos aprobábamos y cuando llegué al CBC (ciclo previo al cursado de la carrera universitaria propiamente dicha) encontré que tenía grandes baches"*.

Tomando cierta distancia y haciendo un balance desde el presente, Lucía piensa que por ser una escuela privada era demasiado permisiva con los alumnos y considera que este aspecto la perjudicó en su formación: *"estudiabas o no estudiabas igual aprobabas, creo que se empezaba a jugar un poco esto de que era una escuela privada. Había una cosa psicológica muy fuerte, **mucha contemplación en algunas cosas**. Yo igual era buena alumna, pero a la larga lo contemplativo provocaba que se perdonaran muchas cosas, que **al final no aprendí**".* El aspecto normativo enfrenta nuevamente a las escuelas. Mientras la primaria aparece como "rígida", la secundaria se presenta como "liberal, no teníamos normas demasiado estrictas". Este sistema es criticado por ella, sobre todo por su incidencia negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje: *"No sé si presionaban a los profesores o era algo implícito, esto de entender tanto al alumno. Teníamos tutores, no aprobabas una prueba y ellos te llamaban para darte otra oportunidad, cuando en realidad si no estudiás no aprobás y llega un punto en que debe ser así."*

En la evocación de Lucía vuelven a aparecer las oposiciones. A la escuela estatal, rígida y heterogénea en términos sociales y pedagógicos, se le opone la escuela privada, contemplativa, permisiva y homogénea. Ambas, sin embargo, parecían incomodarla.

Tal como ocurría con los maestros de primaria, los docentes del nivel medio se caracterizan a partir de la especificidad de su tarea, aunque en este caso los buenos profesores no son solamente los que tienen ganas de enseñar, sino los que saben los contenidos, la metodología y diseñan propuestas que interesan a los alumnos. Esta maestra ve actualmente a su escuela "más terrible" de lo que le pareció en su momento y critica que no le haya brindado una formación cultural general, que para ella constituye la función principal del nivel secundario: "*yo critico el enciclopedismo, pero un poco hay que promoverlo. Critico eso*". De sus apreciaciones, se desprende que la escuela (sobre todo en el nivel medio) tiene que transmitir contenidos, y reprocha a la institución a la que concurrió por haber descuidado ese aspecto.

A pesar de los cuestionamientos, Lucía ubica en el secundario una experiencia en la que vivió un aprendizaje especialmente significativo: "*fue en tercer año, un proyecto en el que se hacía un juicio a distintas **doctrinas políticas**: marxismo vs. capitalismo; socialismo utópico vs socialismo cristiano; anarquismo vs..... **Divididos en grupos, cada uno investigó** sobre lo que le tocaba y tenía que armar un discurso para atacar a la otra doctrina y uno para defender la asignada. Había que elegir abogados, testigos, fiscales, etc. Y luego se desarrollaba el juicio contra los grupos de las otras divisiones de tercer año*". Como se verá luego, al caracterizarse como maestra, Lucía retoma este aspecto y resalta la importancia de generar conciencia política en los alumnos y trabajar con la realidad de nuestro país.

El profesorado

El paso por el profesorado, al que ingresó cuando ya había cursado dos años de la carrera de Ciencias de la Educación, lo recuerda como "**un trámite, largo y tedioso**". Caracteriza el nivel académico como "**de terror**" y manifiesta no haber aprendido allí

"nada interesante". A tal punto, que no sintió orgullo ni satisfacción cuando le dieron el título, al contrario se angustió.

De esta etapa, Lucía evoca **"con cariño"** sólo a dos profesoras de materias especiales y destaca otra, de quien reconoce que es la única que aprendió algo. Esa profesora parecía **"más abierta"**, **"aceptaba distintas opciones"** para que ellos resolvieran las cosas (por ejemplo, las planificaciones) y les proporcionaba **"material teórico relevante"**. Si bien Lucía aclara que la bibliografía no le resultaba novedosa, ya que muchos de los autores los había visto en la carrera universitaria, que paralelamente cursaba. Con esa profesora, parece revivir lo que le ocurrió en el pasado con el aprendizaje de la lecto-escritura, que, como se dijo, había transcurrido fuera de la escuela. De todos modos, en el presente valora a esa profesora que acepta la diversidad, las distintas opciones, rasgo que se reitera en su discurso y que constituye una de las marcas que se harán visibles en ella como docente.

Siendo residente, recuerda una **"mala experiencia"**, con un maestro de grado, y a esa situación estuvo vinculada la misma profesora que fuera del ámbito de formación, pareció actuar omitiendo lo que pasaba. Lucía le cuestiona haber estado preocupada por los aspectos normativos y formales ("las planificaciones, los horarios de entrada, las faltas"), los mismos que había padecido siendo alumna de la escuela primaria, no ocupándose de lo que para ella era realmente importante: *"El maestro que me tocó era una muy mala persona y un chanta total. **Trataba muy mal a los chicos, se burlaba de ellos y de mí, medio en chiste les pegaba, pero en definitiva les pegaba. No enseñaba nada. Mi profesora estaba al tanto de esto, pero no hacía nada para intentar revertir la situación. Me decía que lo tome como contramodelo, pero yo creo que a lo largo de mi escolaridad ya había tenido suficientes contramodelos como para querer uno más**".* Un maestro "negativo" más en la historia de Lucía, esta vez no es el desganado, el estereotipado, sino el que maltrata a los alumnos. A Lucía trataron de enseñarle que allí había un "contramodelo", aunque ella es consciente que ya había aprendido de experiencias similares a lo largo de su escolaridad.

A pesar de todo, en su personaje de alumna de profesorado **"no hacía críticas"**, más bien intentaba aportar en las clases, actitud que diferencia de una compañera de la facultad que "se la pasaba luciendo lo que sabía", lo cual generaba muy poca aceptación entre sus compañeros. Lucía, en cambio, se define como **"de perfil bajo"**, hacía las cosas, entregaba y se iba". A ella **"no le costó nada"**, **"le parecía una pavada"**, aún los temas por los que el resto más sufría, tales como las "fracciones". Lucía considera que el nivel del profesorado era aún más bajo que el de la escuela secundaria, por lo menos al de la que ella concurrió.

A partir de sus vivencias en el nivel terciario, considera que **"cualquiera se recibe de maestra/o"** y eso que en su momento la hizo **"sufrir, hoy le parece terrible"**: "pensar que mucha de esa gente va a estar al frente a un grupo". Tratando de evitar una actitud que pudiera parecer soberbia, Lucía vuelve a manifestar la distancia que sintió, respecto de sus compañeros, a quienes **"parecía no interesarles ni la docencia ni los pibes"**. Actualmente ella expresa que se siente motivada por tratar de conseguir en otro lado lo que la formación no le dio, consciente, por su propia experiencia, de que los malos profesores o maestros pueden perjudicar a mucha gente. Si bien ella se llevaba bien con sus pares, sentía que tenía **"otros deseos, otros intereses"**.

Lucía se muestra distinta, respecto de sus compañeros, sin embargo al igual que la mayoría de ellos, había entrado al profesorado en busca de una salida laboral rápida. Sobre este aspecto, aclara que en su trabajo descubrió que la docencia le gustaba y tiene interés por hacer las cosas lo mejor posible.

Antes de decidirse por el profesorado, Lucía había trabajado con grupos de niños, en colonias y en colegios, pero fueron todos empleos informales y a término. Sobre la situación de inestabilidad que vivía, hicieron eco las voces que oía: *"Todo el mundo hablaba que en la carrera (Ciencias de la Educación) hace falta más práctica y si no eras maestra parecía que algo te estabas perdiendo"*. Aunque Lucía da cuenta de no creer demasiado lo que se decía, el apremio laboral sumado a oportunidades concretas que le iban apareciendo (hacer suplencias en escuelas privadas en reemplazo de maestras

también estudiantes) la llevaron a iniciar el magisterio. Fue así que empezó a cursarlo, con sus padres en contra, ya que tenían temor a que abandonara la universidad.

Sobre la elección de la carrera universitaria no recuerda de dónde provino su decisión, pero sí la figura de su tía, licenciada en educación, quien dirigía la escuela donde ella cursó el secundario: "Después de unos años, cuando me puse a pensar, veo a mi tía como una figura fuerte. Me dije: no sé de dónde saqué la carrera, **en este momento ni se me ocurre por qué la elegí. Pero te digo, mi tía tiene que haber sido nomás una figura fuerte, era la única licenciada en educación que yo conocía;** sin embargo, no me acuerdo que haya tenido algún peso". A pesar de las largas charlas que mantuvo con su tutor de quinto año, Lucía cree que podía haber estudiado otras carreras, ya que le gustaban muchas cosas: "Teníamos un tutor de quinto año que hacía una orientación vocacional, pero yo lo conocía de los grupos de recreación y me la pasaba charlando con él. Si yo me quería ir de una clase me iba a charlar con él, total podía recibirme en cualquier momento, porque yo tenía muchas dudas.... **Yo me acuerdo de haber dudado mucho, que cualquier cosa me venía bien, podría haber seguido cualquier carrera, de hecho hoy también lo sigo pensando; me atraían distintas profesiones y no me decidía. No sé cómo fue que elegí especialmente educación, o sea estoy contenta, me gusta educación, me parecía interesante, pero como lo elegí, no sé**".

Fue así que Lucía se encontró cursando paralelamente el profesorado y la facultad, mientras tomaba suplencias en colegios prestigiosos, reemplazando a las maestras que pedían días por exámenes. Por ese entonces, tuvo la oportunidad de desempeñarse como ayudante de grado, y fue allí donde sintió que empezaba a formarse: "**Por suerte, para mi formación, en el segundo año del profesorado entré a trabajar como ayudante en una escuela privada. Fue muy importante para mí, aprendí mucho observando a las maestras, trabajando con ellas, concurriendo a las actividades de asesoramiento (de las distintas áreas, de los distintos grados) que se hacían en la escuela. En mi trabajo es donde realmente sentí que aprendía, que disfrutaba, que me gustaba lo que hacía, que me quedaba con ganas de aprender más. Fue también donde comencé a buscar material bibliográfico y leía investigaciones didácticas. Fue allí que descubrí lo que**

realmente me interesaba y pude encontrarle estrecha relación con la carrera, con la facultad”.

Ese proceso de aprendizaje que protagonizó en el contexto real de la práctica, donde hay que tomar decisiones, actuar, intervenir, fue para ella especialmente importante en su formación como maestra. También lo fueron las modalidades en las que se concretó: trabajo en situación, con otros, tanto en el aula como fuera de ella, con personal que brindaba apoyo y asesoramiento. En esa ocasión pudo ver en acto lo que venía estudiando sobre todo en la facultad. Esta experiencia la hizo disfrutar (le gustaba lo que hacía) de la tarea docente y, además, le despertaba interés por seguir aprendiendo.

A Lucía la entusiasmaban, sobre todo, las situaciones que se generaban en el aula con los alumnos: “los pibes pensaban sus propias estrategias, escribían”. Valora las clases que daban las maestras de esa escuela, y las considera como **“un modelo real”**, a tal punto que en su autobiografía menciona entre los docentes más influyentes de su historia escolar, a algunas de ellas: *“Recuerdo especialmente a una, la de primer grado y a una de segundo. Me pasaba que muchas de las cosas que empezaba a leer las veía en acción en las clases de estas maestras. Tenían en cuenta lo que los chicos pensaban o decían y a partir de allí se construía el conocimiento en la clase. Se respetaba el tiempo y el proceso de cada chico. Estas maestras manejaban mucho el contenido en sí mismo y su didáctica”.*

Observar y experimentar las propuestas pedagógicas, son estrategias que ella valora y que distingue de los formatos usuales con los que aprendía en el profesorado. La preocupación por los alumnos como “protagonistas” de su propio aprendizaje, así como el manejo de los contenidos y la forma de enseñarlos, son aspectos que Lucía prioriza en su quehacer como docente y que diferencia de lo que ella vivió siendo alumna: **“Esto me parecía y me sigue pareciendo sumamente importante.”** Lo que ella rescata en el presente (por lo positivo o por lo negativo) de su propia experiencia escolar, tiene que ver con estos componentes. Pero hay más.

Como maestra, "creo que soy bastante **responsable**", añade Lucía. La responsabilidad es un atributo que también había utilizado para caracterizarse a sí misma como alumna: "si bien nunca fui "traga" siempre fui bastante aplicada, **la escuela me gustaba, disfrutaba de aprender** y hacía siempre mis tareas de forma independiente. Siempre fui bastante responsable con mis cosas y pienso que lo sigo siendo como maestra. **Me preocupo por conocer los contenidos y por encontrar la mejor forma de enseñarlos. Me preocupo por lo que le pasa a cada chico**, en qué andan, qué piensan, conozco bastante bien a cada uno. Intento **respetar los caminos que encuentran para resolver las distintas situaciones e intento incentivar que busquen sus propias estrategias**. Aquí creo que **me marcó mucho** esa situación descrita en cuarto grado y esas observaciones como ayudante, en cuanto a darme una idea de cómo era posible llevar a cabo esto. Creo que soy **bastante permisiva** en algunas cosas, aunque con los años me voy volviendo más intolerante, por ejemplo con el ruido permanente del aula. **Me molesta la discriminación**, creo que aquí también se refleja mi historia escolar. Intento **generar algún tipo de conciencia política**, de la realidad de nuestro país. Allí encuentro la influencia de lo que critico a mi escuela secundaria".

A lo largo de su discurso, el respeto por las diferencias de sus alumnos y su preocupación por el conocimiento sobre los contenidos y la enseñanza se reiteran, apareciendo mencionado el afecto como un componente más en la tarea que desarrolla: "Me parece importante cuidar esto, que ninguno se sienta mal, no sé si se puede evitar pero yo no quiero hacer nada para que alguno se sienta mal. Tener en cuenta la heterogeneidad y cuidar el afecto, me parece importante. Eso como muy en general. Me parece importante el tema de los contenidos, y sí tener en cuenta la didáctica de ese contenido particular".

Apelando a la experiencia que fue construyendo desde su lugar de maestra, Lucía se muestra algo más liberada de la tiranía de las propuestas diseñadas que suele agobiar a los principiantes para explayarse, en cambio, en la línea que quiere trabajar: "Yo siempre tenía como muy pensada la clase, qué iba a dar y qué iba a saber, ya no lo hago no lo pienso tanto, ya lo hago más espontáneamente, es como que uno ya tiene más una línea y si bien no es lo mismo matemática o lengua, la línea en la que está pensando hace surgir las preguntas; es como que uno las tiene más incorporadas. Pero sí me parece

como tenerlo presente en la cabeza'. Incluso, con los años (aunque breves como docente) pudo encontrar cierto anclaje con su carrera, en los temas que encuentra en la práctica que la llevan a investigarlos. En sus clases Lucía dice que juega con los alumnos. No está segura si es por la influencia de su escuela secundaria (donde siguió la especialidad en teatro) o porque a ella le gusta jugar. Juega, hace chistes, cambia la voz.

El recorrido laboral que transitó esta maestra aconteció en escuelas privadas reconocidas y prestigiosas. Reconoce que le gustaría trabajar en el ámbito estatal, incluso está anotada, pero lo encuentra imposible dada la inestabilidad laboral propia de los comienzos, siendo que ella vive de su sueldo. Reconoce que algunas de las escuelas privadas por las que transitó le ofrecían espacios de aprendizaje interesantes aunque con bajos sueldos. Por momentos critica la escuela en la que se desempeña actualmente, siente que el trabajo se volvió muy burocrático: *"llenar planillas, presentar cosas de la forma que ellos quieren y que todo tenga que ser homogéneo..."*

A Lucía le gusta mucho la docencia y piensa que va a seguir trabajando por largo tiempo, aunque también cree que la profesión tiene una vida útil. Quizás por lo que aprendió siendo alumna de la escuela primaria, no quiere ser la maestra grande cansada de serlo. Esta maestra empezó la carrera buscando una salida laboral rápida pero descubrió una pasión muy grande. Es consciente que la profesión no tiene un valor social importante, pero aclara que para ella sí lo tiene y que ya ni se preocupa ni pelea (ni siquiera con su papá) para que lo tenga. Encuentra **"satisfacción", "pasión", "gusto" y "disfruta de enseñar"**, así como en su momento disfrutó de aprender y expresó el reclamo hacia las instancias de formación que se le inhibían esta posibilidad.

Finalmente, Lucía considera que hacer su propia biografía escolar le permitió: reflexionar sobre su práctica, *"cosas que están pegadas en tu historia"*; pensar qué cosas le habían repercutido, como por ejemplo la mala experiencia de su primaria cuando se cambió de escuela.

A modo de síntesis

Durante su trayectoria escolar Lucía aprendió algunas cosas de sus docentes de las que se quiere diferenciar siendo maestra. Para ello se opone a aquellos que no (le) demostraron "pasión" por lo que hacen, que discriminan y la discriminaron, que esperan una única manera de hacer las cosas, que utilizan propuestas homogéneas y homogeneizadoras, que no saben...

Lucía reconstruye su biografía apelando a tipos antagónicos. Ella quiere ser lo opuesto de sus maestros, de las que tuvo y de algunos de los que se encontró en su vuelta a la escuela: *"creo que muchos docentes que padecí funcionan más como contramodelos que como modelos en sí mismos"*. Sus escuelas primaria y secundaria resultaban opuestas en cuanto a lo normativo, el sector de procedencia de los alumnos y la propuesta pedagógica. Lo que aprendió en la escuela donde comenzó a trabajar se opone al tipo de preparación que le brindaba el profesorado: *"creo que fue una gran influencia para mí práctica la experiencia como ayudante en la primera escuela en la que trabajé, tanto por las maestras con las que podía trabajar (eran "modelos vivos", había dicho), como por las capacitaciones por los asesores"*.

La reconstrucción de su recorrido se basa en "modelos" y "contramodelos", característica muy ligada a la profesión desde sus orígenes, cuando el maestro modelo y ejemplar tenía que encarnar en su persona aquellos atributos que se pretendían inculcar. Sin embargo, en esta maestra de escuela primaria aparecen rasgos que quiebran el modelo de maestro "modelo", patrimonio común entre quienes comparten el oficio y distribuido favorablemente a favor de los principiantes. La prioridad hacia el afecto por los alumnos y el trato dispensado, la contención y la ayuda, constituyen sus rasgos predominantes, mientras se hacen menos evidentes los aspectos vinculados con la enseñanza, los contenidos y la formación de las personas. En el relato de Lucía el trato junto con el componente afectivo que requiere la tarea aparecen mencionados, por su presencia o ausencia, aunque pierden el protagonismos que alcanzan las otras dimensiones.

A partir de su vasta experiencia, una novata, enseña que a ser maestra se aprende observando, experimentando, trabajando con otros en situaciones concretas y con

referentes teóricos que permitan profundizar o indagar en lo que se hace. Lucía enseña, además, que el gusto, la pasión, la responsabilidad y el compromiso hacia la profesión no son incompatibles con los móviles pragmáticos que en muchas ocasiones llevan a elegirla. La tradición normalizadora-disciplinadora que dio origen a la profesión y que se sostenía en el discurso de la vocación queda nuevamente resquebrajada. Si bien el exaltar la satisfacción personal que promueve el ejercicio profesional puede considerarse como un resabio de la mencionada tradición para amparar un motivo pragmático, más terrenal.

La experiencia por fuera del recorrido escolar y dentro de él haber transitado escenarios diversos y "elegidos" son características de su autobiografía que nos ayudan a contemplar sus visiones y concepciones actuales. A pesar de las influencias negativas y de las malas experiencias evocadas, el recorrido formativo de Lucía (escolar y aún las experiencias "extra- escolares") parece "diferenciarla" de varios de sus colegas; esa sensación que ella (sin soberbia) manifestó respecto de sus compañeros del profesorado. Su trayectoria profesional transcurre por un circuito privilegiado que encuentra resonancia en la dimensión profesional que ella convoca y con la cual se identifica, sin por ello dejar de mencionar ciertas críticas.

Capítulo 5

***¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su trayectoria escolar?*¹**

Hay maestros que recuerdo porque eran graciosos o se hacían querer, pero no me acuerdo qué me enseñaban.

Kevin Kline

Al comenzar este trabajo, enunciamos la importancia de acceder a la experiencia vivida por los maestros en la institución a la que ahora retornan para enseñar. Consideramos que esta experiencia que se fue acumulando durante todos los años que fueron alumnos (lo cual incluye los distintos niveles de enseñanza y aún el profesorado) es formativa y actúa. El cambio de posición, es lo que diferencia a aquel aprendiz del actual maestro, aún reconociendo que la experiencia acumulada continúa su curso en las escuelas donde se insertan o re-insertan para trabajar.

Avanzados ya en la construcción de nuestro objeto de investigación, sostuvimos que más que trabajar con la experiencia vivida, nos íbamos a ocupar de los relatos que produjeran los maestros acerca de lo que vivieron y experimentaron siendo alumnos, durante el trayecto que los condujo nuevamente a la escuela. Así y basándonos en los aportes de la narrativa y del género biográfico, distinguíamos entre la experiencia vivida por los sujetos, de aquello que relatan o re-crean a partir de lo que han vivido. En la elaboración biográfica, el pasado no vuelve tal como fue, sino que se hace presente como una reconstrucción de aquello que aconteció. Desde esta perspectiva, la vuelta al pasado vivido, no sólo implica la selección de hechos o acontecimientos, sino también su reinterpretación mediada por vivencias posteriores. Por eso, trabajar las significaciones construidas acerca de la propia historia escolar, tratándose de los docentes, puede aportar conocimientos sobre las concepciones de práctica educativa; claves, modelos y estructuras que han caracterizado formas de pensamiento y acción; lo cual, a su vez, puede contribuir a reorientar las acciones presentes y futuras (Segovia y Bolívar, 1998: 520) y favorecer los procesos de reflexión y formación profesional.

¹ Para denominar este capítulo (referido a los temas a los que apelan los maestros en sus historias y lo que dicen acerca de ellos) nos inspiramos en la novela de Raymond Carver, *De qué hablamos cuando hablamos de amor*. Ed. Anagrama 1989 (5ta edición).

Intentamos con el análisis de los casos, presentados en el capítulo anterior, abordar en profundidad los aspectos constitutivos de las experiencias biográficas de dos maestros, considerando los significados producidos en la totalidad relatada. Nos interesa a continuación, trabajar los "núcleos comunes" que unen las distintas experiencias, si bien haremos referencia a la especificidad del caso, según lo requiera el análisis. En este capítulo, específicamente, nos detendremos en analizar los temas que abordan los maestros cuando evocan su pasado escolar. ¿De qué hablan cuando hablan del recorrido que transitaron para llegar nuevamente a la escuela? ¿Qué dicen acerca de ello? ¿Qué maestros o profesores recuerdan como importantes? ¿Qué experiencias de enseñanza - aprendizaje reconocen como significativas? ¿Cómo se caracterizan a sí mismos como alumnos? ¿Qué dicen acerca de sí mismos como maestros? ¿Qué importancia le atribuyen a la propia experiencia escolar vivida? Retomamos así las preguntas centrales sobre las que partió esta investigación. Siguiendo los aportes de la teoría lingüística, es la conjunción entre los temas que refieren los sujetos y su predicación, lo permite acceder a la significación.

Destacamos aquí que los significados que produzcan los maestros acerca de su trayectoria escolar, serán analizados teniendo en cuenta, por un lado, el *contexto* (escolar) en que los mismos se produjeron y se producen/reproducen y, por otro, el *colectivo profesional* que los maestros conforman, a partir del cual relatan sus historias vividas. En esta investigación, abordamos el significado que tiene en el presente la experiencia escolar vivida, recuperada o recreada desde una situación compartida. Así como contemplamos las experiencias individuales, asociadas con las condiciones de existencia en que fueron producidas, también consideraremos para el análisis de las biografías particulares, el colectivo que conforman quienes las relatan; siendo precisamente la "situación" compartida, la que constituye un condicionante de aquello que se recupere de la escolaridad pasada.

Al relacionar las producciones que realizaron los maestros sobre un mismo contexto social, analizaremos el núcleo común de las experiencias, es decir, aquel que corresponde a su dimensión social, a los sentidos compartidos que forman parte del reservorio del grupo. La

escuela, en tanto "lugar común" donde se gestó una práctica específica, es lo que permite explicar cierta homogeneidad que presentan los relatos, en la diversidad de experiencias individuales y expresiones personales de sujetos que realizaron recorridos diferenciados. Desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, las experiencias escolares singulares que los maestros recrean al remontarse a sus épocas de alumnos, serán consideradas para tratar de entender la "configuración" que entre ellos conforman. En este sentido, recuperar la biografía escolar nos permite comprender una instancia formativa "clave" y, por este camino, acceder a los modelos, concepciones y representaciones que los sujetos ponen en juego en la producción de sus prácticas actuales. Trabajar los aspectos comunes no significa, como veremos, anular las diferencias sino integrarlas mediante un análisis comprensivo que se ocupa de producir un conocimiento acerca de la práctica y la formación de los docentes. El concepto de "configuración" nos permite dar cuenta de la convergencia de sujetos que conforman un colectivo profesional, al que han accedido recorriendo trayectorias escolares diferenciadas, así como de los sentidos o significados asociados a las mismas.

En el pasaje por la escuela y a lo largo del trayecto transitado, los actuales maestros aprendieron "implícitamente", "tácitamente", cuestiones que están ligadas con su quehacer. Estos aprendizajes conforman un caudal de experiencia con el que los docentes considerados "inexpertos" comienzan a trabajar. Denominaremos a ese bagaje "*cultura experiencial*", entendiéndola como una conjunción particular de significados y comportamientos elaborada en el contexto (escolar), en su vida previa en la escuela. A pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentados, constituye la plataforma, estructura o esquemas de pensamiento y actuación sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos y comportamientos cotidianos (Pérez Gómez, 1999). Ha sido generada a lo largo de la experiencia y constituye la "arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones" (Bernstein, 1990).

El contexto "escolar" en el que dicha cultura se produjo y produce (re-produce?) presenta, por su parte, cierta constancia estructural, que se pone de manifiesto en las interacciones, en la organización, en el espacio físico, en los discursos y en las formas de actuar. Ello

estaría demostrando la existencia de una "cultura escolar" que trasciende las particularidades de las instituciones (Anderson y otros, 1987), tanto de las vividas, como las que existen entre las escuelas como lugares de empleo. En este sentido, el rasgo más llamativo de los principios y prácticas educacionales es su uniformidad. La alta estabilidad del sistema escolar podría explicarse por la creación de un "discurso o dispositivo pedagógico", gramática que ordena y posiciona a la vez que guía la transformación"² (Cf. Caruso y Dussel, 1996)

Para Vincet y Lahire (2001) hay elementos permanentes que hacen a la realidad de la escuela y *recurrencias* que se evidencian en la particularidad de las distintas instituciones. Estos autores hablan de "formato escolar" y lo definen como aquello que "hace a la unidad de una configuración histórica, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones..." (Ibid: 35). El concepto, permite pensar como unidad lo que de otro modo sólo podría ser enunciado como características múltiples. La relación pedagógica (maestro- alumno) se caracteriza como una forma socialmente peculiar (respecto a otras relaciones sociales), que aparece en cierta época e instaura un lugar específico: la escuela. Este espacio donde se desarrolla la relación maestro – alumno es cuidadosamente concebido y organizado; en él aparece un tiempo específico que condiciona la relación: el tiempo escolar.

Tyack y Cuban (2001), por su parte, refieren a la "gramática escolar" como conjunto de *tradiciones y regularidades* institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, *transmitidas de generación en generación* por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar *aprendidos a través de la experiencia docente*; reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan el desarrollo de la tarea.

A partir de lo anterior, es posible sostener que la experiencia acumulada por los docentes en su paso por la escuela, se fue conformando en un contexto (escolar) que, aunque producto de cierta época histórica, presenta ciertas constancias estructurales

² Para Foucault un dispositivo es "un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del

(uniformidades y recurrencias, tradiciones y regularidades); mediante procesos de transmisión (experiencia directa, observación y comunicación), propio de dichas instituciones (escolares), que se producen entre las distintas generaciones. A su vez, esa experiencia "funciona" a modo de un saber propio o cultura que es compartida por quienes pasaron por dichas instituciones y a ellas vuelven para trabajar. Nutrida del pasado, nutre el presente. Podríamos decir entonces que el colectivo profesional es portador de una "*cultura experiencial*" constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o formato (*habitus*) que luego se traduce en una diversidad de acciones particulares. Así como decíamos que estos maestros siendo noveles pueden ser considerados experimentados; del mismo modo, y parafraseando a los autores mencionados, podemos sostener que fueron formados, "formateados", por la institución escolar. Estos maestros son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de lo que es ser docente, alumno y relacionarse con los saberes en condiciones espacio-temporales definidas. Tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado, tal como lo caracterizan Viniste y Lahire (op. cit.): "Contrariamente a la idea frecuentemente desarrollada según la cual la función de la escuela es la de "transmitir saber y saber hacer", la invención del formato escolar se realiza en la producción de la disciplina escolar"³. La relación pedagógica transcurre, según los autores, en un espacio fechado y totalmente ordenado para la realización, de cada uno, de sus deberes, en un tiempo cuidadosamente regulado: "El formato escolar (como forma de relación social) solo se capta completamente en el ámbito de una configuración social de conjunto y particularmente ligada con las transformaciones de las formas de ejercicio del poder"(Ibid: 30).

Reconociendo la existencia de una "cultura", "gramática o "formato" escolar que está encarnada en los sujetos y que es compartida por el colectivo profesional, la tomaremos como referencia en este capítulo en el que nos proponemos analizar la experiencia acumulada por los maestros en su paso por las instituciones escolares. Consideramos para ello la especificidad de la profesión (docente) que estos sujetos comparten, pero no la

dispositivo pertenece tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos" (Ibid: 1991, 128).

trabajamos desde la abstracción⁴. Recuperamos, en cambio, la perspectiva de sus protagonistas (aquellos alumnos que hoy son maestros), las interpretaciones y sentidos por ellos otorgados en el presente a esa experiencia escolar vivida, con la finalidad de avanzar en la comprensión de su práctica y aportar algunos elementos podrán ser relevantes a la hora de encarar procesos de formación profesional. Los estudios recientes sobre la cultura de los docentes señalan que ésta es el eje de la cultura de la escuela. El planteo inverso suena asimismo probable. De allí que, apostamos a la producción de un conocimiento basado en las visiones, representaciones y percepciones de los maestros sobre "su" experiencia escolar, al cual le otorgamos una importancia crucial para entender al colectivo profesional y también a la hora de plantear o explicar los procesos de transformación escolar⁵.

Específicamente en este apartado nos ocuparemos de identificar las regularidades, las uniformidades y recurrencias, tomando como insumo las producciones interpretadas acerca de la propia escolaridad, producidas por sujetos que actualmente conforman una profesión que se desarrolla en la institución escolar. Teniendo en cuenta que no se trata de un colectivo homogéneo, intentaremos analizar cómo conviven en la experiencia acumulada, los rasgos constantes y uniformes de la cultura escolar o del dispositivo pedagógico con las particularidades sociales marcadas por las diferentes trayectorias recorridas, desde la escuela y hacia ella. De este modo, pretendemos encontrar elementos comunes y diferencias o particularidades, explicables a partir del recorrido realizado. Creemos que en esta dinámica podemos aportar elementos que nos permitan comprender al magisterio como colectivo profesional (integrado por sujetos "escolarizados" que se

³ Varios trabajos (Alliaud, 1993; Davini, 1995; Jones, 1993, entre otros) referidos al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, acentúan las funciones de disciplinamiento y moralización asignadas a la escolaridad básica y obligatoria.

⁴ Diversos estudios se han interesado por determinar los rasgos de la cultura profesional, pero generalmente lo han hecho comparando la docencia con otras profesiones. Desde esta mirada, la actividad docente fue concebida como una actividad intelectual (opuesta al trabajo manual) cargada de una gran responsabilidad personal, basada en rutinas y compuesta por integrantes con un fuerte sentido altruista o como una "semi-profesión" por su fuerte componente burocrático, por su composición altamente femenina y por el corto tiempo de formación que requiere.

⁵ Un trabajo pionero en este sentido ha sido el de Jackson (1998, 6ta ed.), *La vida en las aulas*, quien mediante un trabajo etnográfico se dedicó al estudio de la cultura profesional, tomando en cuenta la percepción de los profesores.

hallan diferencialmente posicionados) y en tanto ello, repensar los procesos de formación y eventualmente los de transformación escolar.

¿Dónde están y de dónde vienen?

El instrumento diseñado para que los maestros realicen su autobiografía escolar partía de un ítem que los posicionaba en su ocupación actual, enfatizando así que desde esa posición iban a realizar la reconstrucción del trayecto que los condujo desde la escuela y hacia ella. Encontramos que estos maestros novatos *suelen trabajar en escuelas privadas* (sólo cuatro lo hacen en pública), más allá de que algunos expresen su deseo de hacerlo en instituciones estatales (recordemos a Lucía y Alejandra), impulsados por su pretensión de transformación social (la que concretarían Florencia y Mercedes trabajando en escuelas municipales). Notamos que *la antigüedad en las escuelas (el tiempo de permanencia en las distintas instituciones que trabajan) es escasa*, un año o menos; sólo la superan algunos maestros cuya antigüedad docente coincide con la del puesto de trabajo (llegando en estos casos a los dos y tres años) que desarrollan en escuelas privadas.

El sector privado resulta ser el empleador por excelencia de los maestros novatos y ello puede explicarse a partir de una conveniencia mutua. Los que cuentan con poca antigüedad acumulada tienen pocas chances de lograr empleos estables en el sector estatal. Como escribíamos en otra parte, "para los maestros en ejercicio la posibilidad de ascenso y permanencia en el sector estatal está dada por la acumulación de años de servicio y las actividades de perfeccionamiento realizadas. Respecto de ambos requisitos, los maestros noveles están en desventaja" (Alliaud, 2001: 8). Sólo algunos, por sus condiciones de vida, pueden sostener esta precariedad laboral propia de los comienzos (recordemos a Florencia y Mercedes), y ser consecuentes con sus aspiraciones de transformación social que consideran más acordes con los espacios públicos:

"Creo que el ser maestra es una de las daves vitales casi únicas de transformación y de cambio (...) Yo siento que no quiero trabajar en una escuela privada porque no me interesa. Me interesan menos las problemáticas. Jamás te voy a decir que los chicos de una escuela privada no tienen problemas porque hay cada historia..., pero yo quiero cumplir mi función desde el Estado para poder cambiar algo a nivel sociedad" (Florencia).

A diferencia de Florencia y Mercedes, para la mayoría de nuestros maestros y para los novatos en general, las escuelas privadas se convierten en una oportunidad de trabajo más estable, siendo ése precisamente el móvil que impulsa actualmente a los más jóvenes a optar por la profesión. La necesidad laboral hace que cada vez menos puedan sostener la inestabilidad propia de los comienzos. En el sistema estatal las opciones de ingreso se vuelven cada vez más restringidas, debido, entre otras causas, a la prolongación de las jubilaciones y (en algunas jurisdicciones, tales como las que estamos trabajando) al aumento cuantitativo de egresados que conforman un "grupo de reserva" que supera ampliamente las posibilidades de inserción laboral reales.

Pero habíamos hablado de una conveniencia mutua. Las escuelas privadas, por su parte, al nutrirse de docentes con escasa antigüedad (base fundamental sobre la que se asientan las remuneraciones en nuestro sistema educativo) alivian su presupuesto, cuyo porcentaje mayor suele destinarse a los salarios.

Estas afirmaciones se refuerzan al considerar el tipo de instituciones que frecuentaron nuestros maestros en su recorrido escolar previo. En este sentido, *no hay una coincidencia entre la escuela como lugar del trabajo y las escuelas a las que concurrieron estos maestros cuando eran alumnos*. No necesariamente los que trabajan en escuelas privadas provienen de este tipo de instituciones, ni a la inversa. Los recorridos transitados por los maestros resultan variados, y suelen caracterizarse por una combinatoria de instituciones. Sólo dos concurrieron siempre al circuito privado y cuatro lo hicieron dentro del estatal. Las escuelas en las que ellos trabajan rompen la "pureza" de este recorrido, lo cual estaría demostrando que el destino laboral no se asocia directamente con las opciones previas o la familiaridad hacia uno u otro circuito, sino más bien lo rigen aspectos ligados a cuestiones pragmáticas y coyunturales que se generan en el encuentro entre la dinámica del mercado laboral docente y las necesidades, ambiciones o posibilidades de quienes siguieron este tipo de estudios.

Se ha detectado otro rasgo que asimismo posiciona a estos docentes: los maestros novatos *suelen trabajar* entre el primer y el tercer grado o año de la escolaridad básica, lo

que suele denominarse "primer ciclo". Al igual que la asignación en la escuelas, la ubicación dentro de la institución, responde a la fisonomía propia del mercado laboral que asigna a los novatos los grados inferiores, bajo el supuesto de que los (alumnos) que menos saben, los menos "escolarizados", se las arreglan con docentes menos experimentados⁶. Los principiantes, generalmente jóvenes reúnen, en cambio, destreza física y "paciencia", cualidades que aparecen como requisitos para el desempeño en los grados inferiores. La distribución interna se asocia, en estos casos, no sólo con necesidades o posibilidades, sino con las representaciones que portan los sujetos. Las colocaciones en el primer ciclo, se corresponden con las preferencias que expresan algunos de nuestros maestros. Recordemos a Sandra y su concepción de la infancia como una etapa "ideal" y opuesta a la adolescencia⁷, más allá de que su propia experiencia distó de ese ideal. Para otra de nuestras maestras, Marilina, "*cuando son chiquitos son más dóciles*". Desde esta concepción, los alumnos más pequeños facilitarían la tarea del docente, en uno de los aspectos que los novatos suelen identificar centralmente entre las dificultades que encuentran en su profesión: el control del grupo (Cf Veeman, 1988; Imbernón, 1994)⁸. Con los alumnos más chicos los jóvenes parecen más grandes (la distancia maestro -alumno se materializa en condiciones que la evidencian), lo cual aparece como un requisito para mantener la autoridad que el manejo o control de grupo, desde esta concepción, exige:

"Yo tengo un aspecto de muy... No aparento los veinticuatro que tengo, así que cuando me veían me decían: ¡ay, así que usted es la maestra, no parece...!, entonces yo pienso que para esos grados (grandes) se necesitan varones o maestras de mucha experiencia, de aspecto de

⁶ Varios estudios han demostrado la correspondencia que existe entre la iniciación laboral y la asignación en los puestos de trabajo más críticos (zonas desfavorecidas y grados inferiores) lo cual iría en desmedro de los procesos educativos de estos grupos.

⁷ En otra investigación en la que también se trabajó la biografía escolar pero esta vez de "residentes", futuros docentes, encontramos la preferencia que ponían de manifiesto por trabajar con niños pequeños. Sin embargo, el primer grado no solía elegirse, debido a la inseguridad que percibían en ellos mismos para llevar a cabo la tarea de alfabetización, propia de ese período (Alliaud, 2002).

⁸ Como veremos más adelante los maestros novatos de este estudio también se preocupan y fuertemente por que sus alumnos aprendan y expresan sus dudas y temores acerca de sus propios logros en este aspecto. La lógica del sistema escolar de colocar a los menos experimentados como docentes en los primeros grados, suponiendo que en ellos se requiere menos saber, puede ser asimismo otro de los pilares en los que se sustentan las colocaciones, aunque desde la percepción de nuestros maestros no encontramos justificaciones que se correspondan con ello.

personas más grandes; prefiero una maestra joven para los grados chicos también porque tienen más paciencia" (Marilina).

La correspondencia colocación/ preferencia parece invertirse, justamente, en uno de nuestros maestros varones. Mauricio, está recién recibido y realiza una suplencia en sexto grado. Sobre los alumnos expresa:

"Me parece que yo puedo hablar mejor con los chicos grandes, los chiquitos también me gustan y he tenido buenas experiencias, pero creo que con los chicos grandes puedo hablar mejor, me puedo comunicar mejor... Yo creo que el maestro varón tiene otra onda con los chicos.." (Mauricio).

Desde los orígenes del sistema educativo, las discusiones en torno a la formación de maestros varones y mujeres, se basaron en torno a las diferencias de unos y otros para la realización de la tarea disciplinadora/ moralizadora, asignada a la escuela primaria en sus comienzos. Los maestros varones eran considerados los candidatos "privilegiados" para disciplinar, sobre todo a los alumnos de los grados superiores. Las mujeres, en cambio, se valorizaban a partir de sus cualidades maternas, basadas en el afecto y la ternura (la paciencia, que menciona Marilina), ingredientes sobre los que también se apoyaba el disciplinamiento escolar en los grados inferiores⁹. La asignación laboral de los maestros parece seguir esta misma lógica inaugural, que se mantiene y reproduce en las percepciones diferenciales de maestros y maestras, aunque reactualizadas.

El disciplinamiento escolar que convoca en el presente no es sólo el del rigor y los medios violentos, ni el que se basa en el ejemplo vivo, distante, en el modelo a alcanzar. Es ese otro, más sutil, que se expresa en la modalidad "personalizante", cuyo arraigo en las percepciones y prácticas de los sujetos, puede explicarse a partir del "triunfo de las pedagogías psicológicas"¹⁰. Desde esta concepción, los niños pequeños resultarían más "dóciles", tal como lo expresara Marilina, a las técnicas de motivación y acercamiento que suelen utilizar más frecuentemente los maestros principiantes. Y aquí este sub-universo

⁹ Cf Alliaud, 1993. *Los maestros y su historia*, op. cit.

¹⁰ Parafraseando el artículo escrito por Varela, J. 1991 que se destina a analizar las características y las consecuencias que esta nueva modalidad de ejercicio del poder tiene en las escuelas.

parece estar en ventaja, respecto de los que cuentan con más años de ejercicio profesional: *"el hecho de ser joven, hace que tenga una onda muy parecida a la de ellos"*, tal como lo expresara Mauricio. Desde esta perspectiva, la proximidad de edad facilitaría el paternalismo o maternalismo "amiguista", basado en el cuidado y el entendimiento del alumno, lo cual acarrea ciertos beneficios para sortear las dificultades que se presentan en los comienzos. Ante las inseguridades, dudas y temores que experimentan los noveles para encarar (sobre todo) la dimensión pedagógica de la tarea, el vínculo (cercano) junto con la motivación (excesiva), constituyen estrategias para controlar al grupo. La cercanía, por su parte, aparece como un refugio ante el sentimiento de culpabilidad que suelen experimentar cuando perciben que los errores cometidos provocan daños en los alumnos. Estas percepciones hacen eco en el modelo de maestra buena conformado en la propia historia escolar y recreado desde el presente. Como veremos luego, la maestra buena es aquella que achica la distancia maestro – alumno, y que al estar cerca puede comprender, entender y ayudar, pero que también puede controlar. La maestra buena en su máxima expresión ("demasiado buena"), suele ser descalificada precisamente cuando demuestra pérdida de autoridad o dominio ante el grupo de alumnos.

Nuestros maestros trabajan en escuelas privadas, están colocados en los primeros grados. Los que pueden "eligen", ya sea las escuelas (estatales o privadas) y/o los grados en los que trabajan. Florencia y Mercedes "eligieron" trabajar en escuelas estatales porque consideran que allí está su lugar, revitalizando otro de los componentes asignados a la tarea docente desde sus inicios, vinculado con la educación, la transformación, de los grupos sociales más necesitados o postergados. Alejandra, Lucía y Victoria "eligieron" escuelas privadas prestigiosas que les ofrecen un espacio de formación, éstas últimas a su vez las eligen. Todas ellas pueden hacerlo y aquí se ponen en juego diferencias sociales traducidas en el capital acumulado a lo largo de las trayectorias recorridas, también diferenciadas. Para el resto de nuestros maestros las elecciones laborales no son tan evidentes. Marilina y Sandra prefieren los grados chicos, mientras Mauricio parece estar más cómodo con los grandes. La colocación laboral se corresponde con sus intereses y, en estos casos, son diferenciaciones de género asociadas con las representaciones vigentes acerca de la profesión docente que, al estar institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, se materializan en situaciones particulares.

El predominio de escuelas privadas como los lugares privilegiados de colocación, a nivel objetivo, y la "cercanía" con la que suelen plantear la relación pedagógica en el ámbito del aula, se presentan como notas distintivas del "ser novatos" que todos comparten. Como veremos luego, estas formas de ubicarse en la profesión conviven con la grandeza de un mandato social (incorporado) que adjudica a la docencia la misión de asumir la responsabilidad ante las demandas sociales o, al menos, dar respuesta a sus principales problemas, tarea que se considera a su vez más afín con las cualidades femeninas (sensibilidad, ayuda, cuidado, atención, etc.). Ambos rasgos, asociados a los orígenes de la profesión, también están presentes en nuestros maestros y forman parte del patrimonio cultural que se transmite de generación en generación. Enfatizar lo más pequeño como ámbito de actuación y asumir el peso simbólico de la tarea, relacionado con su contribución al "orden" social, produce una extraña convivencia que suelen experimentar los novatos y que manifiestan en sensaciones, sentimientos y valoraciones particulares hacia la profesión. Sobre este aspecto volveremos.

La ubicación es sólo uno de los componentes y es el que sitúa. En la cronología que confeccionaron los maestros sobre su escolaridad, además del ámbito de pertenencia de las instituciones frecuentadas, puede apreciarse el ritmo con el que hicieron el recorrido desde la escuela y hacia ella. En este caso, como veíamos, hay quienes empezaron los estudios de magisterio al terminar los de nivel medio y los que, por dificultades ligadas a su condición de vida o por haber efectivizado otras opciones profesionales, lo hicieron pasados algunos años. Tal como se señaló en el capítulo tres, el ritmo de la trayectoria junto con las opciones y oportunidades profesionales circunscriptas o no al ámbito escolar, pueden considerarse como indicadores que dan cuenta de la heterogeneidad social que caracteriza al colectivo docente. En este sentido, al considerar el recorrido realizado, encontramos "maestros puros", es decir, aquellos que no salieron del circuito escolarizado (Sandra, Ana María, Carmen, Marilina, Víctor, Mauricio) junto con maestros que han seguido caminos que los apartaron del contexto escolar, viviendo otras experiencias formativas. (Lucía, Florencia, Mercedes, Alejandra, Victoria y Miguel).

Al concebir que las elecciones realizadas por los sujetos se corresponden con un abanico de opciones, sostenemos que tanto el medio social y cultural del que estos maestros provienen como los escenarios que frecuentaron, se relacionan con las posibilidades electivas, a la vez que favorecen su concreción. Planteamos, a manera de hipótesis, que el recorrido realizado así como influye en las colocaciones, también influirá en las concepciones y representaciones de las que hoy son portadores estos sujetos que hoy comparten una misma profesión. De este modo, suponemos que los maestros "puros" fueron conformando un conjunto de significaciones, producto de la experiencia acumulada en el mismo tipo de instituciones (escolares), sin demasiadas chances de haber sido confrontado, comparado, enriquecido mediante experiencias vividas en otros ámbitos, distintos a los escolares. Los otros maestros, en cambio, y debido a sus posibilidades de haber tomado distancia del circuito escolarizado, podrían ser portadores de visiones o representaciones que los diferencien. La conformación de la muestra siguió este supuesto y ello tiene su justificación.

Mientras los esquemas de pensamiento y acción conformados a partir de la experiencia acumulada en la institución escolar es patrimonio de todos, las oportunidades para la formación personal y profesional difieren. En términos generales, el desarrollo personal y profesional requieren necesariamente de un equilibrio móvil entre la consolidación y la superación de los esquemas conformados en un determinado contexto (escolar, en nuestro caso), de modo de volverlos más complejos. Debido a su carácter simplificador y su tendencia a expresar en forma consolidada, estática, reduccionista y homogénea la realidad, la estructura incorporada, puede transformarse en un verdadero obstáculo para comprender la variedad y diversidad de contextos sociales y culturales. La complejidad y riqueza de los esquemas construidos, se asocia con los recorridos realizados por los sujetos (Pérez Gómez, 1999). Como decíamos, la vivencia prolongada en un mismo contexto (escolar) produce una experiencia particular, de "familiaridad", sin demasiadas chances de poder ser confrontada y, en este sentido, enriquecida o ampliada.

Por eso, en nuestra investigación trabajamos con maestros que sólo habían transitado por el circuito escolarizado (escuela primaria, secundaria y profesorado) y otros que habían salido del mismo, accediendo a otros escenarios de formación (universidades). El análisis

del propio discurso, puso de relieve otras diferenciaciones existentes entre ambos grupos. Encontramos los que fueron a escuelas "elegidas", los que habían hecho carreras que no habían culminado, los que lo habían aspirado, los que tenían experiencias fuera de los ámbitos formales. De todos modos, la variación entre maestros puros vs los que cuentan con un caudal de experiencia proveniente de otros ámbitos, se mantiene y estará presente a lo largo del análisis. Los escenarios transitados ponen en evidencia diferencias sociales y culturales entre sujetos que conforman el colectivo profesional. Asociar las visiones y representaciones de los sujetos con las diferentes trayectorias realizadas, a la vez que identificar los aspectos comunes de la experiencia escolar que ellos evocan, es el desafío que asumimos en este trabajo.

Las voces de los maestros

Una vez posicionados, el instrumento que guió la reconstrucción autobiográfica continuaba con un ítem que les proponía a los maestros comenzar a relatar "su" historia, aquella que vivieron en las instituciones escolares que transitaron siendo alumnos. A continuación se les presentaban preguntas más específicas, consideradas especialmente relevantes para esta investigación. Se les pedía que luego de un relato espontáneo, focalicen en sus docentes más significativos, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje más relevantes y en ellos como alumnos. Posteriormente, en la instancia de entrevista, se les proponían preguntas más reflexivas destinadas a caracterizarse a sí mismos como maestros y a reparar en la influencia que, desde su parecer, tuvo esa experiencia escolar que relataron.

En todos los casos, los maestros comienzan su relato autobiográfico, remontándose a la escuela primaria. Sus producciones acerca de todo lo que vivieron y experimentaron en esta etapa aparecen articuladas alrededor de la *figura del maestro*. Sólo tres, hacen mención al jardín de infantes y enseguida se desplazan sobre el nivel siguiente. Posteriormente, los relatos continúan en el nivel medio y en el profesorado, donde suelen diferenciar la formación general de la experiencia vivida en las escuelas durante las observaciones, Prácticas y Residencia.

Los relatos expresan un balance general de cada etapa, en el que aparecen valoraciones, sentimientos y actitudes relacionados con las situaciones vividas y las personas con quienes interactuaron a lo largo del *recorrido transitado*. Los maestros dan cuenta de lo que en cada momento o etapa (les) pasó en tanto protagonistas de aquello que evocan: "A mí me gustaba mucho ir al cole", "en la escuela primaria no fui feliz", "recuerdo al profesorado como un trámite largo y tedioso". Al hablar de "su" historia escolar o del camino que los condujo nuevamente a la escuela, podemos decir que todos hablan más o menos de los mismos temas. Estos maestros hablan mucho de sus maestros y profesores, de sus escuelas, de sus compañeros y de ellos mismos como alumnos. Evocan situaciones vividas en el espacio escolar, que han tenido una significación especial, ya sea por lo negativo o lo positivo, tanto en el aula como fuera de ella. A medida que describen, interpretan y explican los acontecimientos de la realidad, así como los sentimientos e intenciones de los otros y de sí mismos.

Cuando nuestros maestros hablan de "su" recorrido escolar, organizan el relato siguiendo los distintos niveles educativos, y en cada uno de ellos refieren a los docentes, los alumnos, los espacios físicos, las situaciones de clase, los actos escolares, los recreos, los directivos. Estos temas, que todos evocan, podrían considerarse como constitutivos o propios del "guión escolar", entendiendo por "guión" al conjunto de rasgos que se asocian con un determinado acontecimiento, en nuestro caso: la escuela. Los guiones simplifican la realidad, reduciéndola a sus rasgos más característicos, comprenden la identificación y ordenación de aquellas cualidades que se asocian fácilmente con un acontecimiento. Pueden considerarse como rutinas interpretativas y normativas de la realidad vital del sujeto que facilitan tanto como condicionan sus pensamientos, expectativas y actuaciones. Como interiorizaciones personales de esquemas sociales de comportamiento colectivo dominante, forman una parte importante de la sabiduría práctica popular; son básicos para formar el pensamiento práctico (Pérez Gómez, op. cit. : 120-121).

Desde esta perspectiva, podría pensarse en el guión referido a la escolaridad que nuestros maestros producen con el caudal de experiencia que fueron acumulando desde su posición de alumnos. Así, cuando se les pide que reconstruyan el camino que

los condujo nuevamente a la escuela, tocan determinados temas y surgen los rasgos que asocian con la escolaridad. Los temas abordados son desarrollados y se notan allí unidades estructurales más simples mediante las cuales agrupan personas, acontecimientos, situaciones, instituciones, por la posesión o no de ciertas características. "Un concepto o categoría es una agrupación de objetos, situaciones o personas diferentes en clases integradoras, de modo que el individuo interpreta y responde a cada uno de ellos en función no de su singularidad sino de su pertenencia a dicha categoría en su mayor parte homogénea" (Pérez Gómez, op. cit.: 121). En sus relatos, los maestros categorizan, por ejemplo, a sus docentes, a sus escuelas y así surgen maestros "buenos y malos", "buenos y malos" profesores, escuelas "exigentes", "rígidas", "elitistas", etc. Sobre esa estructura o guión integrada por temas y categorías, se desarrolla la predicación, es decir, lo que se dice acerca de cada uno de los temas y categorías evocadas. Es en este nivel donde podemos encontrar diversos significados, asociados con los diferentes caminos transitados por nuestros maestros.

Abordar la biografía escolar de quienes hoy son maestros permite acceder al contenido de la experiencia por ellos vivida pero, fundamentalmente, a los significados o sentidos otorgados, los cuales estarán en estrecha relación con la posición desde la cual produzcan sus historias. En los relatos de nuestros maestros puede apreciarse la valoración que ellos hacen desde el presente de "su" experiencia escolar. Las situaciones, las actitudes o las prácticas de sus docentes suelen ser tomadas como referencia (a partir de procesos identificatorios o contraidentificatorios) para expresar su propio parecer sobre el ejercicio profesional, sobre ellos como docentes, así como para proyectarse hacia lo que desean o aspiran ser. Una de nuestras maestras recordaba, por ejemplo, que una docente de su escuela primaria cargaba a los alumnos y la considera "un ejemplo a no seguir". Otra, remite a la maestra de grado en el que le tocó hacer la Residencia, aclarando que lo que esa maestra hacía ("se paraba en el pizarrón y miraba todo el tiempo el manual") son cosas que ella nunca haría. Por lo anterior, la realización de la biografía escolar no consiste solamente en producir un registro de acontecimientos vividos por cada uno en la escuela, sino que "persigue *asociar significativamente* y desde su propio punto de vista sus primeros y últimos sucesos con los que se afrontaron y se enfrentan actualmente, directamente

relacionados con su práctica docente y la formación permanente”(Segovia y Bolívar, op. cit: 517, el subrayado es nuestro).

Sobre el final de sus producciones autobiográficas los maestros se caracterizan a sí mismos y en estas definiciones aparecen de manera explícita o implícita las marcas de su escolaridad. Como veremos en el Capítulo 6, en ellas conviven los rasgos atribuidos a la matriz de la profesión (docente), reactualizados o re-editados desde la situación que los une en el presente (novatos) y desde un contexto escolar (laboral) particular que asimismo los posiciona. Las marcas o huellas de su propia trayectoria escolar se explican, así, a partir de condicionantes educativos, sociales y culturales en las que se produjeron y producen, teñidas por vivencias particulares.

Nivel primario

"Recuerdo mi primer día de clase, mi mamá y yo, preparando el uniforme, peinándome, vistiéndome, ella se arreglaba, se peinaba, se maquillaba... Estábamos hermosas. Cuidaba todos los detalles, desde los zapatitos bien limpios y brillantes hasta las cintas blancas que adornaban mis dos colitas"(Ana María).

"Un lunes del año 1986 a las 13 horas comienzo primer grado en el Instituto (privado) de Avellaneda, me tocó la sección "B", con la señorita Pilar, un ser divino junto a algunos compañeros que hoy siguen siendo mis amigos: Hernán y Alejandro (quien me dio el orgullo de ser el padrino de dos mellizas hermosas). 1ro B era el aula, recuerdo que a mí me gustaba mucho ir al cole"(Mauricio).

"Lo primero que se me viene a la mente es el primer día de clase, la maestra nos leyó el "Patito feo" y tuvimos que dibujar un pato y me acuerdo que me gustó mi dibujo" (Miguel).

Prolijidad, limpieza; horarios, puntualidad; compañerismo, familiaridad, padres, amigos; tareas, aulas, aparecen entre las primeras escenas escolares que evocan nuestros docentes, protagonizadas por alumnos y maestros. Estos comienzos anticipan algunos de los temas que irán adquiriendo significación en el devenir de las historias referidas a la

escuela primaria. En esta etapa, así como en las siguientes, los relatos no remiten a "la" escuela, en general, sino a "su" escuela primaria, y expresan aquello que allí (les) aconteció a estos alumnos que hoy son maestros. Gustos y disgustos, amores y odios, valoraciones, apreciaciones, preferencias y frustraciones, colocan a nuestros docentes como narradores de aquello que les pasó, como sujetos y objeto de sus propias producciones.

Los maestros utilizan expresiones positivas al plasmar sus recuerdos sobre su escuela primaria, aunque no siempre valoran positivamente todo lo que allí (les) ocurrió. En términos generales, *la escuela primaria suele evocarse con agrado, gusto y felicidad*.

"A mí me gustaba ir a la escuela, era algo que me fascinaba" (Carmen).

"Mi escuela primaria fue una experiencia muy grata" (Mercedes).

"Recuerdo con agrado mis primeros años en la escuela primaria (Lucía).

"En la escuela primaria la pasábamos bien..." (Víctor).

Sólo una de nuestras maestras caracterizó su escolaridad primaria evocando sentimientos negativos; si bien distingue su experiencia particular, signada por varios cambios de instituciones, de lo que considera como propio de la etapa:

"En la escuela primaria no fui tan feliz como debí serlo, ya que me era muy difícil adaptarme a los grupos. Supongo que fue porque cambié cuatro veces de escuela" (Sandra).

Al relatar su paso por las distintas escuelas que transitó, Sandra recuerda que no le gustaban, que lloraba. Así y todo, la escuela primaria se representa como una etapa de felicidad, quizás más asociado con una *concepción ideal de la infancia*, que vincula a los niños (sobre todo a los más pequeños) con la pureza, la ingenuidad, la inocencia y los afectos, que con la situación de niños y niñas reales. Una vez más cobra vigencia la tradición normalista (normalizadora/disciplinadora), asociada con los orígenes de la profesión, que atribuye al alma o al corazón de los niños un potencial de exaltado valor (debido a su escasa manipulación, a su pureza, a su inocencia, a su docilidad) para la acción o la determinación del maestro. Esta representación se mantiene viva, aún en

historias (como las de Sandra y Carmen, signadas por abandonos y traslados) alejadas de este ideal:

"No hay nada más puro e inocente que el corazón de un pequeño, será por eso que paso tantas horas con ellos, porque todavía tienen ilusiones, sueños y esperanzas y porque al fin y al cabo ellos serán los que quizás algún día estén escribiendo su propia biografía" (Sandra).

"Amo a los niños. Son mi motor de cada día sin ellos me sería muy difícil sonreír" (Carmen).

Los que experimentaron cambios de escuelas, ya sea por mudanzas u otras situaciones familiares, suelen referir a estos movimientos en sus recorridos con sentimientos negativos, pero son sólo menciones puntuales que no repercuten en la sensación placentera más general con la que suele evocarse la escuela primaria: "Los primeros años siempre me destacó", recuerda Carmen, y esta caracterización difiere de la que hace de sí misma como alumna de otra escuela: "era muy aplicada pero en el momento de asimilar me tenían que explicar dos veces". "Me gustaba ir a la escuela. Pero cuando me cambié en tercero a otra escuela porque nos mudamos, el primer tiempo **lo sufrí un poco**" recuerda Lucía.

Asimismo y en convivencia con el agrado, gusto y felicidad, algunos relatos ponen de manifiesto las sensaciones de "impacto", "multitud", "desorientación", "no entendimiento", causadas por su inserción en la escuela primaria:

"De los primeros años recuerdo no entender estar perdida dentro de la escuela. Tengo marcado lo grandes y la sensación de multitud que me producían los alumnos de los grados superiores" (Mercedes).

"Empezar la escuela primaria me impactó, recuerdo la enormidad de la escuela, cantar Aurora con una cinta de fondo todas las mañanas, formarse derecha, tomar distancia..." (Alejandra).

Si bien estas primeras impresiones van cambiando y resultan opuestas en los últimos grados ("recuerdo haberme adueñado de la escuela", expresa Mercedes), representan a

la escuela primaria como escenario de multitudes. La primaria aparece en los relatos de los maestros como un lugar para muchos alumnos, a diferencia del jardín de infantes donde las prácticas de convivencia se asemejan más a las familiares. Algunos de nuestros maestros evocan el nivel inicial, a partir de situaciones, personas, acontecimientos y sensaciones placenteras que dan cuenta de las experiencias de familiaridad (juegos, festejos de cumpleaños, pocas personas, una casa) vividas durante esta etapa:

"Mi escolaridad comenzó en el 81, en el Jardín No 15, allí comencé sala de tres años: "salita rosa". Los recuerdos de esta etapa quedaron plasmados en fotos más que en mi memoria: un disfraz de hawaiana y otro de flor, un festejo de cumpleaños con una torta con grana verde, confites de colores, toboganes y todo. Recuerdo una maestra: Mabel, rubia y con Rulos. La recuerdo a ella, no ningún episodio o acontecimiento con ella" (Victoria)

"Me encantaba el jardín, era un grupo pequeño, cinco o seis alumnos, jugábamos muchísimo en la sala (que era el altillo de una casa antigua) o en la terraza. Adoraba a mi maestra. Creo ser la única nena del grupo, también eso me resultaba divertido" (Alejandra).

A diferencia del jardín de infantes, las escuelas primarias implican la convivencia de muchos alumnos. Cambian la cantidad de personas, las relaciones, las actividades, los lugares. El espacio junto con el tiempo, los ritos y las tareas, se encuentran entre las regularidades institucionales que gobiernan la vida de las escuelas. Hay un modelo espacial escolar "apto" para organizar el gobierno de muchos alumnos. Nuestros maestros describen a sus escuelas espacialmente (el "gran patio" rodeado de aulas, las puertas altas, el estilo "colonial") y en sus relatos aparecen *rasgos comunes del escenario escolar*, que implica ciertas distribuciones al interior del mismo para distintos usos y funciones (aulas, patio, salón de música, dirección). El conjunto adquiere la fisonomía de un lugar masivo, con dimensiones acordes para la convivencia de muchos y cuyo estado responde al uso que de él hacen todos los que lo frecuentan:

"La escuela era de estilo colonial, con un salón de actos muy lindo y con muchos radiadores, los telones eran bordó y había un piano que tocaba Teresita, la profe de música. En ese salón teníamos clases de expresión corporal.... El patio no era muy grande, y cuando estaba en tercer

grado lo techaron y en los meses de calor no se podía estar. Los baños no me gustaban, siempre estaban sucios..." (Miguel).

"La escuela tenía un estilo antiguo, un hall tipo colonial, tres patios enormes y aulas con puertas muy altas"(Marilina).

"Aunque la escuela no era muy grande, la pasábamos bien, tenía las 7 aulas de grado, una pequeña sala de profesores, un salón de música, la dirección y secretaría estaban juntas y el patio (sólo uno techado) con un escenario en el fondo del mismo" (Víctor)

Así como hay un espacio escolar "apto", desde los orígenes de la escuela moderna, el tiempo (año y la jornada de diaria) está minuciosamente reglamentado. *Hay rutinas y rituales "escolares"* que determinan lo prioritario y legítimo y que en su repetición, regulan los cuerpos de quienes habitan las instituciones. Hay acciones que redundan a lo largo de los días y en el tiempo que son propiamente escolares:

"Por esos años la entrada en la escuela era una formación en el patio y un verso a la bandera, en la salida había otro saludo: era entre todos los grados, reunidos en el patio de la escuela" (Alejandra).

"... la Aurora de la entrada, el himno de los actos..." (Marilina).

Hay ritos que acompañan la transformación cotidiana que convierte a los niños en escolares. *El primer día de clases* que muchos maestros evocaron al comienzo de sus relatos es decisivo, "iniciático" en esa transformación (Trillas, 1985). En los relatos de nuestros maestros se evocan, además, *ciertas prescripciones normativas tendientes a encauzar conductas y promover hábitos* (limpieza, orden, prolijidad, obediencia) aptas, asimismo, para gobernar al conjunto:

*"En esa escuela **viví más duramente algunas normas** como no poder ir con pantalones, usar vincha blanca y cabello recogido; ir con zapatos y cambiarlos por zapatillas sólo a en la hora de Educación Física (...), séptimo grado fue muy cansador para mí. (...)" (Alejandra).*

"Mi recuerdo de la segunda escuela primaria es de una escuela muy rígida con algunas normas. Cuando terminaba el recreo sonaban tres timbres: el primero hacía que nos quedemos quietos en el lugar; con el segundo teníamos que juntar los papeles que estaban alrededor nuestro y al tercer recreo formarnos delante de nuestro aula, hasta que nuestra maestra nos haga entrar" (Lucía).

Los rituales patrióticos, los homenajes, la normativa igualadora, el disciplinamiento corporal nos recuerdan al momento de surgimiento de los sistemas educativos nacionales, donde la función prioritaria asignada a la escuela pública (escolaridad básica) se dirigía a formar ciudadanos, portadores de ciertas normas, valores y principios y de sentimientos de amor y respeto por la patria y las instituciones establecidas. Una vez más cobra vigencia la tradición normalizadora, orientada más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales, que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento y la transmisión de conocimientos elaborados. Si bien las acciones ritualizadas son propias del aparato escolar, pueden ser abordadas de manera diferenciada entre las distintas escuelas, en distintos países y momentos históricos. Pero nuestra preocupación nos lleva, más que a trabajar las diferencias institucionales, a reparar cómo los rituales, los ritos y las normas (vividos como escolares) son evocados por quienes son maestros en el presente. Sobre este aspecto encontramos que mientras Alejandra y Lucía padecen la "dureza" y "rigidez" con las que se desarrollaba el disciplinamiento escolar, y hasta lo contextualizan en el momento histórico (como Alejandra, quien aclara "era la época de Malvinas"), Marilina recuerda especialmente los ritos y rituales cotidianos junto con festejos especiales, detectando en esos rasgos del escenario escolar sus motivaciones para seguir la docencia:

"Yo no quería nunca dejar de estar ahí, en la escuela, no con esa gente sino con la "Aurora" de la entrada, "con el himno" de los actos, con "los actos" y sus bailes, poesías recitadas, aquellos bonitos disfraces. En fin, creo que ese día decidí que quería ser maestra"(Marilina).

Entre las rutinas y rituales, *los actos escolares* merecen una mención especial, ya que así son evocados por varios de nuestros maestros. Esas situaciones suelen recordarse como momentos altamente gratificantes, sobre todo cuando se participaba, cuando se era el/la elegido/a entre la multitud. A Ana María era "lo que más le gustaba de la escuela

primaria", para Sandra "algo hermoso" era leer sus propios discursos en los actos escolares. Carmen, Miguel y Víctor recuerdan con agrado y gusto cuando transformaron en "el Hada Madrina", "El soldadito de plomo y Ricky Maravilla, respectivamente:

"Lo que más amaba en la vida era leer y escribir. Siempre seleccionaba el prócer de turno y preparaba el mejor homenaje que podía y lo leía delante de todos con emoción y entonación reales" (Sandra).

"...había salido de hada madrina con un hermoso vestido blanco de raso y tull, cintas de colores en mi varita mágica y una bella vincha con flores, zapatos negros y mi carro (cajón de manzanas con ruedas de triciclo y una cuerda larga) era llevado por el compañero más lindo del grado, me agradó mucho, tanto que un día tuve un hermoso sueño. Sólo fue un sueño" (Carmen).

"Yo hice de soldadito y me casaba con la bailarina de la cajita de música, según dicen, estuvo bárbaro.." (Miguel)

"Siempre me gustaba actuar. Estando en séptimo grado actué para el acto de fin de año de Ricky Maravilla y en otra oportunidad de Alcides, mientras atrás mío bailaban chicos de segundo grado vestidos de cariocas" (Víctor).

La escuela evocada como un escenario que reúne a muchos individuos, que establece normas y rutinas y rituales para gobernarlos, educarlos, socializarlos, disciplinarlos, se valora especialmente cuando sus actores principales crean y desarrollan vínculos cercanos y personales, donde los sujetos anónimos del conjunto se personalizan. A lo largo de los relatos producidos por nuestros maestros, encontramos recurrentemente manifestaciones de gusto, agrado y felicidad hacia las experiencias escolares vividas en los distintos niveles de enseñanza, en las que predomina la *cercanía en los vínculos*. El afecto, el cuidado, la atención y la contención, por parte de los maestros, así como los momentos de juego y diversión compartidos entre iguales, con los compañeros, aparecen especialmente valorados en la etapa correspondiente a la escuela primaria:

"Lo más importante en la escuela primaria no eran las materias sino las relaciones", recuerda Víctor. Así como él, varios de nuestros maestros mencionan que durante la primaria conocieron a sus mejores amigos y recuerdan situaciones compartidas con sus

compañeros, tanto dentro como fuera de la escuela, como escenas altamente gratificantes, a tal punto que opacan o empañan otras dentro de la misma etapa, sobre todo en los últimos grados:

*"En tercero **conocí a mi mejor amiga de la infancia**: Lorena, nos llevábamos (sic) bien y nos complementábamos mutuamente...Estábamos todo el tiempo juntas, todo el tiempo juntas. Nos sentábamos juntas, estudiábamos juntas, nos visitábamos. Ella era como más, que creo que a mí siempre me pasó, más de ir y encarar situaciones, y yo como más tímida, más como sombra. Me gustaba estar con ella por eso, **conocía a más personas..**" (Ana María).*

*Tengo **recuerdos de jugar y divertirme mucho con mis compañeros (...)** Mis compañeros eran mis amigos y todavía hoy los frecuento" (Mercedes).*

*"De 6to y 7mo. **tengo más recuerdos sociales** y menos de las maestras en sí, a ninguna recuerdo especialmente. Entró al grado una nena de la que me hice muy amiga: Georgina, la seguí viendo por muchos años, aunque hoy nos perdimos el rastro. Teníamos una **banda de amigos**, nos juntábamos a andar en bicideta, hacíamos bailes, etc." (Lucía).*

*"...mis amigas y mis amigos eran lo más importante. En 6º y 7º **hicimos muchos trabajos grupales que me gustaban**, nos reuníamos en las casas a terminarlos" (Alejandra).*

*"Lo que me acuerdo más que nada es el tema de **compañeros**, porque era una escuela privada y todo, pero muy de barrio, vivíamos todos cerca. Me acuerdo de los sábados de salir y, ya en sexto grado, séptimo, de ir a sentarnos en la puerta de la escuela y que pasaba el grupo de pibes y "oh, pasó, lo vi" y esas cosas." (Victoria).*

Junto a las experiencias de socialización o de intercambio entre iguales, la alta proporción de compromiso emocional puesto en juego en las escenas escolares que nuestros maestros re-crean cuando hablan del nivel primario, evoca al ámbito familiar. De este modo, las relaciones escolares valoradas especialmente son aquellas que se asemejan a las familiares donde predomina el vínculo afectivo, la cercanía, el conocimiento profundo del otro y la individualización. Mientras en el jardín estas escenas eran frecuentes, en la primaria abundan y se van desdibujando en los niveles siguientes:

"Mi escuela primaria era una institución privada **muy contenedora en la parte afectiva**. Los recuerdos que tengo de mi escuela primaria tienen mucho que ver con lo afectivo, con los amigos, con todo ese tipo de contención. Si me pongo a pensar, lo que rescato es eso, lo que me queda (no lo rescato desde lo ideológico y de lo racional sino que lo vivo) lo que siento es eso: los recreos, mis amigas, tuve un grupo de amigas muy fuerte, era una escuela chiquita, una sola sección por año. Bueno y nada, eso, como de **contención y afecto**, pero no es que tengo recuerdos así en cuanto a la enseñanza pedagógica, lo que tengo es así los recreos, olores, momentos. Porque era como un círculo muy cerrado, muy familiar. Lo que yo conocía era de mi casa a la escuela y de la escuela a mi casa". (Florencia)".

"Fue muy triste irme de la escuela. Estaba **muy cargada de afectos**" (Mercedes)

"Lo mejor del primario fue cuando al terminar séptimo grado lloré, porque no quería dejar la escuela, con su olor a libros, con **los besos de aquellas maestras**, con sus canciones, con los juegos en el patio, con mis dos mejores amigas que conservo actualmente"(Marilina).

"Un día, hizo **un sorteo** con algunas cosas que tenía en el armario (juegos, pelota, etc) y sabiendo que la pelota que sorteaba me gustaba bastante, **nombró a propósito mi número** del registro de asistencia para que yo la ganara. **Este es uno de los recuerdos que más grabados me quedaron**" (Víctor).

La familiaridad valorada y graficada en besos, premios, afectos y contención, suele asociarse con cierto tipo de instituciones ("esas cosas son muy de escuela privada", decía Florencia), aunque también aparece en las experiencias que evocan quienes transitaron escuelas estatales. Experiencias similares resultan, en cambio, padecidas cuando traen aparejadas situaciones vividas como "injustas" o "arbitrarias" que provocan favoritismos, exclusiones o sanciones. La relación cercana y la intimidad en un ámbito de convivencia masivo plantea sus propias contradicciones, en cuanto a la igualdad y a la autonomía de los alumnos. Sobre el primer aspecto nuestros maestros reparan:

"El colegio (primario) era grandísimo, pero tenía un defecto enorme, los directivos eran muy fríos y muy amiguistas, el director Horacio y su señora María Marta, dejaban muy en claro que **acomodaban a los chicos**, y eso a mí, que aparte de bochincero era muy justo me **molestaba mucho**. Recuerdo que cuando terminé séptimo grado me fui de la fiesta de despedida sin saludar a nadie, cuando mis compañeros lloraban de emoción yo me reía a carcajadas de la

*felicidad de terminar e irme del colegio. (...) Era una escuela, hablando mal y pronto, "fi-fi", estaba emplazada en uno de los barrios más caros, muy cerca de las avenidas principales, frente a los edificios.... A nosotros nos costaba llegar a pagar el mes, siempre estaba becado por las notas. (...) Era una escuela bastante fría, no tanto las maestras, la dirección era muy fría. Por ejemplo, una vez que yo me recibí de maestro volví y me encontré con que estaban las mismas personas todavía. Estaba trabajando un chico que era compañero mío, creo que era pariente de los directivos y estaba trabajando él de preceptor que no se había recibido nunca de nada. O sea, que estaban las mismas personas y siguen en contacto con las mismas familias. No toman chicos que no puedan pagar pero ni de casualidad. En eso bastante frío. (...). Uno entraba y estaba constantemente la madre de uno de los chicos, ¿cómo era el apellido? (lo menciona), estaba siempre la madre de él que ella vendía productos no sé que era, vivía ahí, y andaba los besos con todos. Después el hijo estaba en dirección, estaba en la bandera y era terrible y nosotros lo notábamos, más encima de grandes, de chiquito no te das cuenta pero de grande uno ya se da cuenta cuando hay favoritismos o algo (...) Yo estaba en la bandera y me acuerdo que la última fiesta a mí me sacaron, me pusieron en el estandarte y pusieron a este chico (que hoy en día es preceptor de este colegio que todo el mundo sabía de la amistad que había con ellos, con los directivos,) a la hija del director y si no me equivoco a la prima o no sé que pariente también era la otra chica. **Entonces pusieron a todos ellos en la bandera y a mí me mandaron al estandarte** y encima una de las maestras, Elsa, me dijo a mí y a otra chica, que tenía también excelentes notas, 'vos pensá que estás en la bandera, quédense tranquilos que en realidad ustedes están en la bandera, no se hagan problemas'" (Mauricio).*

La cita correspondiente a un trozo del relato de Mauricio, exalta las relaciones de cercanía y familiaridad junto con las prácticas arbitrarias que se producían al interior de su escuela primaria entre distintas familias, de las cuales él se sentía excluido. Si bien en su relato aparecen madres, hijos, primos, parientes, besos, para él era una escuela "fría"; evidentemente este alumno no recibía los beneficios que sí se le adjudicaban a otros. Mauricio menciona que tales modalidades perduran en el tiempo, ya que tuvo la oportunidad de comprobarlo al volver a la misma escuela una vez recibido de maestro. En su vuelta encuentra que estaban las mismas personas y se mantenían las mismas prácticas, lo cual refuerza su apreciación sobre el tipo de escuela "amiguista" que frecuentaba en su infancia. Como resultado no deseado de la familiaridad, las discrecionalidades (cuando uno no resulta elegido) si bien parecen más evidentes en las instituciones privadas, tiñen también las vivencias de los que fueron a escuelas públicas.

Víctor que recordaba con agrado aquella escena en la que su maestra lo favoreció en un sorteo, padece aquellas situaciones en las que fue identificado o individualizado para ser sancionado. Miguel recuerda con bastante desagrado una situación vivida en que la elección pareció, asimismo, no favorecerlo:

*"Lo único que considero relevante para mencionar, es que un día estaba resfriado y a cada rato estornudaba (tal vez un poco fuerte), entonces **luego de retarme (la maestra) le dijo a otra alumna que contara la cantidad de veces que estornudaba, ya que interrumpía su clase**" (Víctor).*

*"Al llegar a sexto grado me di cuenta que tenía que hacer buena letra para poder destacarme debido que hacer lío no era mi fuerte. Empecé a esforzarme y llegué a ser escolta, **podría haber sido abanderado pero ser hijo del dueño del micro pesaba más que mis decimales de diferencia**" (Miguel).*

En las historias que relatan Miguel y Mauricio se enuncian las características que ambos (varones) asumen como propias: "ser bochinero pero muy justo" y "tener mala letra". Ellos interpretan las situaciones "injustas" que protagonizaron y que les impidió recibir el mayor reconocimiento "ser abanderado", no por las características mencionadas sino aludiendo al sector social del que provenían: "a nosotros nos costaba pagar el mes", recuerda Mauricio; "ser el hijo del dueño del micro" fue según Miguel el impedimento. El sentimiento de exclusión se asocia, en estos casos, al de "diferencia" que ellos percibieron/ perciben, respecto al resto de sus compañeros. La percepción de sentirse "diferente" se produce así en maestros que concurrieron a distintas instituciones escolares y cobrará vida (aún con más fuerza) en los relatos sobre los niveles siguientes. La identificación o la diferencia frente a los otros que nuestras maestras y maestros expresan acerca de su propia escolaridad, se mantiene cuando aluden a las escuelas a las que vuelven para trabajar. Como veremos luego, esta percepción hacia los otros no es ajena respecto de la propia percepción y las formas de concebir el oficio de enseñar.

La presencia de arbitrariedades pero también la ausencia de familiaridad (la distancia y la frialdad) que se produce cuando no llegan a establecerse vínculos cercanos con compañeros y maestros, además de disgusto, bronca, molestia y malestar, ocasiona

cambios de escuela o provoca sentimientos de alegría e indiferencia al salir, una vez finalizado el ciclo correspondiente. Mauricio, expresa felicidad cuando al terminar séptimo grado deja a una escuela "arbitraria". Marlina llora porque no quiere dejar de estar en la escuela, pero aclara que lo mejor que le pasó fue alejarse de sus compañeros con quienes "no se pudo vincular".

Antes de comenzar segundo grado Víctor le pide a sus padres que lo cambien de escuela ya que "me tocaría una maestra que no le tenía mucha simpatía (por su aspecto y carácter fuerte)".

Sobre la autonomía que la familiaridad puede asimismo erosionar, hay menores evidencias en los relatos de nuestros maestros. Elías (1998) sostiene que como en la relación entre padres e hijos interviene una alta proporción de compromiso emocional, la prescripción social del reconocimiento de la autonomía por parte de los niños, propia del proceso de civilización social, conduce a una situación paradójica y compleja. El sentimiento de propiedad que expresan algunos de nuestros maestros respecto de "sus" alumnos, así como la dificultad que les ocasiona desprenderse de ellos una vez concluido el año lectivo, proporciona indicios en este sentido. Sobre este aspecto volveremos en el Capítulo 6.

Volviendo a las historias que relatan nuestros maestros encontramos que la particularidad o identidad de las instituciones escolares, parece imprimirla el *tipo de alumnado que las frecuenta* junto con la *forma de ser y las prácticas de quienes las dirigen*. La fisonomía que asumen las instituciones resulta, de este modo, independiente de los ámbitos de gestión (algo similar acontecerá en el nivel siguiente). Mauricio caracteriza a su escuela primaria (privada) como "fi- fi", argumentando que estaba en uno de los barrios más caros de la localidad. Para Miguel su escuela primaria (estatal) "era considerada una de las mejores por el tema de que había muchos hijos que tenían papás profesionales y mantenían un cierto nivel". Florencia alude a su escuela privada "además de muy familiar, como de un entorno social muy específico". Asimismo, Victoria recuerda su escuela primaria que aún siendo privada era la "del barrio":

"...el nivel de la gente sería medio, ahora tirando a bajo, pero en su momento era clase media. El barrio que yo vivo es un barrio de clase media y casi todos eran de la zona (...) **Es como la escuela del barrio**, era muy conocida y estaba cerca de mi casa" (Victoria).

Cabe destacar que en algunos relatos se alude a las escuelas (sobre todo aquellos que fueron a escuelas públicas) como espacios que eran habitados por distintos "tipos" de alumnos:

"De esos años me acuerdo que tenía **compañeros muy heterogéneos**: yo me sentaba con Isabel, hija de los porteros del edificio donde trabajaba mi papá, también había hijos de personal del Poder Judicial que trabajaban en tribunales" (Alejandra).

"... **había de todo**. Uno de chiquito quería ser peluquero, andaba siempre hablando del pelo. El otro que quería ser dentista, no hacía otra cosa de que hablar del tema. Un grupito de compañeras, maestras; en los recreos jugábamos a eso, a ser maestra. Yo en mi casa cuando iban mis compañeritas también; mi casa en ese momento era una pre-fabricada con un caminito largo. Bueno, alcanzaba el camino para todas las que íbamos. Nos poníamos como las señoritas, una en cada fila, hablábamos a nadie porque... Retábamos, eso hacíamos todas, como que retábamos, que se formen y que pasen, bueno, nos hacíamos las maestras. Después, muchos compañeros que tenían hermanos, muchos hermanitos (...) Y es el día de hoy que el que quería ser peluquero fue peluquero, después el dentista sé que comenzó a estudiar no sé si actualmente está trabajando. De mis compañeras algunas sí fueron maestras o están estudiando otra profesión dentro del Magisterio, y Gabriela no, ella no siguió nada; además tuvo una vida un poco rara (hermano muerto por sobredosis, padre muerto, mamá nueva pareja, ella es madre soltera)."

Esta convivencia entre "distintos" que puede considerarse como un rasgo típico del espacio de "multitudes", habitado por muchos, siendo precisamente esa cualidad la que adjudicaba la identidad (pública) institucional, se distingue en el relato de Miguel de la realidad actual:

"En la escuela primaria **era un grupo bastante homogéneo**, había por ahí, **no como ahora** que se ve quizá un 80 por ciento de chicos de clase baja, había creo que 3 o 4 chicos nada más de un grupo de 30, 35". (Miguel).

Marilina, es otra de nuestras maestras que marca una diferenciación entre sus compañeros y los alumnos actuales, apelando a los problemas que los de hoy presentan. Ello se traduce, desde su parecer, en indisciplina, aspecto que a su vez altera o modifica la tarea y la forma de ser de los docentes. Las características de los alumnos y también las de quienes dirigen la institución, darían como resultado distintos tipos de escuelas:

*"Tenía un buen nivel de exigencia (su escuela primaria) en cuanto al aprendizaje y en cuanto a **la disciplina principalmente que es el problema mayor de hoy de las escuelas estatales, es que los maestros no pueden contener a los alumnos.** El colegio era tan selectivo con los alumnos que se hacía después muy fácil para los maestros controlar al alumnado, entonces cuando había uno-dos, tres problemas te echaban. Además, era un que haya cambiado tanto o sea. Era **"la" directora que era muy exigente**, yo iba con cintita, bincha medias azules, cuellito del mismo color...." (Marilina).*

El director suele presentarse en varios de los relatos como el actor privilegiado, por su posición, para permitir o prohibir, premiar o castigar, conforme sólo a sus pareceres e imprimirá, mediante su forma de ser y de actuar, el rasgo principal que defina la identidad de la institución en cuestión. Así encontramos escuelas "rígidas", "exigentes", "excelentes", "contenedoras", "amiguistas", "frías", "cálidas" o "arbitrarias", de acuerdo a la personalidad de quien la dirija:

"Los directivos siempre tuvieron una postura como apartados del establecimiento, no se involucraban con los alumnos y docentes, mantenían cierta distancia. En el acto de fin de año me molestó mucho que se hayan entregado menciones entre los directivos y las personas que integran la cooperadora, dejando de lado las menciones a los alumnos (mejor alumno, mejor compañero, mejor asistencia, etc.)" (Víctor).

*"Recuerdo haber escrito una composición que le gustó tanto a mi maestra **que se la dio a la directora para que la viera.** La directora dijo que estaba muy bien pero que no podía ver que mi cuaderno de clase fuera tapa blanda. Me acuerdo y me lleno de bronca" (Alejandra)*

*"Lo que yo **recuerdo es que mi directora era muy rígida.** A la directora la conocen mucho por su rigidez. Tenía sumario por rígida, por estricta. **La escuela funcionaba así, tipo militar.** Yo me acuerdo de maestras que salían llorando de la dirección y venían al grado llorando" (Sandra).*

Inmediatamente ligadas a las primeras evocaciones escolares, aparecen en escena los docentes. El recuerdo de "las" maestras (todos mencionan mujeres, a diferencia de la escuela secundaria donde aparecen también los hombres) remite básicamente a *rasgos de personalidad y se asocia sobre todo con el trato dispensado*. Hay quienes realizan una tipificación general de "las" maestras de la escuela primaria, para luego detenerse en algunas. Otros, remiten directamente a las personas, mencionándolas con los nombres y hasta incluso agregándole los apellidos. El anonimato ("no me acuerdo nada de ella"; "pasó desapercibida") resulta despreciado. En ambos formatos aparecen modelos de maestras buenas y malas que suelen evocarse conjuntamente. Estos personajes se corporizan; aparecen "imágenes" asociadas con cada una de ellas. Veamos cómo lucen ambas maestras.

La *maestra "mala"* suele caracterizarse a partir de sus *atributos personales*: mal carácter, carácter fuerte, nerviosa, histérica, autoritaria, estricta, sargento, aburrida, cortante. La maestra mala *trata mal a los alumnos*: grita, sacude, zamarrea; pero, principalmente, se distancia, lo cual afecta la relación con ellos: "no me llevaba bien", "no la quería" "no le tenía mucha simpatía", "no pude vincularme", "no me caía bien". La maestra mala provoca sentimientos tales como: antipatía, miedo, terror, bronca, malestar:

"Lo más traumático para mí y creo que para todo el grupo fue haber tenido en cuarto año una maestra de muy mal carácter, que no separaba sus problemas personales del trabajo y que cuando venía mal...venía mal. Llegó a sacudirnos con fuerza y gritarnos tanto que nos paralizábamos de terror. Jamás voy a olvidar su nariz tan pequeñita y enrojecida, ni sus ojos azules hechos lagunas de rabia e histeria" (Sandra).

"Eran re-autoritarias, siempre querían imponer su voluntad y no te dejaban decir lo que pensabas. Eran distantes y creaban un clima de tanto respeto que a veces se transformaba en temor... por lo menos yo no sabía diferenciarlo" (Víctor).

"Recuerdo que la maestra de tercer grado me parecía malísima, era muy cortante" (Alejandra).

Estas maestras se recuerdan, además, como protagonistas de ciertas escenas en las que el trato con los alumnos implicaba maltrato o discriminación:

"Una maestra que me hizo sentir muy mal, la señorita Marta, quien me dijo que yo era un gordo lechón y que por eso no me quería. Por ello cuando llegué al secundario me cambié de cole" (Mauricio¹¹).

*"En una oportunidad esa maestra nos hizo rezar para que el acto salga bien, ya que lo habíamos ensayado poco. Yo atea (sic) me puse a llorar. **Me sentí muy discriminada**. Mis compañeros no entendían y preguntaban por qué yo no rezaba" (Lucía).*

Victoria, recuerda que todas sus maestras fueron muy buenas, salvo la de séptimo grado que "cargaba a los alumnos": "yo tenía un compañero que era tartamudo y ella cargaba al pibe". Mientras las situaciones vividas en el pasado con estas maestras se evocan acompañadas del malestar producido, llegando incluso a convertirse en lo más negativo de la escuela primaria, desde el presente algunos, como Victoria, expresan su opinión: "me parece de terror, es un ejemplo a no seguir".

Maestras comprendidas dentro de este tipo se recuerdan como "lo más traumático", "lo peor que me pasó", "fue el año que menos me gustó ir a la escuela", "trataba por todos los medios de faltar" y motorizan en varios cambios de instituciones. Para alguno de nuestros maestros, como Miguel, los rasgos "negativos" llegaron a constituir una fisonomía propia de lo que implica ser docente: "la imagen que yo tenía de los docentes era de gente muy autoritaria"; en otros aparecen como una forma posible; constituyendo en ambos referentes de los que ellos como maestros pretenden diferenciarse: "trato de no ser así (agrega Miguel)", "es un ejemplo a no seguir" (Victoria), "pienso que a varias de esas cosas quiero enfrentarme, quise luchar, cuando decidí ser maestra" (Lucía), "no estoy de acuerdo que se trate mal" (Víctor). El personaje de maestro malo que nuestros maestros recrean, encarna los atributos que ellos como maestros (buenos) aspiran no poseer y en tanto tal son utilizados como parámetros que les permite ir construyendo (por oposición o contraidentificación) su propio personaje. Por ser éste un elemento constitutivo de aquello que nuestros maestros principiantes irán produciendo acerca de sí mismos, lo abordaremos en detalle en el Capítulo 6.

¹¹ Mauricio aclara que a raíz de una enfermedad que padecía se encontraba tomando una medicación que le produjo un aumento de peso considerable.

La antítesis de la anterior es *la maestra "buena"*, categoría que agrupa a la mayoría de las docentes recordadas del nivel primario. Ella se representa a partir de su "buen carácter", "buen humor", "buen corazón", "buena onda". Es dulce, cariñosa, atenta, tierna y comprensiva, piola, interesante, contenedora. La maestra buena, trata bien a los alumnos; los quiere, los adora ("*sentía que me quería*", "*sentía que me adoraba*), los abraza y acaricia, les "da besitos" y hasta como una mamá los cuida, manteniéndolos limpios y prolijos:

*"Con la señorita Gladys también **la pasamos bien** (al igual que en 3° con Norma), ella **siempre estaba de buen humor y transmitía buena onda**" (Víctor).*

*"Era **muy dulce** al hablarme, **acariciaba mis dos trenzas largas y mi flequillo**, sentía que me adoraba". (Carmen).*

*"Siempre estaba rodeada con todos, y **abrazando a todos o acariciando a todos, y nos daba besitos**, y acomodarnos el guardapolvo, **limpiándonos la nariz**. Estaba todo el tiempo... **Era como una mamá**, también. Se reía, tenía buen carácter, buen humor, venía bien" (Sandra).*

La maestra buena, a diferencia de la mala, *genera bienestar, cae bien y ella misma parece pasarla bien*. En los relatos de nuestros maestros las maestras buenas aparecen felices y apasionadas, mientras se ve a las malas sufrientes y malhumoradas: "*lloraba, lloraba*", "*estaba mal*". La maestra buena, dulce y feliz llega a producir en algunos adoración, admiración, fascinación:

*"Lo que más me encantó de la escuela tenía forma de **mamá gallina** y era mi seño de 7° grado. La señorita Patricia era tan enorme como su propio corazón, el que yo suponía lleno de música y alegría. **Estaba siempre feliz, ella amaba realmente lo que hacía** y nos hacía emocionar hasta las lágrimas cuando hablaba con esa pasión que sale desde adentro, desde el mismísimo alma. Defendía a todos sus "niñitos", como ella nos llamaba a pesar de que ya le llevábamos varias cabezas de altura..." (Sandra).*

*"Blanca era **dulce, cariñosa, grande** y su piel contrastaba con sus negros y oscuros cabellos... **me fascinó de entrada** (la srta. Blanca) Creo que la tuve 2 semanas...pero me fascinó porque*

era como una mamá gallina con todos los pollitos. La imagen mental de ella que tengo es yendo hacia el patio, ella en la puerta del salón abrazando los nenes, la piel blanca y el pelo negro, negro, negro..., grandota, así la postura física, y una persona muy tierna, muy dulce..." (Ana María).

La maestra buena quiere a los alumnos, los cuida, los entiende, escucha sus problemas y se preocupa por ellos, tanto dentro como fuera de la escuela. La relación establecida con ella trasciende el espacio y tiempo escolares, manteniéndose el trato o al menos el reconocimiento (la identificación, la individualización de cada alumno) por varios años, llegando incluso (en algunos casos) hasta el presente:

*"La maestra que más recuerdo es la de 1er. y 2do. grado, era muy cariñosa y atenta. Recuerdo que me pasaba a buscar para llevarme a la escuela y me traía a mi casa después de clase. Una vez, **estando enfermo de sarampión me fue a visitar**" (Miguel).*

*"En cuarto grado estuve con la señorita Gloria y era buenísima, conversábamos mucho y tenía algo muy importante para mí, sabía escuchar nuestros problemas. Nos hacía sentir que nos quería. (...) En sexto grado llegó la señorita Elsa, que cuando yo me enfermaba (en realidad vivía enfermo) **me llamaba por teléfono o me mandaba cartitas**. Todavía hoy cuando pasa por la peluquería de mi papá, le pregunta por mí" (Mauricio).*

*"Tuve **la misma maestra** en 1ro. y 2do. grado, la Srta. Raquel, luego me cambié de escuela y **por muchos años la fui a visitar**" (Lucía).*

*"Fue la etapa más dulce la que viví con ella, **yo todavía la sigo visitando**, fui en todas mis etapas (primario, secundario) fue a mi casamiento y todo. Y es impresionante que dejamos, de vernos por un tiempo, pero **no podemos dejar de reconocernos**" (Marilina).*

Las maestras buenas reviven en los relatos no sólo por sus atributos de personalidad, sino que también se corporizan. Se construye una imagen de maestra buena a partir de los atributos externos, de la presencia. Así como había ciertas características de la escenografía que aparecen asociadas a la escuela, hay ciertos componentes de maquillaje y vestuario que definirán el personaje de la maestra. Ligado con esta fisonomía que

parece constitutiva de la categoría de bondad, se evoca el placer que provocaba sólo el hecho de mirarlas o contemplarlas:

*"Luego llegó con 2º la señorita Patricia ¡Qué buena maestra! **Me encantaba mirarla** ya que me resultaba curiosa su boca, en la cual había dos dientes muy separadas por grandes espacios... una buena maestra desde el afecto (la srta. Patricia). Desde lo afectuoso yo recibía mucho afecto de ella, y el afecto que ella me daba me impulsaba a hacer las cosas bien, por afecto, no por otro tipo de motivación" (Ana María).*

*"**Me gustaba contemplar a mi señorita Nora Nievas**, una maestra con una presencia intachable. Jamás olvidaba pintar sus labios de rojo fuerte, peinar su cabello con un peine grande y perfumarse en el último recreo, lo hacía todos los días (Carmen)".*

La edad es otra cualidad que utilizan nuestros maestros para establecer las diferencias entre sus docentes del nivel primario. Las maestras "malas" se corporizan en personas muy mayores ("gastadas", "desganadas") o muy jóvenes ("flacas y bonitas", "parecía una modelito", "delgada, parecía quebrarse"). La maestra buena, por el contrario, se representa grandota y gorda, en la "*mamá gallina*", tal como la caracterizan Sandra y Ana María.

En algunos relatos las maestras jóvenes se valorizan, en tanto se oponen a las mayores "desganadas", y se recuerdan como: "piolas", "interesantes", "demostraban pasión y ganas de enseñar". La condición de novato y suplente explicaría, desde esta concepción, las ganas de hacer las cosas y específicamente las ganas de enseñar. En su autobiografía Lucía adjudica una valoración positiva a las maestras jóvenes que le demostraron entusiasmo con lo que hacían y ella misma como docente reconoce ese valor. Si bien las maestras suplentes suelen aparecer como poseedoras de estas cualidades, éstas también son recordadas por su abandono ("cambiamos de maestra") o por su intrascendencia ("no recuerdo nada de ella"). Como veremos luego, los maestros jóvenes que se encuentra al volver a la escuela, suelen convertirse en referentes importantes durante los primeros desempeños.

Sin embargo, el modelo de maestra buena, dulce, feliz y cariñosa de la propia escolaridad se construye también a partir de las expectativas depositadas en los alumnos. La maestra buena espera alumnos buenos y buenos alumnos. Espera niños "educados", que progresen, en términos de conocimientos y habilidades específicas; pero, fundamentalmente, niños que se adapten a la normativa institucional y que presenten determinados rasgos de carácter. En palabras de Jackson: "Con frecuencia cuando un profesor regaña a un alumno no es porque ignore cómo se escribe correctamente una palabra o porque no consiga resolver las complejidades de una larga división. Generalmente suele regañarle por llegar tarde o por hacer mucho ruido, por no prestar atención o por empujar en la fila" (Ibid, 1998: 62). La maestra buena, en este sentido, espera alumnos que presten atención y que se porten bien. A la maestra buena, dulce, cariñosa, que actúa como una mamá o como una amiga (en el caso de las más jóvenes) no se le puede fallar:

"Nadie se hubiera atrevido jamás a fallarle en algo a Patricia, ya que ella representaba el todo para nosotros. Hasta el más terrible y problemático de la clase se sonrojaba y bajaba la cabeza muerto de vergüenza cuando "la seño" lo miraba con esos ojos profundos que imponían cierta mezcla de respeto, admiración y amor. No le hacía falta gritar, puesto que su mirada expresaba todo sin palabras..." (Sandra).

A pesar de su dulzura, bondad y del buen trato dispensado, la maestra recordada como buena se hace respetar, mantiene el dominio de la clase, logra controlar a los alumnos y mantenerlos tranquilos. La maestra "demasiado buena", aquella que permitía "hacer lo que queríamos" se evoca negativamente y llega a transformarse en una mala maestra que "no tiene poder sobre los alumnos", "no puede controlar la disciplina, los chicos hacen lo que quieren":

"...era muy delgada, parecía quebrarse. Hoy te puedo decir que le faltaba dominio de grupo... era una persona demasiado tierna y eso provocaba muchos abusos de parte de los chicos" (Ana María).

"No nos podía dominar, las clases con ella eran un caos, no aprendí nada (Miguel).

*"Recuerdo a Delia, de sexto, por ser **objeto de cargadas de todo el alumnado...**, me inspiraba temura" (Victoria).*

Las maestras buenas se evocan en determinadas situaciones que implican el uso de formas variadas para mantener el orden de la clase: *"me cambió de lugar por charlatana"*, *"me gritaba porque hacía las tareas rápido y luego jugaba"*. La buena maestra aparece así como "recta". En los relatos de nuestros maestros, las maestras buenas para ser merecedoras de la categoría tal, además de poseer una serie de atributos personales y relacionales, deben poder mantener el grupo ordenado. Tal es la prioridad asignada a este atributo que en algunos casos y ante ciertos alumnos (los malos alumnos, los indisciplinados, pero también los que no respetan su figura, como los alumnos de ahora, según Marilina) la maestra buena puede llegar a parecerse a la mala, sólo a los fines de lograr mantener la disciplina o el grupo callado, ordenado.

*"A mí me gustaría parecerme a mi señorita Elena, me gustaría parecerme en cuanto a que **ella hablaba y nos encantaba**, y no necesitaba gritar yo a veces sí necesito gritar. Pero igual la última vez que estuve con ella me decía que ahora necesita gritar un poco más porque **vienen más bravos los grupos**, que los mejores grupos que tuvo fue los de cuando yo era chica. Los chicos de ahora **vienen con más problemas de la casa, de la familia. Y con la violencia de la tele y todo lo que ven por los medios...** Entonces me decía que se le complicaba, porque ella hablaba y era "el" silencio o la escuchábamos cantar y era Ahora quizá ya no hay tanto respeto, quizá tampoco los padres nos respetan tanto a las maestras.." (Marilina).*

Las maestras "buenas" se recuerdan, entonces, como dulces, cariñosas y rectas; sólo en algunos casos afloran sus enseñanzas. La maestra buena (no demasiado buena) puede llegar a convertirse en "buena maestra" y este parece ser el ideal que nuestros maestros novatos pretenden alcanzar, identificándose frecuentemente con sus quienes fueron sus maestras, así como con aquellas que encuentran en la escuela, a su vuelta (*"me gustaría parecerme a ella"*, *"me pasaba que muchas cosas que pretendía hacer las veía en acción en las clases de aquellas maestras"*). Ambas categorías (maestra buena y buena maestra) no se presentan, sin embargo, dissociadas. En los relatos de nuestros maestros, las cualidades personales y relacionales parecen posibilitar tanto el control de los alumnos como favorecer los procesos de aprendizaje, los que frecuentemente se visualizan

asociados al cumplimiento de la primera condición. Querer a los alumnos y relacionarse bien con ellos facilitaría tener al grupo ordenado (disciplinamiento "personalizante") y así poder enseñar:

*"Amé, amo y amaré a mi maestra Elena porque éramos treinta y sólo **con su dulzura podía contenernos a todos**. Aprendí un montón... A mí me gustaría parecerme a mi señorita."* (Marilina).

*"Yo recibía mucho afecto de ella, y el afecto que ella me daba **me impulsaba a hacer las cosas bien, por afecto no por otro tipo de motivación**, porque me gustaran las láminas o porque me gustara el tema que ella iba a dar. No, era ella, una persona muy tierna..."* (Ana María).

Más allá de ciertas menciones puntuales, en los relatos sobre el nivel primario, las maestras no suelen aparecer relacionadas ni calificadas a partir de sus habilidades para la enseñanza y la promoción de ciertos aprendizajes. Miguel recuerda a una maestra "demasiado buena", con la que no aprendió nada y a otra "mala" ya que: "nos hizo estudiar las tablas de memoria, porque decía que estábamos atrasados". Lucía describe a una "mayor", que califica como "desastrosa", debido a que "no sabía demasiado y menos de matemática", que era la materia que a ella más le gustaba. Con esa maestra "tuvo un problema" por haber resuelto un ejercicio de manera distinta a la enseñada. Lucía recuerda que esa situación le pareció "injusta". Con esa misma maestra se sintió "discriminada". Víctor evoca un mal momento que pasó con la maestra de cuarto grado al sacarse un cuatro ("me sentí muy mal"). Mauricio, en cambio, recuerda especialmente a una de sus maestras a quien le atribuye un aprendizaje vinculado con la escritura y la expresión que conserva hasta el presente:

*"En sexto grado, comenzamos a ver poesía, y la maestra, cuando leía ponía tanto **sentimiento**, que todos terminamos enganchando a escribir pequeños versos, hoy en día sigo escribiendo poesías y canciones, que pude interpretar con mi grupo: "El Tibú" durante todo el año 1999-2000. **Este aprendizaje**, aparte, me dio otra soltura para expresarme libremente, sin pensar en el "qué dirán", y poder emitir mis sentimientos sin ruborizarme" (Mauricio).*

Siendo que las maestras no suelen ser recordadas o catalogadas de acuerdo con sus habilidades pedagógicas más específicas, se comprende que las situaciones referidas a la enseñanza y los procesos de aprendizaje, sean poco frecuentes en los relatos de esta etapa. "Los recuerdos de mi escuela primaria tienen mucho más que ver con lo afectivo", afirma Florencia. "¿Contenidos de la primaria?, hoy en día digo ¿esto se veía en la primaria?, se pregunta Ana María. Además de las ya mencionadas, sólo encontramos algunas experiencias particulares que mencionan nuestros maestros. En las historias de Lucía y Alejandra hay una referencia al libro de lectura con el que aprendieron a leer:

"Me acuerdo que nos enseñaron a leer con el libro "TUPAC" que tenía dibujitos (símbolos) que significaban distintas cosas y así comenzamos a leer. Por ejemplo: TUPAC camina; TUPAC da la vuelta camero. Me encantaría volver a ver ese libro" (Lucía).

"Segundo grado fue distinto, me fascinaban el libro ("Naranjito y yo") y la maestra, nos sentábamos de a dos" (Alejandra).

Algunos maestros recrean determinadas situaciones de clases que han protagonizado y tareas por ellos realizadas, a partir del gusto o disgusto que (les) han ocasionado. Mercedes se acuerdan de "cosas que hizo que le gustaron" y transfiere lo que allí hacía a sus propia práctica docente:

*"Recuerdo haber escrito una composición que **le gustó tanto a mi maestra** que se la dio a la directora para que la viera... (...) **Me gustaba** cuando nos reuníamos en casas a terminar **los trabajos grupales**" (Alejandra).*

*"Lo primero que se me viene a la mente es el primer día de clase, la maestra nos leyó el "Patito feo" y tuvimos que dibujar un pato y **me acuerdo que me gustó mi dibujo**. (...) **Me gustaban** las clases en las que la **maestra llevaba cosas que podíamos tocar**, pero siempre me quedaba atrás de todos los chicos y miraba. **Odiaba tener que memorizar poesías**" (Miguel).*

*"...ahora que estamos trabajando Ciencias Naturales, **me acuerdo de cosas que hice en Ciencias Naturales que me gustaron** y las llevo. Cuando hablaba con un compañera mía de Facultad acerca de... que también está en segundo grado, acerca de qué estábamos haciendo con*

las plantas y yo le conté: no, yo lo hice en segundo con la escuela (risas). Esas cosas sí me sirven hoy. (Mercedes)”

Memorización, mecanización, fracaso aparecen como elementos negativos de las situaciones de enseñanza - aprendizaje evocadas por nuestros maestros en el nivel primario. Trabajar con otros, leer, dibujar, escribir, expresarse, tocar, son recordadas como acciones que lograron agrandar a aquellos alumnos que hoy son maestros. En todos los casos, el valor de las experiencias escolares evocadas (lo que les pasó, lo que les hicieron, lo que hicieron, lo que les gustó o no) se potencia cuando produce resultados o consecuencias que alcanzan el presente.

En los guiones producidos por nuestros maestros acerca de la escuela primaria, a diferencia de los niveles siguientes, las escenas vinculadas con las características de las personas, así como la relación establecida entre ellas, cobran protagonismo frente a las de aprendizaje. *La familiaridad, el buen trato, la cercanía, la individualización, el afecto y el cuidado producen escenas felices, dentro un escenario que es habitado por muchos.* En los niveles medio y superior cambiarán los atributos destacados de los personajes principales y se privilegiarán las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que en éste primer acto fueron sólo flashes.

Diversas investigaciones han demostrado, entre ellas una realizada en el contexto local (Cf Bullough, op.cit.; Alliaud, 2002), que para los maestros principiantes la buena enseñanza radica en el afecto, la comprensión, la contención de los alumnos y se ven así mismos encarnando estos rasgos principales. Esta confianza y optimismo inicial tiene a desaparecer a medida que empiezan a desempeñarse en las aulas, sostienen los estudios. A menudo, afirmaba Lortie (op. cit.), los maestros principiantes comienzan a trabajar con una imagen bastante idealizada de lo que implica la enseñanza, así como de las condiciones en que ésta tarea se desarrolla. Éstos son los trazos a partir de los cuales nuestros maestros novatos delinean el personaje de maestro bueno que revive en sus relatos. La fuente de su producción radica en la experiencia escolar que han protagonizado durante todos los años que fueron alumnos. Veremos en el Capítulo 6 cómo ellos lo encarnan, pero antes nos vamos a detener en lo que dicen acerca de los niveles

siguientes, etapas que asimismo constituyen el recorrido que todos transitaron que parte de la escuela y vuelve a ella.

Nivel Medio

"La escuela secundaria fue, en general un espacio super valorado por mí como lugar de formación" (Alejandra).

"El colegio me encantaba, parecía una gran familia, comenzando por Coco, el director... Muy familiar, también los profesores muy familiares" (Mauricio).

Ambas frases corresponden a dos de nuestros maestros. Ambas sintetizan los aspectos valorados por cada uno de ellos y ponen en escena los rasgos principales con los que se irá delineando el nivel medio, en el guión producido por nuestros docentes. Recordemos que Alejandra concurreó a una prestigiosa escuela universitaria de la Ciudad. Mauricio, en cambio, lo hizo en una privada, ubicada en la zona sur del Gran Buenos Aires.

En el relato que produce Alejandra cobran vida distintos espacios escolares cuando se explaya, avanzando desde esa primera caracterización inicial: la sala de computación, la biblioteca, los laboratorios, la sala de audiovisuales, los bares. En su autobiografía aparecen escenas poco frecuentes del guión escolar: *"la imagen que yo tengo es la de estar sentados en el bar con los profesores"*; ciclos de cine, actividades culturales, son algunas de las actividades aludidas. La escuela, en conjunto, se describe como un "espacio abierto", donde había mucho lugar para la participación de los estudiantes y la actividad política: *"la posibilidad de participar en el centro de estudiantes fue muy enriquecedora"*, recuerda Alejandra.

"El uso de la biblioteca fue otro espacio fantástico de la escuela. Allí nos reuníamos a estudiar o preparar festejos y los bibliotecarios estaban siempre bien dispuestos a ayudarnos con los materiales necesarios. (...) Recuerdo también las clases en los laboratorios: física, química, biología, computación, sala de audiovisuales. Esas clases tenían algo 'especial'" (Alejandra).

"Mi agrupación había sacado la minoría en las elecciones y nos tocó tener la comisión de cultura. Que era una comisión sin mucho movimiento. **Se nos ocurrió hacer un festival cultural**, empezamos a rastrear a toda la gente que hacía actividades relacionadas con lo artístico por fuera de la escuela, se juntó gente de plástica, con gente que hacía música, y así...Hicimos un acuerdo con el rector de la escuela que aceptó la idea. Cada aula se transformó en la sala de un centro cultural y cerró con un recital de bandas de chicos de la escuela. Fue maravilloso ver las aulas transformadas en todo eso. Esto que nosotros empezamos prendió con tanta fuerza que hasta hoy se mantiene. **El espacio estaba abierto para los adolescentes**. A la sala de computación uno podía acceder cuando quisiera, en la sala de audiovisuales, se empezó a dar cine alternativo, ya que al encargado de la sala le gustaban esas películas que sólo él conocía. **Había mucho lugar para la elección del estudiante, había mucho espacio para decir. Fue un espacio de formación**". (Alejandra).

La familiaridad de la escuela secundaria que Mauricio evoca con agrado (siendo ésta una característica que padeció durante su escuela primaria, al quedar afuera), teñirá varios trozos de su relato: "éramos como hermanos", dice en referencia a sus compañeros; también llama "tía" a una profesora. Estos recuerdos, aunque particulares, remiten a un tipo de escuela secundaria centrada, principalmente, en la proximidad de los vínculos personales:

"Recuerdo mucho el pasillo de aulas, yo vivía dando vueltas por el pasillo, principalmente las últimas semanas de clase de cada año, que yo ya había aprobado todas las materias, entonces me dedicaba a cargar a mis compañeros que estaban dando exámenes o **tomaba mate con Iso preceptores y los directores**, con quienes compartía mucho tiempo ya que **eran muy amenos**" (Mauricio).

Lucía, quien también concurrió a una institución privada, aunque ubicada en la Ciudad y "elegida" por sus padres (debido a su orientación "artística"), caracteriza a su escuela secundaria "menos rígida", "menos pautada" que la primaria y opuesta, fundamentalmente en la composición social de los grupos que la frecuentaban:

"El secundario lo viví como algo terriblemente opuesto a la primaria. **Los grupos sociales que iban a uno y al otro eran completamente distintos**. Si bien yo no me terminaba de encontrar

*cómoda en la primaria, en el secundario me sentía totalmente incómoda. De hecho tengo pocas amigas de allí. (...) También se oponía a la primaria en cuanto a lo normativo, era **bastante liberal y no teníamos normas demasiado estrictas**"(Lucía).*

A diferencia de las escuelas familiares y liberales, las "universitarias" a las que concurrieron Alejandra, Mercedes y Florencia (llevadas, motivadas o impulsadas por sus padres), se recuerdan como "exigentes":

*"Era **más estricto** que otras escuelas...**hay una cosa de elite que tienen esas escuelas...**
El nivel de exigencia por otra parte en mi caso es también una marca personal...Las cuestiones que había que hacer no sólo tenían que hacerse, sino que tenían que hacerse bien..."
(Alejandra).*

*"El (nombre del colegio) **me resultó muy exigente** y el curso me resultó **muy difícil** también
(Florencia).*

Mercedes y Florencia aluden a los horarios estrictos, el control de los preceptores, el boletín de inasistencias; también al tiempo que (les) demandaba, a las dificultades que (les) acarrea y a la poca consideración que (les) demostraban sus directivos y profesores. "Poco tolerantes", "autoritarios", "elitistas", "arbitrarios", son los calificativos que reciben los colegios dependientes de la universidad, por parte de quienes fueron sus alumnas:

*"Tuve momentos de crisis porque era un **colegio exigente**, me consumía más tiempo y responsabilidad de lo que yo pretendía. En 4to y 5to me cansé. Me cansé de todas las asignaturas que no me interesaban y tenía que estudiar igual. **Me cansé de la institución**, de los horarios estrictos, de los preceptores, del boletín de inasistencias. **Me sentía afixiada** (sic). Yo quería estudiar cosas que me interesen, quería otros ritmos. Quería tiempo para hacer cosas fuera del colegio y no me alcanzaba el tiempo. Cambiaron las autoridades y había más exigencia disciplinaria. Fue la última gota que yo podía soportar" (Mercedes).*

"Incluso, a mí me pasó que tuve una experiencia que yo en quinto año me llevé, la única materia que me llevé fue geografía, a diciembre, dije, la doy en diciembre y no apruebo. Era la única materia que tenía, la única materia que me había llevado, estudiado, me entendés.

*Marzo, no apruebo, mayo, no apruebo. La doy en julio, yo desesperada, encima porque había empezado el profesorado y me habían dejado presentar el título un poquito más tarde. **Y nada, y esas cosas, o sea, que no se tiene en cuenta para nada más que "el examen", me entendés, y yo la última vez que rendí geografía hice todo el examen llorando, todo el examen llorando, lagrimones me caían, después oral, nada, como que muy poco flexibles en ese sentido...ojo, obviamente todo depende del profesor, de la materia, del departamento, de cómo se maneja**" (Forencia).*

Cuando nuestros maestros avanzan en las caracterizaciones de sus respectivos colegios secundarios, aparece nuevamente la figura del director asociada con la identidad institucional adjudicada (familiar, exigente, liberal) a cada uno de ellos:

*"...al directivo nosotros lo conocíamos por **Coco y le hablábamos de Coco** (...) Me acuerdo que cuando él fue padre yo estaba en quinto año y entre todos le hicimos una fiesta" (Mauricio)*

*"Es muy autoritario en todo, no hay demasiados porqué de las normas. **Por ejemplo para hablar con el Rector tenés que pedir una entrevista.** Es un colegio en el que vos no podés hablar con el Rector" (Florencia).*

En el relato de nuestros maestros, tanto los colegios "liberales" como los "exigentes" provocan disconformidades (no así los "familiares"), aunque los segundos son valorados en aquello que los primeros parecen descuidar, y que *se representa como lo peculiar del nivel secundario: el aprendizaje.*

Lucía, alumna de un colegio "liberal", critica la tolerancia en exceso por los efectos que esta cualidad produjo en su propia formación:

*"No aprobabas una prueba y te llamaban te llamaban, cuando en realidad si no estudiás no aprobás, llega un punto en que también es así. Entonces yo critico el enciclopedismo pero un poco hay que darle también. Sino hay que darle un poco de cultura general que no tiene y sino no adquiere nunca. **Critico eso, que me falta un poco de cultura general y la escuela secundaria es un poco para eso, para aprenderlo**" (Lucía).*

Mauricio pondera la familiaridad existente en su escuela media pero enseguida rescata los aprendizajes recibidos, evocando a sus profesores. Mercedes se cansó, se sintió asfixiada por la exigencia de su escuela media. Florencia se peleó. Sin embargo, tanto ellas como Alejandra valoran su paso por los colegios dependientes de la universidad, a partir de lo que allí aprendieron, no sólo en términos de conocimientos o información, sino de "herramientas conceptuales", de "formación del pensamiento crítico" y de "experiencias de participación". Estas maestras valoran la influencia de su escuela media en el presente, aludiendo a la dimensión "personal" de la formación:

"...es lo que me posibilitó pensar ahora lo que pienso y poder criticar ahora lo que crítico. Como que no sé si hubiera podido aprender todo lo que aprendí, desde lo ideológico, haber construido ideológicamente todo lo que construí, sin haber pasado por esa experiencia. Y sin haber también tenido las herramientas. Por un lado, es muy exigente, pero por otro lado te abre mucho el camino". (Florencia).

Las experiencias vividas en las escuelas medias universitarias se recuerdan y valoran a partir de la apertura que posibilitaban, "era un espacio abierto", tal como lo expresara Alejandra. "Accedés a cosas muy ricas", "te abre mucho el camino", "es como que me abrió al mundo", sostiene Florencia en distintos pasajes de su relato. Estas instituciones se representan como "abiertas" y en tanto tales se oponen a aquellas autorreferenciadas en los vínculos familiares y sociales (Mauricio y Lucía) o en cosmovisiones particulares. Victoria recuerda la escuela media a la que concurrió (impulsada por sus amigas) como una institución "cerrada", en la que la religión teñía toda la dinámica institucional, alcanzando también los contenidos de enseñanza. Actualmente ella se muestra crítica hacia la institución que frecuentaba, aunque recata la "calidad académica" de la formación recibida:

"Por "culpa" de ellas (se refiere a dos amigas) elegí el Colegio CR para vivir mis años de secundaria. Si pudiera volver el tiempo atrás no lo elegiría otra vez, no por su calidad educativa, ya que creo que fue muy buena la educación que allí recibí. (...) Lo que más reprocho al colegio fue esa invasión de la religión en todos los aspectos de la educación". Recuerdo mis discusiones con la Hermana de Biología sobre el aborto, el divorcio, etc. No pensábamos igual" (Victoria).

Como ya sostuvimos precedentemente, nuestros maestros transitaron diferentes caminos para llegar de nuevo a la escuela. Añadimos ahora que es en el nivel medio donde las diferencias entre las trayectorias educativas se agudizan y se hace más evidente su vinculación con el origen social del que provienen aquellos sujetos hoy reunidos en un colectivo profesional¹². Lucía, Alejandra, Mercedes, Florencia, concurren a escuelas "elegidas" (por sus padres) y "distinguidas" (por la sociedad). Mauricio y Victoria, si bien fueron a escuelas privadas, eran instituciones "cercanas", a las que iban sus compañeros: *"para gente normal, que pueden pagar a fin de mes"*, dice Mauricio; *"mezcla de clase media, como yo y mis amigas y gente más pobre, el nivel era ya más bajo, medio y bajo"*, sintetiza Victoria.

A diferencia de ellos, otros de nuestros maestros trabajaban mientras cursaban el secundario como secretaria en un consultorio médico (Ana María), repositor en un supermercado (Víctor) y haciendo reemplazos en una panadería y verdulería (Carmen). Víctor recuerda que, contrariamente a lo que experimentó durante su escuela primaria, en la secundaria, *"no me interesaba el grupo humano porque de algún modo yo tenía la cabeza en otra cosa (trabajo, mayor responsabilidad y obligaciones)"*. Para Carmen su "carrera secundaria" fue *"agradable pero más sacrificada, debía trabajar para pagar mis estudios"*. A pesar del esfuerzo realizado, Carmen expresa que se sintió "ayudada" y actualmente se muestra agradecida por lo que recibió tanto en su escuela media como en el profesorado: *"Tuve gracias a Dios gente muy buena que me rodeaba, eso fue de mucha ayuda"*. Para Ana María el secundario fue: *"una etapa de desilusiones, fracasos a medias, comienzo en la vida laboral... (...) Repetí tercer año y ahí fue cuando empecé a trabajar en un consultorio, con mi tía. Rendí libre las materias que me quedaban y seguí"*.

Tal como ocurría en la escuela primaria, pero en este nivel con más fuerza, es el sector social de procedencia de los alumnos uno de los componentes principales que definen la

¹² Distintos estudios han mostrado que mientras el nivel primario es constitutivo de la integración social, el secundario lo es respecto de la diferenciación social. De este modo, mientras la escuela primaria se asocia con el crecimiento y el desarrollo de los niños, la escuela media aparece ligada a la selección social de trayectorias futuras. "El tiempo del colegio es también el de las grandes diferencias escolares y sociales. El espacio relativamente homogéneo de la escuela primaria cede su lugar a carreras escolares y sociales cuando los

identidad de las escuelas, tal como las evocan nuestros maestros¹³. Así mientras la figura del director pierde algo de protagonismo, las características de los alumnos que las frecuentan lo acaparan asociándose con la historia y la tradición de cada una de ellas. Además de caracterizar a sus respectivas escuelas, nuestros maestros expresan lo que allí les pasó (de acuerdo con las sensaciones de exclusión o pertenencia experimentadas) y al hacerlo se ubican socialmente. El gusto o disgusto por la escuela media se asocia con el grado de identificación hacia el grupo de compañeros (acercamiento o distanciamiento) y con las experiencias de socialización que trae aparejadas. El estar a la par, la homogeneidad, el ser como hermanos produce altas dosis de gratificación; las situaciones contrarias producen sensaciones opuestas. Nuevamente, las sensaciones experimentadas y las respectivas caracterizaciones, se realizan desde la mirada hacia los otros (los compañeros, los pares). Cuando los maestros abordan estos temas, se ponen de manifiesto concepciones, visiones y estereotipos vinculados con la clase social y el género:

*"En el secundario **me sentía totalmente incómoda**. De hecho tengo pocas amigas de allí. (...) Nunca pensaron (los padres) que nos estaban metiendo en una escuela en la que no llegaban sus posibilidades ellos, porque ir a una escuela implica... Digamos yo no tenía uniforme y era todo el tiempo estar mirando la ropa, estar criticado, un ambiente donde todo el mundo iba al country, o sea **un nivel social donde no accedíamos**, entonces todo el tiempo quedaba afuera, re-afuera, y no me interesaba integrarme tampoco, no es que pretendía, que les exigiera a mis viejos que me compraran determinada ropa, pero me sentía incómoda en ese ámbito. Les reprocho a mis viejos que no hayan pensado que no podíamos, que si bien la propuesta era interesante, no sé si la escuela era buena o no, pero no era el público ni el sector social en el que mi familia podía estar"(Lucía).*

*"La secundaria no me gustó nada, fui poco tiempo a un colegio privado y luego me cambié a uno de (X). La pasé bastante mal porque eran chicos que **eran de distinto origen social que yo** y no me trataban muy bien, después me pasé al turno mañana y se hizo más soportable. En la otra escuela (privada) **me sentía un poco mal**, eran todos **milicos y conchetos** y en el otro (estatal)*

alumnos son repartidos en clases y redes que conducen a caminos diferentes" (Dubet y Martuccelli, 1998:224).

¹³ Así como en el nivel primario predomina la identificación con el maestro (adulto), en el secundario cobra protagonismo el grupo de pares, las relaciones, como referentes principales en la constitución de la subjetividad. (Cf Dubet y Martuccelli, op. cit.).

que fui eran **gronchos, regrasas**. Me costó un poco adaptarme, pero después cuando me pasé a la mañana me sentí mucho mejor" (Miguel).

"Recuerdo que ese colegio **me encantaba, éramos como hermanos** (...). Muy familiar, para gente normal. Uno lo miraba y decía acá vienen **todos pibes normales**, que pueden pagar a fin de mes, que son todos iguales. (...) Me dio lástima terminar el secundario, aún hoy extraño a mis compañeros (...), **era un grupo muy homogéneo**"(Mauricio).

"Ya cuando entré a primer año ya **me sentía más a la par de lo que eran mis compañeros** porque ya podíamos compartir más cosas. **Éramos todas mujeres** en el secundario entonces era como más parejo el tema, o sea, hablábamos de lo mismo. No había tanta competencia porque al no haber chicos...Hasta jugábamos en el secundario, por ejemplo: nos rateábamos, nos subíamos al techo. Eso, esas cosas que quizás si hubiera habido varones el tiempo hubiera estado ocupado en peinarse, en subirse el uniforme, no nos ocupábamos de eso". (Marilyna)

A pesar de las diversas experiencias vividas en su paso por distintos tipos de escuela, tal como lo anticipáramos precedentemente, el nivel medio se reconoce en todos los casos como un espacio para aprender. En el relato de nuestros docentes la escuela secundaria se examina y valora positiva o negativamente, de acuerdo a sus aportes (en términos de formación) para el presente; ya sea para la persona, el estudiante universitario y/o para el maestro¹⁴:

"**Hay muchas cosas que no aprendí**, yo siento muchos baches, muchos, ya hay muchas cosas que no tengo. (...) **Cuando llegué al CBC encontré que tenía grandes baches**"(Lucía).

"Con respecto a esto que nombro como "calidad educativa" me refiero a los contenidos que me transmitieron y la forma en que esto se hizo. **Al ingresar a la universidad sentí que tenía la base** y que había adquirido un método de estudio" (Victoria).

A partir de la función prioritaria asignada a la escuela secundaria, se comprende que varios de *los docentes reconocidos como especialmente significativos o influyentes se ubiquen en esta etapa biográfica*, así como las situaciones de enseñanza y aprendizaje más decisivas. Teniendo en cuenta que quienes realizan esta selección son maestros en el

presente, se entiende que sea en el profesorado, o mejor en las Prácticas y Residencias y durante los primeros desempeños, donde asimismo se coloquen las personas y las situaciones más influyentes; si bien, como veremos luego, varían los indicadores utilizados.

En el relato de nuestros docentes, *los buenos profesores del secundario enseñan, saben y, además, tienen buen trato con los alumnos* (los escuchan, los comprenden, los aconsejan). Las prioridades se invierten respecto de los maestros, aquí no hay maestros buenos o malos sino que aparecen los "buenos" y los "malos" profesores. Al referirse genéricamente a los docentes que tuvieron durante esta etapa, los buenos profesores se representan ante todo como enseñantes y preocupados por enseñar, si no lo hacen se convierten en malos. Los relatos expresan ciertas variaciones en cuanto a la cantidad de buenos profesores que ellos como alumnos han tenido oportunidad de frecuentar. Mientras para algunos eran excepciones, otros aluden al conjunto:

*"...había **buenos profesores que me gustaba como enseñaban**, aunque había muy buenos profesores, eran contados con los dedos"(Sandra).*

*"...**los profesores tenían ganas de enseñar**"(Alejandra).*

Alejandra recuerda como excepciones de su escuela secundaria a dos profesores que a pesar de saber "no se molestaría en explicarnos", "no se preocupaba por dar la clase".

*"...en general puedo decir que **tuve muy buenos profesores**, unos mejores, otros peores, pero en líneas generales la gran mayoría **parecía manejar bastante el área que daba y buscaba formas interesantes de enseñarnos**, se hacían proyectos donde se integraban áreas, proyectos bastantes piolas" (Lucía).*

Así como la maestra buena adjuntaba entre sus atributos el ser "recta", el buen profesor para merecer el calificativo de tal, tiene que enseñar y ser "exigente", la ausencia de esta cualidad lo convierte en malo:

¹⁴ Los aportes para el desempeño docente se vinculan sobre todo con de la influencia directa de ciertos profesores.

"Creo que **deberían haber exigido un poco más con los contenidos, en definitiva todos aprobábamos**"(Lucía).

"A mí lo que **me gustaba eran las profesoras que te exigieran, que se notara que el que tenía una buena nota era porque había estudiado y no porque a todos les ponían la misma nota**" (Victoria).

A la hora de mencionar puntualmente a los *docentes más significativos o influyentes* de la propia escolaridad, encontramos que quienes aluden a los profesores del nivel medio valoran a aquellos que *combinan atributos profesionales, personales y relacionales*. Así, los docentes más valorados por nuestros maestros aparecen como buenos profesores y buenas personas. Es precisamente la "humanidad" lo que parece distinguir a estos profesores del resto. "Era una de las pocas (profesoras) que veía como un ser humano", recuerda Ana María.

Estos docentes se recuerdan especialmente por las clases que daban, por lo que sabían, por lo que enseñaban, pero también (y al igual que la maestra buena) porque entendían a los alumnos, los escuchaban, los ayudaban, los aconsejaban, atendían sus problemas (del grupo o de cada uno en particular, tanto dentro o fuera de la escuela), y hasta, pasado el tiempo, los recordaban:

"...un **profesor de Historia y Educación Cívica, muy educado y serio, pero con una dedicación al alumnado muy especial. Se acordaba las fechas de, absolutamente, todos los hechos ocurridos en la historia mundial, era un verdadero "libro abierto" (...).Una vuelta me acuerdo que me llamó por TE porque yo estaba enfermo... (...)** "...una profesora de Literatura, aparte de hacernos llegar a nosotros la lectura de libros que dejaban realmente una enseñanza, **ella hablaba mucho, aconsejaba más y escuchaba el doble, era una amiga**" (Mauricio).

"Lo que nunca voy a olvidar es a una profesora de matemática, **excelente profesora y persona** pero desde que la tuve me llevé con ella la materia, en quinto tuve que rendirla porque sino estaba en juego mi futuro Yo sentía que sabía mucho, sabía un montón, pero yo no..., no llegaba a entenderla, y ella, pobre me explicaba dos veces. Yo le decía que sí entendía pero por ahí entendía un poquitito más pero no todo. Entonces, ella siempre con una sonrisa a pesar de que yo tenía bajas notas, o se preocupaba y me decía: '¿estudiaste, entendiste, ejercitaste?; esto también es

*para vos para ejercitar'. Siempre detrás de mí, siempre pobre, pero yo no podía responderle por ahí de otra manera, como yo esperaba. Cuando comencé Magisterio tenía esa materia pendiente y la tenía que rendir sí o sí. Recuerdo que tuve que rendirla con tres profesoras y estaba ella. (...) Un día la ubico a la salida y le digo: 'Profesora ¿se acuerda de mí?', y me dice: 'Sí, S.'. **Se acordó en el momento de mi apellido**" (Carmen).*

Recordemos que Carmen mencionó que su escuela secundaria fue muy sacrificada, debido a la necesidad de laboral que afrontaba, aunque recuerda que se sintió ayudada, apoyada por sus docentes y otros miembros de la institución, tanto en el nivel medio como en el profesorado.

*"Recuerdo las hermosas clases de psicología y que en una oportunidad **que tuve un problema familiar la profesora me contuvo mucho**" (Marlina).*

*"Un profesor significativo, en el secundario, era un profesor de Castellano. **Rescato que tuvo en cuenta tanto las cuestiones que nos enseñó desde el conocimiento, las herramientas de conocimiento y la actitud frente a nosotros.** Su interés personal y relación personal con nosotros. Tenía las dos cosas: nos contenía y trabajaba con nosotros. Se preocupaba por nuestra subjetividad desde lo pedagógico. Desde lo que nos hacía leer, escribir, desde lo que debatíamos, respetar la subjetividad y potenciarla desde la transmisión de contenidos y de herramientas, no de contenidos de información" (Florencia).*

A diferencia de los relatos anteriores, el último (Florencia) si bien alude a "las dos cosas" (nos contenía y enseñaba) de este profesor "significativo" de su historia escolar, el mismo no representa tanto al consejero o el escucha, sino que es quien respeta y se preocupa por el proceso de aprendizaje de los alumnos. De todos modos, aquí también el profesor valorado de una manera especial, es aquel que se preocupa personalmente y que individualiza a cada sujeto (que aprende).

Los profesores recordados o nombrados especialmente se distinguen, además, por las cosas hechas o dichas por ellos, *cuya influencia es reconocida* por nuestros maestros como un atributo propio *en el presente*. Miguel recuerda los dichos de un profesor con quien no tuvo una buena relación o afinidad personal en su momento, aunque reconoce en sí mismo una característica ("la actitud crítica") que le adjudica a su docente:

"Otro profesor que recuerdo es uno del secundario, era de la materia Educación para la Salud, él decía que todo lo que nos digan lo corroboremos investigando en libros y publicaciones, que no nos quedemos con lo que dice un libro o una revista, que **comparemos y seamos críticos**. Desde lo positivo, ese profesor no influyó desde lo humano, porque mucho **no me agradaba el tipo, pero era muy piola lo que decía**, esto de no quedarse con la palabra del docente, que el docente no tiene la verdad esto influyó mucho y creo que a partir de ahí me hice autodidacta. **Creo que por eso la actitud crítica**" (Miguel).

Nuestros maestros destacan la influencia de aquellos profesores que han producido un cambio en ellos, en las maneras de ser y abordar la realidad. Florencia y Miguel, valoran la enseñanza de esos profesores de los que obtuvieron algo más que información, "transmisión de contenidos y herramientas de conocimiento", de los que aprendieron a "comparar, contrastar, no quedarse con la palabra del docente". También Alejandra rescata entre sus docentes más significativos a dos del nivel secundario, quienes "proponían una mirada crítica del objeto que abordaba, eso me gustaba". Ana María considera la influencia de una profesora por haber producido en ella un cambio: "de ser una adolescente rebelde, pasé a ser crítica, reflexiva, cooperativa". Recordemos que quienes transitaron por colegios universitarios (Alejandra, Mercedes y Florencia) habían aludido a la dimensión "personal" de la formación, proporcionada no por un profesor en particular sino por todo el proceso que protagonizaron en este tipo de instituciones. Lucía, quien asimismo concurre a una escuela "prestigiosa" y "elegida" a la que critica en varios aspectos debido a su carácter "liberal", recuerda que en general tuvo muy buenos profesores. En estos casos la formación "personal" constituye una característica del proceso formativo, y no queda subsumida en el contacto ocasional con algún profesor "especial".

Victoria rescata a una profesora del secundario cuyas enseñanzas también perduraron, ya que además de hacerle gustar la materia que ella dictaba (Historia) la alentó para que siga la universidad. Actualmente ella es maestra y estudiante universitaria no de la Carrera de Historia sino de Psicología:

"A mi la historia me gustaba y por eso cuando tuve que decidir estaba Historia entre mis posibilidades. La profesora **debe haber influido que yo tenga ganas de estudiar porque me**

gustó la materia, y hoy en día todo lo que tiene que ver con la historia me gusta bastante. Y a parte estando con esa profesora ya en segundo, yo le decía que por ahí estudiaba y me decía " ay, sí, te va a ir muy bien, vos cualquier cosa..." porque ella por lo que me acuerdo no había hecho el profesorado, era licenciada en Historia, entonces me decía que no haga el profesorado, que estudie en la universidad, esas que me fueron quedando" (Victoria).

Sandra es una de nuestras maestras que recuerda especialmente a un profesor de secundario no precisamente por haber despertado en ella cierto gusto o afinidad por la materia que él dictaba (Lengua y Literatura), ni tampoco por haber sido un buen enseñante. Simplemente, ella valora a ese profesor que la habilitó para hacer lo que a ella más le gustaba hacer: leer y escribir:

"Sin duda alguna el profe más allegado a mí fue el de Lengua. Lo tuve tres años seguidos y creo que a pesar de sus esfuerzos y sus muletillas: "¿me siguen?", nadie lo hacía excepto yo. Y él lo sabía. Varias veces me encomendó la tarea de leer libros enteros al resto de los alumnos, como "Juan Salvador Gaviota" o "La costurerita que dio el mal paso". Y el que más me gustó "El Túnel". Yo encantada, por supuesto.." (Sandra).

Lo que nuestros maestros dicen acerca de sus profesores más significativos del nivel medio remite a maneras de ser, a formas de relacionarse, a enseñanzas, a cosas dichas por ellos y también a cosas hechas (lo que les hicieron o les dijeron, cuya influencia varios reconocen alcanza el presente). Por último, nuestros maestros valoran positivamente a los profesores que les proporcionaban materiales que les gustaban, que les posibilitaban establecer relaciones entre lo que explicaban y también a aquellos que les brindaban herramientas para buscar y contrastar información de distintas fuentes. Las situaciones de enseñanza evocadas como más significativas o influyentes asumen la fisonomía de éstas últimas y se ubican en su mayoría en esta etapa. Nuestros docentes *valoran desde el presente las propuestas en las que tuvieron la posibilidad de ser protagonistas*: buscar información, proponer formas de trabajo, preparar temas, participar y dar su opinión, discutir, investigar, probar. Valoran, fundamentalmente, el trabajo en grupos y estas modalidades serán asimismo ponderadas por ellos como maestros:

*"Recuerdo las clases de historia del secundario. **Las clases consistían en discusiones sobre textos** que debíamos leer previamente. Entre todos hacíamos un cuadro en el pizarrón con los conceptos a tratar en cada clase. Ante cada examen, la profesora nos proporcionaba un pull de cuarenta preguntas de las cuales 5 serían las del examen. Recuerdo las **reuniones grupales en la biblioteca de la escuela**; cada una con un texto; pensando discutiendo y redactando las respuestas. El cierre del trabajo del año fue una monografía sobre peronismo. En aquel momento el nivel de lectura y discusión empapó todos los ámbitos en los que movía. Fue agotadora y apasionante" (Alejandra).*

*"En el secundario tenía una materia llamada Estadística y Probabilidad. Era realmente significativo partir de distintas realidades e **investigar, medir**. Me encantaba y pasaba mucho tiempo dedicada a eso" (Ana María).*

Más allá o además de, la modalidad pedagógica de ciertos profesores, Alejandra rescata las experiencias que protagonizó en su escuela media y las reconoce significativas para su formación personal, alcanzando o impregnando otros ámbitos de su vida, distintos de los escolares, tal como ella lo recuerda. Nuevamente, los que concurren a colegios universitarios aluden a ciertas modalidades de trabajo y experiencias formativas no como momentos excepcionales, sino como formas habituales que caracterizaron su pasaje por este tipo de instituciones. En estos casos se valoran especialmente las experiencias que acontecen "fuera de" los espacios convencionales (aulas) y los materiales que se utilizan más frecuentemente (manuales) en los procesos de instrucción escolares. Aparecen en estos guiones: laboratorios, bibliotecas, libros y otras fuentes de información:

*"**Me gustaban los trabajos prácticos, ir a las bibliotecas a buscar información**" (Mercedes).*

*"En las materias **no daban fotocopias, sino que planteaban los temas y había que buscar los temas en libros...entonces íbamos a la biblioteca horas y horas. El bibliotecario nos recomendaba libros, nos buscaba sobre los temas que le pedíamos**" (Alejandra).*

*"**Yo no vi un manual en toda mi secundaria. Por ejemplo. para una prueba de historia de un trimestre había que leer un libro de quinientas páginas (...), es como que me abrió al mundo...**"*

Yo estaba en una cajita de cristal y de repente es como que me cortió en varios aspectos”(Florencia).

Sólo Mauricio rescata positivamente las clases de un profesor (de Historia) en las que éste era el principal protagonista: “hablaba, hablaba”, recuerda Mauricio. De todos modos, continúa, “nos enganchaba” ya que “era un libro abierto y todo lo que decía lo vinculaba con la realidad”. Como veremos más adelante cuando los docentes asumen el protagonismo de la escena lo hacen a costa de asumir el desafío de “enganchar”, “conquistar”, “atraer” o “atrapar” a los alumnos. Cuando los maestros hablan de las clases de sus profesores, resaltan especialmente cuando consiguen lo que constituye para ellos (como maestros) un desafío: mantener al grupo atento, controlado, dominado. Recordemos que este atributo era un requisito que debía demostrar la maestra “buena” para ser colocada en esa categoría.

Victoria quien se reconoce como una alumna cumplidora y estudiosa recuerda negativamente una escena que protagonizó en el nivel medio, en que la profesora la individualizó para sancionarla, debido a que no se demostraba atenta (controlada, dominada). Esta escena evidencia las consecuencias no deseadas de los procesos de individualización y dominación que desde el presente nuestros maestros valoran:

*“En 2do año, me pasó algo terrible. Mientras la profesora Amalia, de Historia, **daba su clase – magistral**, como siempre- yo, no sé por qué, estaba hablando (en realidad sé por qué: era bastante charlatana). Y sucedió... **La profesora dijo: “Amerio (ese es mi apellido), me tenés cansada. Es hora que alguien te baje del caballo. Ya que vos sabés todo, para la clase que viene vas a preparar una clase sobre Rosas y de eso depende que apruebes o no la materia. No me importan tus notas”.** Era casi fin de año y tanto me afectó (sic) esto que creo que así fueron las palabras textuales de Amalia. **¡Cómo sufrí! El final fue feliz, pero no quisiera volver a pasar por ese momento”** (Victoria).*

De los relatos producidos por nuestros maestros se desprende que el secundario es un nivel para aprender. Que *los buenos profesores para merecer el calificativo de tal tienen que enseñar. Cuando estos preceptos se personifican, aparecen nuevamente los rasgos personales y relacionales*, aunque aquí su presencia no desdibuja los otros atributos

(profesionales) sino más bien los acompañan para caracterizar a los docentes recordados como "especiales". El secundario se reconoce como una etapa "influyente" en términos de formación personal. Algunos de nuestros maestros aluden a los aportes del nivel medio haciendo referencia a las herramientas que obtuvieron para conocer, buscar información o aprender. Otros permanecen impactados por la información que manejaba cierto profesor, por las hermosas clases de aquella profesora o por la atención especial y la ayuda recibida. Todos valoran las propuestas de aprendizaje que implicaban protagonismo directo de ellos como alumnos, plasmadas en distintos espacios y en formatos diversos.

Es en el nivel medio, como decíamos, donde las diferencias sociales entre nuestros maestros se materializan y promueven recorridos formativos diferenciados; lo que para algunos fue lo excepcional de la formación recibida, para otros constituyó la modalidad dominante, veamos qué ocurre con el profesorado.

Profesorado

*"Al profesorado fui a aprender, saqué provecho de cada clase y de cada experiencia, me gustó mucho el grupo de profesores y de compañeros. (...) Y siento que quizás en mi afán de estudiar tanto no logré entablar mucha relación con la escuela ni con las personas. O sea fue todo muy lindo pero **mi único recuerdo del profesorado es todo lo que aprendí**" (Marilina).*

*"El profesorado lo recuerdo como un largo trámite, largo y tedioso. El nivel creo que es de terror. Recuerdo que no sentí ni orgullo ni satisfacción cuando me dieron el título. **No recuerdo nada interesante que haya aprendido**" (Lucía).*

Así como los caminos formativos se bifurcaban en el nivel medio, el profesorado los unifica, propiciando el re-encuentro de un grupo de individuos con trayectorias diversas, aunque no todos representados en la misma proporción. Las instituciones en las que nuestros maestros cursaron sus respectivas carreras docentes son materialmente homologables, lo que aquí difiere, tal como lo expresan los relatos presentados, son las percepciones que estos sujetos manifiestan al referirse a esta etapa de su formación. Los relatos expresan *dos maneras opuestas de recordar, evocar y valorar la formación*

docente, representadas en las voces de Marilina y Lucía: "mi único recuerdo es todo lo que aprendí" y "no recuerdo nada interesante que haya aprendido".

Un grupo de nuestros maestros, aquellos que no salieron del circuito escolarizado, entraron al profesorado con "*ganas de aprender*", como Marilina quien al igual que Mauricio, había decidido durante su infancia que no dejaría la escuela; con "*ganas de progresar*", como Carmen quien al igual que Sandra logró rendir las materias que adeudaba del nivel secundario, que en su momento no pudo culminar debido a dificultades propias del contexto familiar. Ellos, así como Ana María que empezó el magisterio como el primer paso para luego hacer la carrera que "verdaderamente" le gustaba (Medicina), valoran el profesorado por la formación recibida y expresan lo que allí les pasó en frases tales como: "*me sentía bien*", "*me agradaba*", "*me fascinó*", "*me entusiasme*", "*me sentía capaz y llena de ganas*". Es más, para algunos de estos maestros la carrera docente se representa como una experiencia de conversión, "*en magisterio todo va a ser diferente*", decía Sandra y así fue; al igual que ella Ana María sostiene que al llegar al profesorado "*cambió todo*". Ambas reconocen la influencia que tuvo en sus vidas esa experiencia de formación, llegando a transformarlas en ordenadas, responsables y preocupadas por los demás.

Las voces de estos maestros aparecen opuestas a las de aquellos que comenzaron el profesorado junto con la universidad, después (a la par que estaban cursando carreras afines) o antes (una vez iniciada la carrera docente) y también a la de aquellos que habían tenido experiencias en otros ámbitos de formación que no culminaron. Este grupo utiliza frases que remiten a las sensaciones impactantes que les produjo el haber encontrado algo muy diferente a lo que ellos esperaban de la carrera docente: "*me espanté*"; "*fue una decepción*"; "*una desilusión muy grande*".

Así mientras para los primeros cursar el profesorado se convirtió en *un desafío* ("*estudiaba*", "*me absorbió por completo*", "*en un momento pensé que no tenía la inteligencia para hacerlo*", "*sabía que no era fácil lo que me esperaba*", "*demasiado competitivo*"), para los segundos fue sólo *un trámite* para conseguir la titulación correspondiente ("*no me costó nada*"; "*lo hice de taquito*"; "*no recuerdo nada interesante*

que haya aprendido", "sentí que la exigencia era poca por eso me anoté paralelamente en la universidad", "no me costaba nada, era una pavada"). La facilidad con la que se encontraron estos alumnos que hoy son docentes, se recuerda más como un padecimiento que como una sensación placentera: "sufrí", "me molestaba que fuera así", "no me engancho". Varios de ellos expresan que allí entendieron que la carrera era sólo un medio necesario para la acreditación y que "su" formación (profesional) pasaría por otro lado:

"El día que me recibí no festejé, incluso me angustié, entonces estas recibiendo el título y es decir: yo creo que mi formación paso por otro lado, cuando yo empecé en la otra escuela a ser ayudante, y entonces yo siento que aprendí ahí. ...cualquiera se recibía, cualquiera se recibe en el magisterio y es medio tétrico!. Pero después están a cargo de grupos y qué se yo, y yo tuve malos docentes y les podés hacer pelota varios grupos. Toda esta cosa, suena un poco soberbio, no es por creer que yo sepa más que otro, yo tuve una formación pésima pero hay algo que me mueve a tratar de formarme por otro lado lo que no conseguí ahí" (Lucía).

"Relegué el profesorado a un segundo plano. Eso me hizo más feliz. Pude entender que mi profesión docente era independiente de la mediocridad del plan de estudios.. Decidí que esos dos años eran un trámite que yo debía realizar para obtener una acreditación que yo deseaba tener" (Mercedes).

"... yo sabía que esa no iba a ser mi formación, de ninguna manera" (Florencia).

Como veremos luego, la universidad y las escuelas donde estas docentes se insertan se convierten en espacios especialmente reconocidos por su influencia en la formación profesional. Más allá de las salidas individuales, el sentimiento de angustia o malestar se explica (según ellas) por la toma de conciencia de lo que acontecía en los espacios "legítimos" para formar docentes y la consecuencia directa que este tipo de preparación profesional produciría en las escuelas: "yo no sabía cómo era la formación docente, cómo van a estar formando así", "el día de mañana esa gente va a estar a cargo de un grupo". Estos maestros que como vimos también integran el colectivo docente, aunque son minoría, manifiestan la distancia percibida, respecto de la "mayoría" de sus compañeros.

Aún los que identifican los mismos móviles (pragmáticos) a la hora de seguir la carrera, se diferencian del resto:

"Sentía que a las otras personas no les importaba y si bien yo lo hice por una salida laboral pronta, tengo interés de hacer las cosas lo mejor posible, de buscar lo que la formación no me dio, sentía que no era la situación de todos, no les importaba ni la docencia ni los pibes. No les gusta y no les sale pero igual van a recibirse de docentes" (Lucía).

"Me enojaba muchísimo con los planteos de mis compañeras" (Florencia).

"Mi salvación para haber sobrevivido ese año fueron dos amigas que venían de la secundaria y que teníamos las tres muchas ganas de ser maestras" (Mercedes).

Dentro de este grupo hay quienes siguieron la carrera buscando una salida laboral (Lucía, Alejandra y Victoria) y quienes habían optado por la docencia ya en otros niveles de la escolaridad (Florencia apelando a la función social cumplida y Mercedes amparándose en su inclinación temprana hacia la enseñanza).

Ahora bien, qué se valora y que se critica del profesorado. Para responder esta pregunta nuevamente apelamos a los dos grupos de maestros, aquellos que no salieron del circuito escolarizado y los que sí lo hicieron.

Dentro del primer grupo oímos voces que valoran positivamente la formación recibida a partir de la *actitud que presentaban las personas* que integraban la institución, con quienes interactuaron a lo largo de su estadía por estos espacios (profesores y compañeros). En estos casos cobra vida nuevamente el trato y la relación establecida: "nos trataban de manera muy especial, muy humana":

"En magisterio conocí a un grupo de gente muy especial, directivos que sin conocerme me ayudaban, hermanas siempre dispuestas a todo, muy trabajadoras (...) No me canso de agradecerle a Dios el grupo humano que me rodeaba el cual me ayudó a superar las dificultades presentadas" (Carmen).

Recordemos que Carmen entró al magisterio con ganas de progresar, con temor, ya que pensó que no tenía la inteligencia para hacerlo y luego de haber rendido las materias que adeudaba del secundario. Carmen agradece la ayuda recibida. Ella al justificar los motivos de su decisión profesional añade a las ganas de progreso el gusto (desde chica) por hacer algo por los demás, por ayudar a los otros.

*"El día que vine a anotarme me recibió **una hermana muy dulce**, me quedé mucho tiempo charlando con la hermana..." (Mauricio).*

También se valora la formación recibida considerando, además de los aspectos relacionales, *la dimensión técnica de la práctica*. En este tipo de apreciaciones se toma como parámetro la utilidad o la aplicación de lo aprendido en el ámbito en que el docente se va a desempeñar: el aula. Desde esta concepción, la formación es buena o los profesores son buenos en tanto brindan "formas de hacer", de "aplicar", de "bajar", al aula. El desempeño, entendido básicamente como ejecución, se convierte de este modo en el patrón para medir la eficacia de la formación recibida. De acuerdo con esta representación, una buena formación prepararía a un maestro que puede llevar a cabo o ejecutar planes de acción que otros le han transmitido. Los contenidos aparecen también como un insumo necesario, pero siempre en función de su utilidad para la acción:

*"Para primer grado, por ejemplo, **lo que me sirvió fue el tema de las planificaciones**, cuando yo llegué acá me tuve que manejar sola con todo, el uso de los CBC..., era totalmente normal para nosotros. La formación fue buena, por ejemplo lo que no me gustó fue que para la lectoescritura no nos enseñaron muchas cosas, nos nombraron algunos métodos y nada más. Eso sí me costó y me cuesta hacerlo, la manera de enseñar las letras, los sonidos, toda la parte de fonemas me cuesta, eso lo tengo que hacer sola o voy mirando, en los libros como puedo, ese tipo de cosas. En matemática, no, **la profesora nos enseñó cómo bajar** cada uno de los temas a enseñar. Era según quien diera la cátedra. Eso depende mucho del profesor. El único problema que yo tuve fue con lengua y naturales. En naturales tuve un año de biología y neurofisiología que fue como para Medicina y **no lo pude bajar**. Igual que para sociales, **sé mucho de historia pero no sé cómo bajarlo al aula**. En vez con la profesora de psicología fue muy bueno porque logramos una relación linda con ella y nos enseñó hasta cómo entrevistar a un padre, cómo detectar un caso de epilepsia..." (Marilina).*

*"Algunas materias eran muy buenas, y otras no tan buenas. O sea, hay algunas cosas que faltaron. Por ejemplo, cuando yo salí recorrí varias escuelas y los maestros **hablaban de cosas que yo no entendía, por ejemplo lo de palabra generadora, que yo no lo vi en magisterio, no sabía lo que era y me sentía mal. Sentí que no sabía nada y me asusté. Más por eso empecé magisterio de adultos, porque las cosas que faltaban las quería tener. Y ahora voy a hacer Ciencias de la Educación...Las cosas que faltan las voy a seguir aprendiendo"** (Sandra).*

Parámetros similares se utilizan en algunos relatos para juzgan a los profesores del profesorado. En el relato de Carmen, son buenos aquellos que demuestran saber (en el sentido de acumulación de información) y enseñan saberes "útiles":

*"En magisterio tenía un profesor, al cual temía porque no le entendía, **pensaba que lo que él me enseñaba no me iba a ser útil. Pero pasados ya dos años lo admiro y respeto profundamente porque es un ser admirable conoce el pasado presente y futuro de todas las cosas. Cuando finalice la carrera nos imaginamos que debía ser un muñeco de porcelana para poder tenerlo cada mañana en nuestra mesa de luz y poder preguntarle todo cuanto no sepamos. Quizá con su presencia nos sentiríamos más seguras"** (Carmen).*

Las voces críticas, las que provenían básicamente de aquellos maestros que habían tenido la posibilidad de salir del circuito escolarizado, apuntan a varios frentes. El "estilo de formación", plasmado en la organización institucional y la propuesta pedagógica se halla semejante a la del nivel secundario. La "infantilización" como forma predominante que asume la relación docente – alumno (futuro maestro) y las prácticas de formación, resultan al menos chocantes en un espacio de educación superior al que concurren adultos. Para estos maestros que provienen de instituciones medias prestigiosas, el nivel académico del profesorado "era mucho más bajo que el secundario".

*"**Estaba de nuevo en un secundario pero esta vez de noche. La gran diferencia era que mis compañeros no eran adolescentes como yo"** (Mercedes).*

*"es como si hubiera hecho **una vuelta atrás..**" (Florencia)*

"Los profesores me parecían un desastre, **nos trataban como si fuéramos alumnos de primaria**. Decían obviedades, sentados en su escritorio, la misma profesora nos daría tres materias.." (Alejandra).

Hay materias, por ejemplo música en el profesorado. Me enseñaron a tocar la flauta dulce. Yo tenía veinte años y estaba tocando el trencito corre" (Mercedes).

Las críticas esbozadas por estos maestros alcanzan a los profesores. Aquí se suman otras voces y este subconjunto apunta tanto al nivel de conocimientos académicos y pedagógico - didácticos, como a la forma de trabajo y a las visiones propuestas por quienes forman docentes en los profesorados:

"Tuve profesores que no estaban a la altura de dar clases en un profesorado (...) **los profesores no están preparados para el nivel terciario, para mostrar un modelo de docente" (...)** no estaban preparados para la materia y didácticamente valen muy pocos, **había muchos que ni siquiera sabían su materia, que no tenían muy claro lo que transmitían" (Víctor).**

"El poco nivel de reflexión y de crítica" (Florencia).

"Perdí mucho el tiempo, **yo estaba acostumbrada a dinámicas de trabajo más creativas y a mayor exigencia" (Mercedes).**

A pesar de las críticas esbozadas hacia "los" profesores, suele encontrarse en las historias que relatan nuestros maestros, a algún profesor del profesorado que se apartaba del modelo dominante. Éstos se recuerdan a partir de sus conocimientos, de sus propuestas pedagógicas y del material de lectura que proponían:

"Recuerdo al profesor de Historia y Política Argentina y Latinoamericana. Él nos leía cuentos, **nos proponía actividades para imaginar una historia a partir de un objeto, así pensamos en contextos sociales económicos políticos. Hablaba mucho..., lo que decía captaba la atención de todos, aprendí muchísimo con él" (Alejandra).**

"En el profesorado destaco como **profesores ejemplares** al de Ética y deontología, **daba unas clases magistrales" (Víctor).**

*De la única profesora que siento que **aprendí algo** o que **ella sabía** es de la profesora de Planeamiento y Observación de la enseñanza" (Lucía).*

Finalmente, aún los más críticos, como Florencia, destacan de los profesores del profesorado la relación que se establecía con ellos. Estos profesores "compinches", amigos", rasgos semejantes a los que habían utilizado para caracterizar a las maestras buenas, se representan como poco influyentes de acuerdo con los aprendizajes propiciados; parecen buena gente aunque malos enseñantes:

*"En general, en el profesorado había profesores que eran muy amigos, muy compinches nuestros, **estaba todo bien, pero no aprendías nada**, ni te enseñaban nada ni les interesaba ni un poco que aprendieras. No me acuerdo lo que aprendí en el profesorado, porque no sé si aprendí algo" (Florencia).*

Recordemos que Florencia criticaba su escuela media sobre todo por la exigencia, la arbitrariedad y la distancia que se creaba entre estudiantes, docentes y directivos.

De los profesores especialmente nombrados del profesorado, nuestros maestros rescatan aquellos que (les) transmitían saberes "útiles", que los ayudaron, que los trataron bien y también a los que sabían y proponían actividades que propiciaban la imaginación, el pensamiento, la creación o que les brindaron material bibliográfico relevante. Notamos, sin embargo que a diferencia de lo que ocurría con los profesores del nivel medio, algunos de nuestros maestros refieren a ellos (como lo habían hecho respecto de los maestros de primaria y lo harán después con los que se encuentren en su vuelta a las escuelas, durante los primeros desempeños) en tanto ejemplos o modelos a seguir o no, de acuerdo a sus apreciaciones positivas o negativas. A diferencia del nivel anterior, cuando los relatos focalizan en la etapa de la formación docente y en los primeros desempeños, las referencias a los docentes se enuncia (en varios relatos) en términos modélicos. Los que se valoran suelen convertirse en ejemplos o modelos a imitar y los que no aparecen como contramodelos. La apelación a los modelos y contramodelos de docentes, volverá a retomarse cuando nuestros maestros se refieran a sí mismos y a la tarea que desempeñan. Quienes encarnen cualidades o características (formas de ser y de hacer) reconocidas como valiosas para la práctica profesional, serán mirados

especialmente por nuestros docentes. De este modo, no es sólo el conocimiento y la técnica lo que se aprecia, sino los dichos o enseñanzas de aquellos docentes (cosas dichas y hechas por ellos), que se toman como referencia (y se reconocen como marcas) para encarnar el personaje de "maestro modelo" que varios de nuestros maestros aspiran representar:

*"Excelente!! Me demostró que es mucho más importante una sonrisa, que mil gritos. En mi trabajo utilizo mucho los apuntes que tomaba de él. Hoy en día utilizo frases tanto de él como de (un profesor de secundario) para dar clase. La carpeta de él siempre la utilizo porque era excelente como daba la clase, igualmente te exigía. No me quiero olvidar del señor Oscar, **un verdadero ejemplo de docencia. Me dijo hace dos o tres semanas una frase que me marcó: Disfruto más de tus logros, mi alumno, que de los logros míos. (...). A mí lo que me gusta es que tengan siempre una sonrisa en la boca cuando explican**" (Mauricio).*

Del análisis anterior se desprende que mientras algunos de nuestros maestros reconocen que el profesorado les brindó mucho y los preparó para ser docentes ("*no me faltó nada en cuestión de enseñanza y aprendizaje, nos dieron demasiado, ellos nos daban todo*", reconoce Carmen), otros perciben que en esa instancia aprendieron muy poco ("*cuando salí del profesorado tenía una sensación de que en realidad me faltaba aprender demasiado, o sea, que era muy poco lo que había aprendido*", afirma Mercedes). Como veremos enseguida, todos reconocen la importancia que tuvieron los primeros desempeños para la formación profesional. Sin embargo, el contexto y la modalidad en la que se realizaron esos aprendizajes en servicio fue muy diferente entre ambos grupos de maestros.

Primeros desempeños.

La formación docente continúa. Sin embargo, en la cronología que produjeron nuestros maestros acerca de su escolaridad, el profesorado se distingue de lo que son las instancias de Práctica y Residencia que, tal como prescribían los planes de estudio, solían desarrollarse al final de la carrera. Así, mientras las voces se dividían respecto de las apreciaciones sobre el profesorado, se unifican en referencia a este período, el que suele

ser reconocido como un espacio de aprendizaje altamente formativo, en términos de formación profesional, más allá de que no todo lo que allí se vivió resulte positivo para nuestros maestros.

Siguiendo la estructura que asumieron los relatos, llamaremos "primeros desempeños" a las instancias de Práctica y Residencia junto con las primeras experiencias laborales realizadas en las escuelas. En general, nuestros maestros *consideran que en estos espacios, en las escuelas, ya sea como practicantes, residentes o docentes, aprendieron "muchísimo"*. En este nuevo escenario escolar cambian los personajes principales, ya no serán los profesores quienes estén en el centro de la escena sino, nuevamente, los maestros (de los grados y más tarde ellos mismos asumiendo el protagonismo). La formación profesional producida en los primeros desempeños estará, de nuevo, en relación directa con las características que presente este actor principal:

*"En las Prácticas sentí que **aprendí un montón**. La Residencia fue dividida, en la primera parte **la maestra** me enseñó muchísimo; era muy **generosa, cariñosa con los chicos, joven, estudiante avanzada de psicología**" (Alejandra).*

*"Las Prácticas fueron muy interesantes. **Aprendí muchísimo**. El **maestro** de primero, con el que estaba trabajando era un excelente maestro. **Trabajaba con "psicogénesis"**, tenía treinta y tres pibes, tenían un manejo de grupo increíble. Hacía cualquier cosa con los pibes (...) Yo siento que **me dio un montón de herramientas., me mostró materiales, me prestó sus libros, me hizo armar juegos didácticos**" (Mercedes).*

Junto con los maestros "buenos" y los buenos maestros (jóvenes) que en virtud de sus cualidades personales y profesionales, enseñan a los novatos, ya se directa o indirectamente, dentro o fuera del aula, aparecen los "malos" maestros y los maestros malos (mayores) desganados, gastados y también en algún caso (como ocurría en el nivel primario) reviven los que maltratan a los alumnos:

*"La Residencia fue regular **no tuve la sensación de estar aprendiendo tanto**. Era una escuela muy carenciada, de **maestras viejas y tradicionales**, estaban muy achatadas. La maestra de grado era como una abuela, nunca me hacía críticas, le parecía todo maravilloso (...) Estaba*

totalmente quedada en el tiempo.. Creo que las lecturas que los chicos hacían eran peores que las que yo había hecho en primer grado. Me ponía mal, o sea, porque eran nenes muy chiquitos, que necesitaban muchísimas cosas, muy carentes...Pero aparte tenía ideas arcaicas, del tipo por ejemplo, había un alumno peruano, que recién llegaba del Perú, que no entendía nada y que ella lo había echo a un lado y el otro, por supuesto, era violento porque era su manera de comunicarse, entonces lo sentaba en un rincón opuesto al aula y le decía que hasta que no aprenda a llevarse bien con sus compañeros no se iba a sentar con sus compañeros" (Mercedes).

*"El **maestro** que me tocó era una **muy mala persona y un chanta total. Trataba muy mal a los chicos**, se burlaba de ellos y de mí, medio en broma les pegaba, pero en definitiva les pegaba. No enseñaba nada. **Mi profesora** estaba al tanto de esto pero no hacía nada para intentar revertir la situación. **Me decía que lo tome como el contramodelo**, pero yo creo que a lo largo de mi escolaridad ya había tenido suficientes contramodelos como para querer uno más" (Lucía).*

Como decíamos hace un instante, los maestros novatos parecen buscar en las escuelas modelos (o referentes) que conjuguen atributos de los "buenos" maestros y los maestros "buenos", de los cuales poder aprender aspectos su oficio; para, así provistos, aproximarse al ideal que ellos como docentes pretenden alcanzar. Esta búsqueda puede ser entendida como una estrategia de aprendizaje personal, aunque también constituye una enseñanza que les brinda el profesorado y sus profesores: buscar en las escuelas y aprovechar todo lo que allí ocurra (lo bueno y lo malo) para "completar" su formación. A Lucía su profesora de Práctica le aconsejaba que tome como contramodelo al maestro que no enseñaba y maltrataba a los alumnos. A Carmen le advirtieron que "se aprende en el aula":

*"Ellos nos daban todo advirtieron (haciendo referencia a los profesores del profesorado) pero **nos decían que la experiencia mayor y nuestros beneficios los íbamos a tener en el aula. Y fue así como nos dijeron" (Carmen).***

Si bien los maestros de los grados son los protagonistas principales durante los primeros desempeños, la situación en sí misma (el escenario escolar) suele reconocerse altamente formativa. Para algunos, como Miguel, es allí donde pudo confirmar su gusto/ vocación hacia la carrera (docente) elegida. Para otros, como Florencia, es en la escuela donde

pudo concretar la caracterización del personaje principal; el que hasta ahora fue alumno se convierte en maestro y ello en sí mismo suele resultar positivo:

*"El segundo año era especial, porque tenía que hacer las **prácticas** para ver si (la carrera) era para mi y me gustó. Creo que **ahí encontré la vocación**, aunque ya la tenía por el hecho del misionado, de alguna manera ya estaba" (Miguel).*

*"Fue increíble. Fui feliz como nunca. Las **prácticas** las hice en la misma escuela y obviamente, muchas presiones... Igualmente aprendí muchísimo, la pasé muy bien. Es como que uno se conecta con el ser maestro. Antes no tenía idea (risas)...**Fue como empezar a descubrir lo que significaba ser maestro**" (Florencia).*

Al igual que lo que ocurrirá luego, cuando estos maestros ya titulados se desempeñen en las escuelas, asumir el nuevo personaje hace florecer inseguridades, miedos, presiones. Sin embargo, el sólo hecho de encarnarlo (y más tarde de continuarlo), de pasar al otro lado, provoca bienestar, gusto y felicidad. Nuevamente los sentimientos que evocan nuestros maestros nos recuerdan a la maestra buena que era feliz y disfrutaba de lo que hacía. La convivencia entre el temor o la inseguridad del novato y el placer que provoca ocupar la posición de maestro, se notan en estos dos pasajes del relato de Sandra:

*"...**tenía miedos** (se refiere a las Prácticas y Residencias) porque pensaba que era inalcanzable, que todos los chicos te escuchan, que todos los chicos te quieren, o que los chicos te presten atención o que aprendan. Que era difícil pensaba yo. Es difícil, no es fácil. Nadie dijo que era fácil, pero yo pensaba que era mucho peor. (...) Mientras estudiaba, a veces los directivos solicitaban estudiantes para realizar suplencias y yo me ofrecía gustosa con tal de estar en contacto con los niños. **Era tan feliz como lo soy ahora**, pues amo lo que hago, a pesar de las dificultades que surgen casi a diario" (Sandra).*

En el caso de Mauricio, asumir el rol del personaje principal le proporcionó confianza y seguridad para su futuro desempeño. El haberlo hecho conforme a lo esperado implicó que obtuviera como premio el ofrecimiento de su primer trabajo:

"Las Residencias me encantaron, aparte fue el principio para poder trabajar "Me dieron confianza para poder trabajar".

Desde dentro y ya compenetrada con su nuevo personaje, Florencia tuvo otra visión de las que ahora serían sus colegas. De la crítica de ciertas prácticas y modalidades adjudicadas a las maestras "tradicionales", pasó a la comprensión y nuevamente sus reparos apuntan hacia el sistema de formación:

*"..cuando estuve en tercer grado, dos meses, sí me sentí maestra. Además porque incluso la docente del grado, por ejemplo, cuando entré, la primer vez que la observé, todas las críticas, de que no hacía nada, de que todo el día el manual, se paraba en el pizarrón y miraba el manual y nada más. **Entré a la escuela criticando un montón a las maestras...no hacen nada y es como que me fui entendiéndolas un poco más.** Me di cuenta que ella no estaba ahí nada más leyendo el manual porque ella realmente pensara que es lo mejor para sus alumnos. Fruto de que ella siempre lo hizo así, de que con ella lo deben haber hecho así, de que en el profesorado no hubo apertura a su propia proyección acerca de su práctica, ni se lo planteaba, hace ocho años que era maestra de tercer grado, hace 8 años que hacía lo mismo... Y me pasó que cuando yo me fui ella me dijo que bueno, que la verdad que había aprendido mucho, que le había gustado mucho tener a otra persona en el grado, que le había abierto un montón de cosas, un montón de perspectivas, incluso se puso a organizar cosas, y a armar proyectos, es como que empezó ella a cambiar su forma de trabajo" (Florencia).*

En estas primeras experiencias vividas como docentes, aún comprendidas dentro de la etapa de preparación formal, los maestros aluden a las actitudes que asumen los profesores del profesorado. Mauricio recata la actitud de un profesor de Residencia que los acompañó y defendió, frente a las actitudes hostiles que encontró en la maestra de grado quien veía en él un futuro rival (en el que finalmente se convirtió): *"hay muchas maestras que se olvidan que estuvieron en ese lugar entonces es como que piensan que uno viene a quitarles el lugar"*. Carmen y Lucía que habían manifestado valoraciones opuestas respecto de la formación recibida, dan cuenta de buenas y malas experiencias, respectivamente, ligadas ambas a la ayuda (recibida o no) por parte de los profesores de Prácticas y Residencia:

*"La experiencia de las Prácticas y Residencia fue excelente, a mí me gustó muchísimo, porque yo tenía dudas **acudía a los profesores y me ayudaban**". (Carmen)*

*"No tuve una buena experiencia y ella **no intervino en esto para ayudarme**, estaba más preocupada por las planificaciones, los horarios de entrada, las faltas que por lo que realmente pasaba en las aulas" (Lucía).*

De acuerdo con Zeichner y Gore (1990), con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación de profesores y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los docentes para que empiecen a enseñar. La formación docente institucionalizada sería desde esta perspectiva una empresa "inconclusa" (Achilli, 1987).

*"Hay algo que está más allá de la formación que uno pueda llegar a tener que está en la **práctica**, en la situación, en la cuestión del ahora, mismo en la formación docente; hay una parte que no es teórica y no te la pueden dar: el actuar. Es cierto que tendría que haber más instancias que se acerquen más a eso" (Florencia).*

Los párrafos anteriores alertan y tranquilizan. Es cierto que hay cuestiones específicas del desempeño profesional que se aprenden en situación y que la formación de los docentes continúa en los ámbitos de trabajo. Es cierto, en este sentido, que no es posible pedirle todo a los ámbitos de formación institucionalizada, en todos los casos, y más aun cuando se trata de una actividad profesional eminentemente práctica. Ya más tranquilos, intentemos avanzar. No menos cierto es que el profesorado, como instancia formalizada de preparación profesional, no debería tomar estas cuestiones "prácticas" como ajenas, sobre todo porque no es lo mismo estar formado o habituado para enfrentar las situaciones y los problemas que el desempeño profesional presenta, aún reconociendo que el "shock" sea inevitable. Pero, fundamentalmente porque tal como encontramos en esta investigación, existe una brecha entre las condiciones de formación y desarrollo profesional que encuentran nuestros maestros cuando vuelven a las escuelas para trabajar como docentes. Es decir, ya en el desempeño propiamente dicho, mientras la mayoría se forma por las circunstancias, hay "pocos" maestros que encuentran en sus lugares de trabajo espacios de formación institucionalizados que contribuyen a su desarrollo profesional:

"creo que lo principal fue la práctica de la profesión. En estos tres años de ejercicio, aprendí más que en los dos años y medio de formación" (Victoria).

Así como nuestros maestros valoran de su formación las Prácticas y Residencia, también lo hacen respecto de las primeras experiencias laborales. La pregunta en ambos casos es si en estos primeros desempeños obtienen algo más que un escenario (escolar) que les brinde la posibilidad de interpretar su nuevo personaje o, si por el contrario, se encuentran con instancias que favorecen su desarrollo profesional. Alejandra y Lucía son dos de nuestras maestras que, en el relato de su biografía escolar, mencionan como experiencias de aprendizaje especialmente significativas aquellas que han vivido en las escuelas en las que empezaron a trabajar. Veamos qué nos cuentan:

*"Finalmente, luego de recibirme, me llamaron de (x), una escuela privada. Allí fui auxiliar de primero y segundo grado, durante el año 97; fue **importantísima esa experiencia para mi formación**. Las dos maestras eran muy distintas y cada una tenía cosas que me gustaban, podrían ser modelos, y otras que me parecía que no haría. En 1998 fui maestra de un grado completo por primera vez; era primer grado. Allí empecé como auxiliar...en ese momento no sentía la vinculación entre la escuela y la facultad, no sentía el cruce en la actividad de todos los días, sí allí lo que sentí fue una cuestión de conectarme emotivamente con la actividad de la docencia, pero no tanto desde el lugar de hacer la vinculación con la teoría. Eso lo sentí en la segunda escuela en la que trabajé, ellos eran re "brunerianos", trabajaban con toda la idea de aprendizaje cooperativo, tenían una línea de abordaje, **se profundizaba mucho en lo pedagógico**, allá había interés en que te formes, había un espacio institucionalizado para la formación. La directora y la vice se ocupaban de **trabajar sobre lo académico**. Traían material para que se trabaje y se lea... Las tres (maestras) "paralelas" **discutíamos sobre los proyectos...había un fuerte trabajo en equipo...y eso era buenísimo...eso te permitía descansar en el otro...era muy interesante"** (Alejandra).*

*"Por suerte, para **mi formación como maestra, comenzó cuando empecé a trabajar como ayudante en una escuela privada. Fue muy importante para mí, aprendí mucho observando a las maestras, trabajando con ellas, participando de los distintos asesoramientos de las distintas áreas**, de los distintos grados que se hacían en la escuela. En mi trabajo es donde realmente sentía que aprendía, que disfrutaba, que me gustaba lo que hacía, que me quedaba con ganas de aprender más, es donde buscaba material bibliográfico, leía investigaciones didácticas. Es*

donde descubrí que es lo que realmente me gustaba y pude encontrarle la estrecha relación con la carrera, con la facultad. Recuerdo especialmente a una de las maestras de primer grado y a una de segundo. Me pasaba que muchas de las cosas que empezaba a leer las veía en acción en las clases de estas maestras. Tenían en cuenta lo que los chicos pensaban o decían y a partir de allí se construía el conocimiento en la clase. Se respetaba el tiempo y el proceso de cada chico. Estas maestras manejaban mucho el contenido en sí mismo y su didáctica. Esto me parecía y me sigue pareciendo sumamente importante” (Lucía).

Tanto Alejandra como Lucía habían concurrido a escuelas medias “elegidas” y “prestigiosas”, cuentan además con formación universitaria y comenzaron a desempeñarse como maestras en escuelas primarias “elegidas” y “prestigiosas”. En ellas, tuvieron la posibilidad de trabajar en un grado con otra maestra, de la que aprendían observando pero también produciendo e intercambiando; recién luego de estas primeras experiencias estuvieron a cargo de un grado. Esas escuelas contaban además con espacios institucionalizados para la producción conjunta, la discusión, y con personal especializado con quienes se emprendía el trabajo académico y la formación pedagógica. Su práctica se nutría, así, de lo que iban experimentando, discutiendo y probando como del sustento teórico proveniente del material bibliográfico que se les proporcionaba en aquellas instancias y/ o mediante investigaciones y textos a los que ellas accedían a través de la universidad, los que progresivamente pudieron reinterpretar o aprovechar, en función de las problemáticas que les suscitaba su práctica profesional.

Estas escuelas se representan como espacios de formación y las experiencias allí protagonizadas son especialmente valoradas por estas maestras. Craig (op.cit) y Knowles (1999) señalaban la influencia “formativa” que tiene el “contexto profesional” en el desarrollo del conocimiento práctico personal de los sujetos. Davini (2002) sostiene que ciertos contextos institucionales facilitan determinados aprendizajes y procesos de formación, mientras que otros lo obstaculizan. Lo que queremos resaltar es precisamente que en estos espacios escolares que describen Alejandra y Lucía ocurre algo distinto respecto de lo que son las formas predominantes de socialización profesional, durante los primeros desempeños. Aquí la formación de los docentes principiantes no queda librada a la suerte de encontrar, en el mejor de los casos, a algún buen maestro a quien poder observar o a maestros bien dispuestos con quienes poder consultar. No es el aprendizaje

solitario que acontece a la fuerza y a medida que se presentan los desafíos que impone el hecho de asumir un nuevo personaje. No es quizás el ensayo y error su modalidad más frecuente, ni el bajo nivel de conciencia lo que predomine en sus modos de realización. Se trata más bien de procesos de formación colectivos y "guiados" que cuentan con propósitos delimitados y dispositivos que conducen su desarrollo. Estas experiencias nos recuerdan las perspectivas de formación "reflexivas y críticas" (Davini, op.cit) que suponen el análisis, la problematización de las prácticas y el desarrollo de la experimentación en la acción y la retroalimentación con la teoría, entre algunos de sus componentes.

Estas maestras acceden, así, a un tipo de formación profesional que les distingue del resto pero, a su vez, su trayectoria educacional las distinguía, ya desde la escuela media y, posteriormente, por el hecho de haber transitado caminos por fuera del circuito escolarizado. Los procesos de formación profesional que acontecen en estas escuelas encuentran, de este modo, a maestras que ya contaban con un importante caudal de formación personal, procesos ambos que tienen la posibilidad de continuar su curso y enriquecerse mediante otras experiencias formativas no escolares. Hace un momento estábamos más tranquilos acordando que los maestros terminan de formarse en las escuelas, aún reconociendo que no era irrelevante el papel que en estos procesos juegan los profesorado. Ahora diremos que en esta investigación, hallamos condiciones laborales muy diferentes que hallan correspondencia con las trayectorias (escolares, sociales) también diferenciadas que recorrieron nuestros maestros. Mientras unas pocas escuelas favorecen los procesos de profesionalización, éstos están ausentes en la mayoría. Unos pocos maestros, los mejor posicionados, se insertan en las primeras y el resto lo hace en las bases cada vez más ensanchadas que presenta nuestro sistema escolar.

Si bien es cierto que la formación de los docentes no puede dar respuesta a la fragmentación que se agudiza en nuestro sistema educativo, sí puede desarrollar más efectivamente aquello que le es específico. Estamos convencidos de que para ello no hay otra alternativa que tener como referencia y como mira el contexto de desempeño y capitalizar los procesos de aprendizaje situado y contextualizado que en estas instancias acontecen, contando con la ventaja de poder analizar las situaciones, reflexionar y experimentar, colectivamente, sin la urgencia que motoriza la acción en la cotidianeidad

escolar. De otro modo, dejar librada al azar la formación docente que se produce de hecho en el contexto escolar, no haría más que profundizar las diferencias existentes entre escuelas y maestros. Como decíamos en el Capítulo 3, en ese caso la formación profesional dependiente de las instancias formales, actuaría como un barniz que deja transparentar las diferencias sociales y culturales que presenta el colectivo profesional, las que a su vez se traducen en colocaciones laborales diferenciales.

"Uno aprende intercambiando cosas con tus compañeros. Yo aprendí mucho en la escuela", dice Lucía. Sin embargo, como veíamos las condiciones en las que se produce este intercambio son altamente cambiantes entre nuestros maestros. Maestras distintas trabajan en escuelas distintas, como Lucía y Alejandra, pero también maestras con una trayectoria escolar diferenciada se desempeñan en escuelas "comunes", como Florencia y Mercedes. Así como en el profesorado este sub-grupo se diferenciaba respecto de sus compañeros, algo similar expresan sobre sus colegas (maestros de escuela):

*"Me di cuenta que con las personas que más comparto son muchos compañeros míos de Facultad, que son mis referentes ahora, que son compañeros míos que tiene más años de docentes y que me pueden...o sea, como que me aconsejan, me contienen, me apoyan. No siento eso con mis compañeros de escuela. En general **con mis compañeros de escuela no comparto criterios...mi metodología de trabajo en el aula suele ser distinta**. Te digo de los que están más cerca de mí y que puedo mirar, o sea primero y segundo, las tres aulas que me rodean. No sé qué pasa arriba porque no llego. Pero las sensación que me da es que... o sea, me llevo bien, tengo un regio trato, nos prestamos cosas...(...) ante una duda, cualquier cosa, no recorro a mis compañeros de patio" (Mercedes).*

*"Cuando hablo con la supervisora de ciclo de la escuela no estoy demasiado de acuerdo con lo que ella me propone. **No me conforma**. El equipo de orientación viene cada quince días, me siento bastante sola. No sé todo lo que tendría que saber para ser maestra. Esto tiene que ver con el compromiso de uno de formarse. **Nunca sé si lo que estoy haciendo está bien o no, si va a servir o no**. (...) Si me evaluaran tampoco confiaría en esa evaluación. El otro día me ven y me evalúan, pero la secretaria dijo (me criticó) que los cuadernos estaban desprolijos. No voy a esperar que en mayo, cuadernos de primer grado estén prolijos" (Florencia).*

Florencia y Mercedes desempeñándose en escuelas "comunes" expresan la imposibilidad de compartir con maestros, directivos o supervisores, aspectos ligados con su práctica profesional y acuden a "otros" con quienes poder discutir y compartir por fuera de los espacios de actuación profesional. La búsqueda de referentes "ceranos" (en cuanto a proximidad de criterios, antes que de cercanía física) no implica, tal como lo expresara Florencia, no entender o no aportar a los otros, siempre en la medida que la situación lo posibilite. Sin embargo queremos resaltar aquí algo que también se notará cuando estos maestros refieran a su práctica. Este sub-grupo tiene la posibilidad de encontrar o buscar en otro lado lo que la formación o los espacios laborales no les brinda. Lo mismo que ellos manifestaban cuando referían al profesorado (su inquietud por buscar en otros ámbitos aquello que la formación no les aportaba), se concreta en las prácticas y estrategias que despliegan a lo largo de su desempeño profesional. Veamos cómo sigue la historia....

Capítulo 6

Los maestros a través del espejo¹

Uno no habrá dejado impresa su huella en el lenguaje sino que, en lugar de ello, habrá pasado la vida arrojando monedas ya acuñadas. De este modo, uno no habrá tenido en absoluto un yo. Las creaciones y el yo de uno no serán sino ejemplos, mejores o peores, de tipos ya conocidos.

Richard Rorty

Los maestros novatos que actualmente se encuentran ejerciendo su profesión, reconocen que el recorrido que transitaron para llegar nuevamente a la escuela ejerció "influencia" en su ser como docentes. Este recorrido comprende, como vimos, los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños. En sus relatos nuestros maestros refieren a: "marcas", "huellas", "ejemplos" (a seguir o no), "modelos" y "contramodelos", como un caudal de experiencia que les proporcionó una estadía prolongada por las instituciones escolares. Sin embargo, serán los docentes, "sus" docentes (de nivel inicial, primario, medio, del profesorado y los primeros desempeños), los que cobran verdadero protagonismo en los relatos producidos acerca de la influencia de la biografía escolar en el propio desempeño profesional y en el presente, en general:

"Las maestras y profesores que tuve influyeron en mí, porque **influyen muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela.** Es más, **es tu segundo hogar**, es verdad. Esa frase que es tan trillada 'es tu segundo hogar', porque estás ahí, y al fin y al cabo son ellos más quienes **te contienen**. A veces te contienen más que tu familia propia, y vos te acordás, **siempre te vas acordando de lo que te dijeron, inconsciente, conscientemente**, como le quieras llamar, te vas a acordar de lo que te dijeron, las cosas que te marcaron, que **marcan, por ahí más que la familia**" (Sandra).

"**Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos** debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí. Cada día me enseñaron que se aprende algo y yo lo aprovecho" (Carmen).

¹ El nombre del Capítulo alude a la obra de Lewis Carroll, *Alicia a través del espejo*.

Estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de "otros" (maestros y/o profesores), en su ser como docentes, ya sea por los aspectos positivos que toman, por los negativos que descartan o por ambos a la vez. En el ejercicio de su práctica profesional estos modelos parecen ser referentes a partir de los cuales irán encontrando un lugar en la profesión en la que se pretenden afianzar. "El primer tiempo, es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros serán modelados por las circunstancias y por los otros, estos nos darán consejos, nos tenderán una mano para ayudarnos con las incertidumbres, nos darán los códigos, nos orientarán en los caminos ya transitados por ellos. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un collage, nuestro propio estilo" (Frigerio, G. y otras, 1992: 17).

Para Zeichner y Gore (op.cit) las experiencias vividas por los docentes como alumnos, les proveen modelos positivos o negativos acerca del rol. Hay influencias positivas que ejercieron ciertos maestros y profesores y también negativas. Estrechamente relacionado con los modelos de docentes "vividos" durante la infancia y la juventud, hay casos en que los futuros docentes y los maestros principiantes focalizan más directamente sobre los aprendizajes realizados como alumnos y buscan crear en su propio estilo docente aquellas condiciones que no estuvieron presentes en la propia escolarización:

"Creo que yo me he visto muy influenciado, para no cometer los errores que he visto y copiar las actitudes buenas de muchos profesores. (...) ... trato de no tomar como modelo una sola persona, sino de ver cuáles son las cosas buenas y también las cosas malas para no repetirlas." (Mauricio).

*"Pienso que a varias de estas cosas (se refiere situaciones vividas durante la escuela primaria) quise enfrentarme cuando decidí ser maestra. (...). Creo que muchos de los docentes que padecí funcionan más como **contramodelos** que como modelos en sí mismos" (Lucía).*

Mientras producen sus relatos autobiográficos y a medida que describen sus experiencias escolares y los docentes que tuvieron la oportunidad de frecuentar, así como a la hora de mirarse a sí mismos a través del espejo de su experiencia escolar, nuestros maestros apelan a *modelos de docentes*.

"No tomo ejemplos de ninguna docente en especial, la mayor influencia la tomo de mi maestra de segundo grado, pero no me considero copia fiel de ella" (Ana María).

"Sobre los profesores no tengo ningún modelo que destacar, salvo pequeñas enseñanzas que uno u otro profesor nos pudiera transmitir" (Víctor).

La experiencia por ellos acumulada en el curso del trayecto escolar los marca, los modela y ellos mismos reconocen esas huellas, a tal punto que se miran a sí mismos acudiendo a "otros" (docentes) que en tanto son convocados se convierten en ejemplos a imitar o a enfrentar. Expresan lo que quieren ser y no ser, tomando como parámetro a los docentes que tuvieron siendo alumnos, pero también a los que fueron encontrando en su vuelta a las escuelas. Serán nuevamente los maestros de nivel primario los referentes más cercanos que les posibilitarán (esta vez) ir delineando, proyectando o probando ciertas acciones ligadas con los aspectos más específicos de su práctica profesional. Varios de nuestros maestros se sienten marcados o influenciados por los docentes que encuentran al volver a la escuela:

"Me marcó mucho la situación descrita en cuarto grado y las observaciones que hice siendo ayudante en cuanto a darme una idea de cómo era posible llevar esto a cabo" (Lucía).

"Yo creo que la experiencia te marca, yo creo que cualquier experiencia te sirve. Como cuando hacés las prácticas o la residencia, ves cómo trabajan las maestras (de una u otra forma) y decís: 'bueno, esta forma está buena, de esta profesora puedo tomar esto, haría lo otro...'. De cada uno algo" (Víctor).

"Los maestros donde yo hice las prácticas me influyeron en un montón de cosas. Yo hice las prácticas en el (x) que tiene maestros muy buenos" (Mercedes).

"Al releer como soy como maestra encontré varias características de mis profesores predilectos", afirma Alejandra; "yo siempre digo que soy una mezcla de..", Mauricio menciona dos profesores uno de la escuela media y otro del profesorado. En general no es uno. En los relatos de nuestros docentes la influencia percibida no suele recaer en una persona. Muchas veces, y tal como ocurría con el guión del nivel primario, el relato se organiza mediante modelos de docentes opuestos que se evocan conjuntamente. Hay docentes de quienes tomar, aprender y otros de quienes diferenciarse. Asimismo, y tal como ellos lo expresan, hay determinadas características de cada docente que se toman o se desprecian. Cada uno se irá armando, definiendo, a partir de esos trozos. Este proceso según el cual los docentes de la infancia y juventud (o del nivel primario, medio y aún del profesorado) se constituyen en referentes es, para Zeichner y Gore (op. cit.), altamente selectivo. Los estudiantes de profesorado y los maestros noveles toman y escogen diversos atributos y prácticas que ellos observaron y experimentaron de los docentes que tuvieron y frecuentaron y los sintetizan dentro del modelo de docente que ellos aspiran ser. Nuevamente, en los relatos producidos por nuestros maestros aparecen docentes puntuales (la maestra de segundo grado, por ejemplo), en algunos casos, y referencias generales ("los" profesores del profesorado), en otros.

De este modo, en las caracterizaciones por ellos realizadas acerca de sí mismos como maestros, reviven sus docentes; ya sea, porque ellos los mencionan explícitamente o porque su discurso lo transparenta. Así encontramos que hay quienes dicen ser de una forma determinada, evocando algún rasgo de cierto maestro o profesor (o de algunos) y quienes se caracterizan poniendo nuevamente en escena a algunos de los docentes considerados como más significativos o influyentes (por sus cualidades negativas o positivas) de su escolaridad, aún sin nombrarlos.

*"Vos te acordás. Siempre te vas acordando de lo que te dijeron, **inconsciente o conscientemente te vas a acordar de las cosas que te marcaron, que marcan, quizás más que tu propia familia**" (Sandra).*

Imitan o se oponen, copian o se enfrentan al personaje convocado o a algunos de sus rasgos. Lo que les hicieron, lo que les dijeron, lo que les pasó con ellos constituye una

experiencia que los formó (más allá de lo que estaba definido explícitamente y además de los espacios específicos destinados a su preparación profesional), a partir de la cual se irá sedimentando lo que ellos mismos irán produciendo/ reproduciendo como docentes:

"Es como que uno se pone a pensar qué rescata y qué no. Uno hace eso de sus profesores y maestros, los toma o no. Si uno lo hace desde la reflexión crítica es una cosa si lo hace desde la inconsciencia es otra" (Florencia).

Una vez más resaltamos que en ese trabajo nos interesa dar un paso que trascienda el reconocer la influencia que tiene la biografía escolar en el desempeño profesional de quienes enseñan, como expresamos en el Capítulo 1, diversos estudios se encargaron de hacerlo. Partiendo de ese reconocimiento, pretendimos avanzar mediante un estudio que apunta a reconstruir, dar contenido y significado, a esa experiencia escolar vivida, a la que distintas investigaciones y los mismos maestros le otorgan un carácter altamente "formativo". ¿Cómo eran los docentes que marcaron a estos sujetos que hoy son maestros?, ¿qué hacían?, ¿que les hacían? ¿Contra quiénes o qué pelean?, ¿de quiénes se sostienen?

Finalmente cabe resaltar que, tal como lo hemos comprobado en esta investigación, la tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros han dejado (les han dejado a estos sujetos que hoy son maestros) sólo parece posible en tanto se acceda y trabaje el contenido biográfico vivido. Es decir, los maestros podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan volcado sus experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. Sin esta tarea previa, corremos el riesgo de no trascender lo inmediato. Las marcas, las huellas, los trazos, no están "a flor de piel" para todos. Trabajar con los sujetos la experiencia escolar vivida, discutirla, confrontarla con otros y contrastarla con teoría "pública", es uno de los pilares fundamentales que deberían sostener los procesos de formación profesional, si pretenden actuar sobre los esquemas prácticos que los maestros portan como producto de su pasaje previo por la escuela. En este sentido pretendemos puedan aportar los resultados de este estudio abocado a la biografía escolar:

"Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas. (...) ... este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, integraciones con grupos de pertenencia a una clase, y que supone ciertos requisitos sociales" (Ferry, op. cit. 54).

¿Soy linda?²

Hasta el momento nuestros maestros se presentaron como hacedores de un guión escolar en el que fueron delineando escenografías, personajes, relaciones y situaciones. Aunque al hacerlo expresaban sus puntos de vista y valoraciones, lo hacían siempre desde el lado del autor que habla de su propia vida. Ya llegados hacia el final, los maestros van a delinear su propio personaje, los maestros se caracterizan a sí mismos.

Las personajes producidos resultan variados y muchas veces se asocian con las distintos recorridos transitados para llegar nuevamente a la escuela. De todos modos, hay algunas recurrencias en sus relatos que nos interesaría presentar. Recordemos que estos temas que supusimos más reflexivos, referidos a la propia caracterización, a la influencia de la biografía escolar y al ejercicio de hacerla, fueron contemplados en una entrevista posterior, partiendo de la producción autobiográfica realizada por ellos previamente.

A la hora de hablar de sí mismos, estos maestros "noveles" refieren *al proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando*, aún siendo enseñantes y trabajando en distintas escuelas. Reconocen que les falta por aprender y manifiestan su disposición o preocupación para hacerlo. Consideran que esto es propio de la profesión que los convoca y en muchos casos mencionan que ya se los habían anticipado durante el profesorado:

*"Busco superarme. (...) ... es como que **mi oficio se va haciendo todos los días...**, aprendo todos los días, todos, todos los días" (Ana María).*

*"Creo que hay un esfuerzo constante mío para **ser una mejor maestra todos los días**" (Mercedes).*

² Corresponde a la película del mismo nombre de Doris Worrys.

"Me preocupo por conocer los contenidos y por encontrar la mejor forma de enseñarlos" (Lucía).

"Como maestra creo que me falta mucho por aprender..., pero estoy dispuesta a aprender, por mí y por los chicos porque estoy convencida que en todos los aspectos 'se hace camino al andar'" (Victoria).

El proceso de aprendizaje que protagonizan en sus lugares de trabajo y que parecen asumir con esfuerzo y constancia, se relaciona con la propia percepción de que "todavía les falta". Tanto los que fueron más críticos con la preparación formal, como los que manifestaron que la aprovecharon, que "les sirvió", *sienten que cometen errores, sobre todo en cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza*. Su falta de competencia técnica y didáctica para enseñar parece afectarlos (predisponerlos y preocuparlos) por las consecuencias que esta "incompetencia" provocaría en los sujetos (alumnos) con quienes trabajan:

"Siento que cometo miles de errores en las secuencias didácticas, o sea, como que me cuesta mucho por momentos. Ahora mi grado es mío y tomo muchas más decisiones de las que tomé antes . Entonces, siento que cometo errores a cada rato y mis alumnos me padecen" (Mercedes).

"En lo que respecta a lo pedagógico sé que sigo cometiendo errores, algunos traspies (...) Desde lo didáctico sé que tengo muchos errores, sé que muchas veces cuando estoy explicando me escucho y me doy cuenta que estoy haciendo un lío impresionante; por ahí, **hay pibes que más les cuesta y a mí me cuesta más ayudar a esos pibes, por eso desde lo didáctico tengo mucho que aprender"** (Victoria).

Todos reconocen que están aprendiendo, que se "van haciendo" en el "día a día", en la práctica. Sin embargo las condiciones institucionales en las que estos procesos de aprendizaje y formación se desarrollan varían entre los docentes. Como vimos en el Capítulo 5, hay quienes trabajan en escuelas que cuentan con espacios de producción y discusión colectivas, con equipos de asesoramiento que abordan temáticas y problemáticas propias de las distintas áreas (tal como ocurre con Lucía, Alejandra y Victoria). Esta dinámica laboral que acontece en escuelas privadas "prestigiosas" y "elegidas", sumada a la formación que estos mismos maestros reciben en la universidad,

no sólo se valora sino que además alivia el malestar que suelen experimentar los docentes principiantes:

"...tal vez influya el hecho de que en mi lugar de trabajo recibo el asesoramiento de gente muy especializada en lo que se refiere a la didáctica. Creo que fue muy valioso para mí comenzar y continuar mi formación en ese lugar" (Victoria).

"mi formación (hablando de la universidad) me da más objetividad para analizar la tarea, fue un alivio para mi práctica. La cuestión más didáctica...sale...Ahora puedo deslumbrarme con alguna actividad pero ya no me genera cimbronazos...la escuela me genera las cinco horas que estoy más un rato a la tarde...antes estaba todo el tiempo muy pendiente y preocupada...A partir de este año es que realmente me siento más tranquila con la escuela, más instalada..." (Alejandra).

Recordemos que a diferencia del resto de nuestros maestros, Lucía, Alejandra y Victoria son estudiantes universitarias (de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología), a punto de culminar su formación. Florencia y Mercedes están en la misma situación y si bien trabajan en escuelas "comunes", es decir, que carecen de espacios institucionalizados de formación, suelen buscar "afuera" (en la universidad) recursos que les permitan canalizar las dudas o inquietudes que les plantea su práctica profesional. En sus relatos, ambas expresan una actitud "cuestionadora", "crítica", evaluadora hacia ellas mismas y hacia la tarea que desarrollan:

"Siempre me estoy cuestionando la forma que tengo de enseñar, me trae mucha inseguridad..., tengo inseguridad en lo que hago en el día a día y lo que pienso y lo que planifico..." (Florencia)

"Tengo mis miedos. Por ejemplo ahora estoy pensando qué aprendieron los chicos y qué no aprendieron .. Estoy en un momento de evaluación mía y a parte estoy probando cosas (....) me pasa con respecto al enfoque de enseñanza aprendizaje...qué manera de abordar las situaciones, qué manera de plantearles a los chicos las situaciones problemáticas, siento que a veces cuando ya no sé cómo hacer, o cuando propongo, hago una propuesta y veo que por un lado no funciona, agarro y saco, desempolvo por ahí una cosa medio retrógrada y a veces me sale... Siento que más a futuro voy a poder manejar mejor ciertas cosas. Siento que, en realidad, me da

*mucho más elementos mi propia práctica, mi propia acción docente que mi formación. O sea, **mi ensayo y error es lo que siento que en este momento me ayuda**" (Mercedes).*

¿Qué ocurre con el resto? Los que no cuentan con espacios institucionalizados de formación profesional en sus lugares de trabajo, ni tienen acceso a otras instancias de formación (como las universidades), también prueban y actúan por ensayo y error, como sus colegas, pero suelen buscar "dentro" de las escuelas a docentes y directivos con quienes poder consultar, siendo los intercambios informales y los pasajes de materiales las modalidades más frecuentes que asumen estos procesos de aprendizaje "forzados" por las circunstancias. Como sostiene Sacristán (1997) lo que se aprende en estos ámbitos, suelen ser esquemas adaptados a un escenario o contexto escolar que se han engendrado dentro del mismo y actúan como sus reproductores. Mientras aprenden en sus lugares de trabajo, impulsados por las situaciones que enfrentan y circunscriptos a los recursos que van teniendo a la mano, estos maestros siguen su búsqueda. Acuden a otras instancias para seguir formándose, como los cursos de capacitación u otras carreras (generalmente docentes - terciarias) y se nutren de variadas experiencias vividas que parecen utilizar para alimentar su propia práctica:

*"Como maestro soy una persona que intenta mejorar día a día, abierto... Creo que con el tiempo uno va cambiando como docente, modificando su actitud y corrigiendo errores. Pienso que los momentos vividos, influyen en cada acto que nosotros realizamos, sin importar si el ámbito en el que manifestamos ese acto sea en la escuela, en el trabajo, etc. También debo destacar que **el scoutismo me incorporó muchos valores** que tal vez a la escuela se le haya pasado. Y esos valores podré transmitirlos a los alumnos. ...espero que los cursos me den lo que no me enseñaron en el profesorado" (Víctor).*

*"...es como que mi oficio se va haciendo todos los días. Ya te digo, desde **trabajar con compañeras** y que me muestren otras cosas que yo desconocía; desde hacer **cursos de capacitación**; desde...y decir, puedo llevar herramientas de **la educación no formal** hacia la educación formal, y me da resultados óptimos, eso también. Así que bueno, ya te digo, aprendo todos los días, todos los días, todos, todos los días. Por momentos es como que veo mi mano de ahogada y... (hace gesto con la mano). Pero no, salís, salís" (Ana María).*

*"Trato de admirar a **mis superiores** y **tomar de ellos lo mejor para inculcarlo en el grado**. Cada momento vivido me ayuda a superar errores. Me gusta **perfeccionarme cada año**.."*
(Carmen).

Nuestros maestros reconocen que cometen errores, tratan de seguir formándose, se angustian, se sienten impotentes ante situaciones que les traen dudas, que los desconciertan ("hay muchas situaciones que me hacen sentir impotente", afirma Ana María). Se desvalorizan y quieren llegar a ser cada día mejores; buscan, se dedican, se esfuerzan, planifican. Sostenido en estas sensaciones iniciales, suelen manifestar un *sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización hacia la tarea*: "quiero ser una docente especial", "quiero ser excelente". A pesar de las sensaciones "displacenteras" que provoca la oscilación entre la impotencia percibida y la omnipotencia proyectada, deseada, todos nuestros maestros delinean un rasgo de su personaje que demuestra *pasión, gusto, felicidad y satisfacción hacia lo que hacen*, algo similar a lo que manifestaban cuando se referían, durante los primeros desempeños, a las instancias de Práctica y Residencia. Recordemos que el mismo rasgo era atribuido a la maestra buena de la escuela primaria. Pero, a su vez, era precisamente el sentimiento de placer y felicidad que les produciría la tarea, el que expresaban algunos de nuestros docentes acompañando las motivaciones de orden pragmático que los habrían llevado a elegir la carrera. Sentimientos que así entendidos podían ser considerados como una conformación "terrenal" de la vocación con la que, desde los orígenes, aparece unida la profesión de enseñar:

*"Soy muy exigente conmigo, dedico mucho tiempo a lo que hago, **disfruto, encuentro placer con lo que hago**" (Ana María).*

*"**Me apasiono con lo que hago**" (Alejandra).*

*"**Me llena día a día el contacto con los nenes**" (Victoria).*

*"Era tan feliz como soy ahora, pues **amo lo que hago**" (Sandra).*

*"**Amo a la docencia. Amo a los niños**. Es algo que llevo en el alma. Siento que lo llevo muy adentro, es algo que me agrada hacerlo y no me canso. De venir a la escuela nunca me voy a cansar" (Carmen).*

Placer, pasión, completud, amor y felicidad aparecen ahora como sentimientos que conviven con los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia que les generan los primeros desempeños a los maestros principiantes. A la hora de hacer un balance las sensaciones placenteras parecen imponerse o contrarrestar la influencia de las otras que, en definitiva, aparecen como pasajeras o circunstanciales.

Para finalizar este apartado mencionaremos otro de los rasgos que, asimismo, caracteriza este personaje producido. Como veremos luego, a la hora de precisar su propio quehacer, los matices vinculados con la dimensión social, afectiva o pedagógica varía entre nuestros docentes. Sin embargo y más allá de la faceta que prioricen, todos *se muestran ocupados, involucrados, comprometidos y preocupados por atender a cada alumno particularmente*. La individualización se torna, de este modo, como otro rasgo común que define el personaje que construyen nuestros docentes. Recordemos que los maestros y profesores de la propia escolaridad que eran recordados o mencionados especialmente eran aquellos que podían atender, trabajar, reconocer o identificar (fuera del espacio y tiempo escolar) a cada alumno en particular:

*"Como maestra estoy al tanto de **qué le pasa a cada uno de mis alumnos**" (Alejandra).*

*"Soy una persona que trato de atender lo más que puedo las necesidades de mis alumnos", sabiendo que **cada uno de ellos es diferente** al otro, con las problemáticas que se viven en la sociedad en la que viven" (Mauricio).*

*"Más adelante cuando empiecen a pasar los grupos y no los sienta tan **individualizados**, que no me enganche tanto lo afectivo, por ahí empiezo con otros logros" (Victoria).*

*"Mi rol con los alumnos es totalmente activo, **involucrándome en la tarea de cada alumno** y haciendo que cada alumno se involucre en lo que hace" (Víctor).*

*"Siempre fui mucho de **comprometerme con cada alumno desde lo afectivo...**" (Florencia).*

*"**Me preocupó por lo que le pasa a cada chico**, en qué andan, qué piensan, conozco bastante bien a cada uno. Intento respetar cómo piensa cada uno, qué caminos encuentra cada uno para*

resolver las distintas situaciones e intento incentivar a que cada uno busque sus propias estrategias" (Lucía).

Los sentimientos de bienestar que les produce la tarea, junto con el desafío de asumir la individualización a la hora de concretarla en un escenario escolar masificado que reúne muchos alumnos, son dos rasgos que eran patrimonio de la maestra "buena", evocada por nuestros maestros cuando se referían al nivel primario de su escolaridad. La falta de competencia, la impotencia y la autoexigencia parecen ser, en cambio, patrimonio exclusivo de los novatos ¿o de los nuevos maestros? Luego de estos núcleos comunes y recurrentes que presentan los personajes delineados, veremos cómo en la caracterización que hace cada uno de ellos acerca de sí mismo, se conjugan los rasgos evocados de sus propios docentes con los de la tarea que actualmente los convoca. En estas escenas aparecen sus alumnos. Nuevamente, las interpretaciones producidas se ligarán con las vivencias particulares protagonizadas a lo largo de trayectorias determinadas.

Historias de Cronopios y de Famas

A partir del análisis realizado, podemos afirmar que nuestros maestros se perciben no sólo formados, sino "marcados", "formateados" o "modelados" por quienes fueron sus docentes. En el personaje que ellos crean de sí mismos como docentes, aparecen ejemplos, "tipos" ya conocidos y probados (aprobados o desaprobados) por ellos siendo alumnos.

La "tendencia a modelizar" (Carrizales, 1991), como estructura interpretativa de la experiencia, tiende a la simplificación no sólo del pasado sino que constituye, también, una manera de mirar el presente, de mirarse a sí mismos y de mirar a los otros, los alumnos. Nuestros docentes construyeron modelos de maestros buenos y malos, de buenos y malos profesores, a partir de la experiencia vivida en el transcurso de la propia escolaridad. Desde el presente, refieren a ellos como ejemplos o contra-ejemplos, modelos o contra-modelos. Varios de nuestros maestros aspiran ser docentes modelos: "excelentes". Esta mirada modélica puede acarrear una forma particular de entender el

proceso educativo y la educabilidad de los otros. Así, desde esta percepción, los alumnos podrán representarse como "seres a" ser modelados, contruidos o "fabricados", de acuerdo con un patrón previamente establecido, cuya realización simplemente satisfaga a su productor y cuyo destino sea el de quedar sujeto a ese otro que lo produjo (Meirieu, 2001a). Mientras tanto, las "respuestas" o manifestaciones obtenidas durante el proceso de fabricación o modelación, servirían para catalogar tanto a los "buenos" como a los "malos" (alumnos) y a uno mismo en tanto buen o mal (maestro) modelador, constructor o hacedor.

Al realizar sus relatos autobiográficos nuestros maestros miran a otros: a sus docentes y a sus alumnos: ¿Qué destacan de los docentes que consideran "influyentes"? ¿Cómo recuerdan lo que (les) hicieron estos maestros y profesores? ¿Cómo perciben a sus alumnos? ¿Qué hacen o mejor qué dicen hacer?, ¿qué "les" hacen a los alumnos?, ¿qué priorizan de su tarea, o qué dicen priorizar? Es en este juego de miradas donde aparecen ellos mismos como maestros y las formas posibles de concebir la propia actividad. En tales construcciones cobrarán vigencia nuevamente los rasgos asociados a la matriz histórica de la profesión conjugados con las trayectorias biográficas sociales y personales, las que plasmadas en contextos y escenarios particulares, nos aproximarán a comprender los significados atribuidos a la tarea de enseñar.

Sandra reconoce que sus maestras y profesores *influyeron muchísimo en ella* y que en general influyen, debido al prolongado contacto que se mantiene con ellos: "uno pasa la mitad de la vida dentro de la escuela". Ella destaca la *contención, la comprensión y la paciencia* como características comunes de sus docentes y las reconoce como propias de la tarea:

"a veces te contienen más que tu propia familia..."

(Recordemos que Sandra fue "dada" a sus abuelos al comenzar la escolaridad).

"Fueron todos a su manera muy comprensivos (...), lo que yo recuerdo es que tenían mucha paciencia" (Recordemos que Sandra se caracterizaba a sí misma como rebelde e incomprendida).

Más allá de los móviles pragmáticos que puedan llevar a elegir la profesión docente, Sandra considera que la docencia interpela, o convierte a cualquiera:

"Son seres humanos y al escuchar historias, ver que un nene tiene hambre o que alguien le pegó, nadie tiene una roca, entonces te tiene que agarrar el lado comprensivo sí o sí".

(Recordemos que cuando Sandra se refería al profesorado, manifestó que si bien nunca se le hubiera ocurrido ser maestra, la carrera la "convirtió" en prolija, ordenada y preocupada por los demás).

Dado por sentado este matiz "comprensivo" del maestro que no es indiferente hacia los problemas sociales y familiares que padecen los alumnos, a la hora de caracterizarse a sí misma como maestra destaca entre sus preferencias la lectura y la escritura, actividades que siendo alumna eran lo que más le atraía de la escuela. Como maestra considera que estas enseñanzas son las más importantes del proceso educativo y a ellas se dedica, entontando y actuado, tal como lo hacía en los actos escolares que protagonizó durante su escuela primaria:

"Lo que más me gusta hacer es leer las producciones de mis alumnos y observar día a día su propia superación. Escucho atentamente cómo leen y se expresan, los incentivo a dar todo de sí mismos en ese momento. Odio ponerles trabas en la creatividad a mis pequeños. Frases tales como: "Narra en 10 renglones...", no existen para mí. Me molesta bastante insistirles, como me piden que lo haga, (hasta el paroxismo), con la prolijidad (...) Cuando les leo algo, por ejemplo, se los leo con toda la pompa. Actúo mucho, y todo el tiempo los dejo en suspenso, y los vuelvo a... Les levanto el tono de voz de repente, porque yo ya tengo un tono de voz que es medio suave; y de repente les levanto el tono de voz, abro los ojos (...) Le doy mucha importancia, más que nada a la lectura y comprensión lectora, porque pienso que es la base de todo"

Al igual que a lo largo de toda su autobiografía, la escuela vuelve a aparecer en esta escena como el escenario que le permite desplegar(se) sus gustos y preferencias, aún tratándose de habilidades típicamente escolares. De su escuela primaria Sandra recuerda especialmente los actos, en los que ella leía sus propias producciones en homenaje a los próceres de turno: "era muy significativo para mí", reconoce. En la escuela media, por su parte, el profesor "más allegado" era para ella el de Legua y Literatura, el que le

encomendaba leer libros enteros al resto de los alumnos; en tales situaciones se recuerda "encantada".

Sandra vuelve a la escuela motivada por su suegro que veía que le gustaba leer e impulsada por su maestra particular que la preparaba para rendir los exámenes que adeudaba del nivel medio. Como alumna ella producía textos y leía. Como maestra lee e incentiva a sus alumnos para que realicen producciones escritas, entendiendo que ambas actividades son la base que les permitirá ir "superándose" en su condición de tales. *En su vuelta a la escuela como maestra, Sandra sigue haciendo lo que más le gustaba hacer.*

A diferencia de ella, en su experiencia como alumno **Miguel** reconoce la *influencia "negativa"* de sus docentes con la que construyó una imagen (el "docente autoritario") de la que pretende diferenciarse:

"La imagen que tenía yo de los docentes así como gente muy autoritaria trato de no ser así, trato de acercarme a los chicos, cosa que como yo no pude hacer con mis docentes, trato yo de hacerlo con mis alumnos. Trato de reparar cosas mías".

Entre los recuerdos de Miguel aparecen, sin embargo, dos docentes que considera significativos: su maestra de primero y segundo grado, a la que caracteriza como muy *cariñosa y atenta* (es aquella que lo llevaba y traía de la escuela y que cuando estuvo enfermo fue a visitarlo) y un profesor de Educación para la Salud a quien le adjudica la *actitud crítica* que identifica como propia y el haberse hecho autodidacta, si bien (el profesor) "no le agradaba como ser humano" (aclara):

"Él decía no quedarse con la palabra del docente, que el docente no tiene la verdad, que todo lo que nos digan lo corroboremos investigando en libros y publicaciones, que no nos quedemos con lo que dice un libro o una revista, que comparemos, que seamos críticos".

Al definirse como maestro las experiencias que evoca de su propia escolaridad cobran vida:

"Me parece que soy comprensivo, exigente en algunas cosas que considero que tienen que ser como la responsabilidad por parte de los chicos y el esfuerzo, pero bastante comprensivo en el tema de las limitaciones y de lo que cada chico puede dar. Soy compinche con los chicos y muy crítico conmigo mismo y con los chicos también".

Miguel construye su propio personaje refiriéndose a lo que es (como maestro), y en esa caracterización referida a la dimensión personal, aparece la *comprensión* como rasgo que se reitera, aunque alude, en este caso, a las "limitaciones" de los alumnos. A diferencia de sus docentes, cuando Miguel se muestra en acción, lo hace *tratando de acercarse a ellos*. Se define "amigo", "compinche", aunque (aclara) *exigente* con los otros y *crítico* consigo mismo, enseñanza que le adjudica a su profesor de nivel medio que menciona especialmente en tanto su influencia llega hasta el presente.

Desde su posición de maestra de nivel primario, **Victoria** *no se reconoce marcada por sus propios maestros*. Para ella estos personajes no fueron influyentes, en tanto carecían de ciertas cualidades ligadas *con el trato y la relación vincular* que son para esta maestra prioritarias en la tarea que desempeña. Nuevamente el ser *compinche*, el escuchar a los alumnos, y también el *ayudarlos en sus problemas*, se mencionan como atributos propios de la docencia que en los maestros recordados por Victoria de su propia escolaridad parecen no estar presentes:

"No, no, no recuerdo ninguna con la cual poder hablar, por ahí medio compinche, que me pudiera haber marcado, que me ayudara a resolver problemas. Todas pasaron, desde lo didáctico no me acuerdo nada, no me acuerdo ni cómo enseñaban, salvo cuando miro cuadernos, y que ahora por la forma de trabajar acá digo '¡qué horror!' No recuerdo afectivamente a una especialmente, y decir cómo ésta nunca hubo nunca igual. No creo que haya alguna que haya influenciado ni en la decisión, ni en lo profesional ni desde lo afectivo encuentro a alguna que me haya marcado".

Sin embargo, cuando en su autobiografía Victoria se refiere a la etapa de la escuela primaria, hace referencia a cada uno de sus maestros, adjuntándole un atributo personal (dulce, cariñosa, carácter fuerte), la inexperiencia en un caso, y se detiene en una maestra que "cargaba a sus alumnos" a la que considera: "*un ejemplo a no seguir*".

A la hora de producir su propio personaje, Victoria prioriza el componente afectivo y el vínculo que mantiene con los alumnos. A igual que Miguel, los rasgos que ella destaca en sí misma, son los que dice no haber encontrado en sus docentes. Esta maestra no se siente marcada o influenciada; aunque se define por oposición a lo que esos otros fueron. El *cariño, el afecto, el vínculo y el reconocimiento* (a través del tiempo) a los que parece habilitar la profesión y que ella encarna, explicarían los sentimientos placenteros que experimenta como docente:

"Me llena día a día el contacto con los nenes. A nivel afectivo es grandiosa esta profesión. Me gusta sentir que establezco un buen vínculo con los chicos. Que ellos me quieren y sufro cada fin de año cuando los tengo que dejar".

"A mí lo que me gusta es cuando los pibes por ahí que ya pasaron, que ya están en otro grado, que me saluden, que me sigan contando cosas tuyas, no pretendo quedar re-marcada en cada uno y que cuando tengan 30 años digan '¡ah, Victoria, la de segundo, la recuerdo!', pero a mí me interesa eso desde lo afectivo llegar a los pibes".

Victoria alude a la dimensión pedagógica de su tarea, sobre la cual considera (como varios de sus colegas) que tiene que seguir formándose. De todos modos, su preocupación retorna al buen trato y la afectividad, haciendo mención al bienestar que esa relación genera en los alumnos:

"Mi ideal no es la maestra que enseñe todo perfecto, sino una maestra que ayude a que los pibes tengan ganas de venir a la escuela, no que se desesperen por venir, pero que se sientan cómodos, que sepan que si les pasa algo me lo pueden contar, me gustaría ser más firme en algunas cosas, que me den más bola, que creo que es esto, apuntar tanto a lo afectivo".

Quizá en su temor de aparecer como la maestra "inexperta", "demasiado buena", que no podía "dominar" a los alumnos, Victoria acude a una profesora de historia del colegio secundario de quien destaca una virtud: "era *exigente*". Esa profesora le hizo gustar la materia que dictaba ("cuando tuve que decidir Historia estaba entre mis posibilidades") y además la estimuló para que estudie en la Universidad. Al igual que Miguel, Victoria menciona especialmente a esa profesora cuyas enseñanzas alcanzan el presente:

"Esas cosas me fueron quedando..."

(Recordemos que Victoria es actualmente una estudiante universitaria de la carrera de Psicología).

La contención, la amistad, la cercanía y el vínculo efectivo aparecen de nuevo conjugados con la exigencia, o la firmeza que Victoria parece no lograr aún, pero que tal como varios de sus colegas valora como cualidades del buen docente.

Al igual que ella, **Ana María** también sobredimensiona el componente afectivo de la tarea, aunque se siente influenciada por su maestra de segundo grado. Esa maestra era para ella: *"buena, desde el afecto"*. Ana María considera que recibió mucho afecto y que era eso lo que la impulsaba a hacer las cosas bien (el cariño y el buen trato como condición para que se produzcan los aprendizajes): *"por afecto, no por otro tipo de motivación"*, recuerda.

Como maestra, reconoce que *"trabaja desde el afecto los aprendizajes, que los tiene a todos mimados, como la señorita Patricia"*. También se ve como una *"mamá gallina, como la señorita Blanca"*. Esta imagen con la que Ana María convoca a su maestra, va unida a la sensación que ella (le) producía: *"me fascinó de entrada"*, recuerda.

"ella en la puerta del salón abrazando a los nenes, la piel blanca y el pelo negro, negro, negro..., grandota, una persona muy tierna y muy dulce".

Encarnar el personaje de la maestra buena, suele estar unido con las sensaciones placenteras que estas maestras provocan (bienestar, comodidad, fascinación) y también experimentan. Es la satisfacción que Victoria dice encontrar en su trabajo y la sensación de bienestar que pretende promover en sus alumnos. Son los sentimientos de felicidad, pasión, goce y completud a los que referían nuestros maestros respecto de su tarea, los que a su vez habían adjudicado a sus propias maestras "buenas".

A pesar de resaltar la dulzura, bondad y el afecto que recibió de quienes fueron sus maestras, Ana María, al igual que sus colegas, no quiere ser *"demasiado buena"*, como la

señorita de cuarto, *"hoy te diría que le faltaba dominio de grupo"*. Nuevamente bondad y exigencia aparecen asociadas.

"Cada día me enseñaron que se aprende algo y yo lo aprovecho". Esta frase sintetiza la influencia que **Carmen** le atribuye a su recorrido escolar (Recordemos que Carmen atravesó situaciones y momentos difíciles durante su infancia que más bien obstaculizaron, o por lo menos no facilitaron, su recorrido escolar). Dadas las dificultades que protagonizó, Carmen *se siente agradecida* por la ayuda que le brindaron en la escuela:

"Tuve siempre gracias a Dios gente muy buena que me rodeaba, eso fue de mucha ayuda. Pero no me canso de agradecerle a Dios el grupo humano que me rodea el cual me ayudó a superar las dificultades presentadas".

Esta maestra *se siente "marcada"* por sus experiencias de vida y expresa que ahora es ella la que, desde su lugar y con su trabajo, *quiere ayudar* a sus alumnos, en los problemas que presentan y llevan a la escuela, y a su propia hermana con su educación:

"Yo creo que sí influye, porque si bien a mí me marcó eso, considero que me marcó, cada vez que veo una criatura que, o no tiene sus padres o tiene inconvenientes, trato de ponerme en el lugar de él y ayudarlo en lo que pueda para que no le pase o esa cosa queden marcadas como me marcó a mí. Asimismo, aquel que tiene demasiado y no valora lo que tiene, también, creo que ahí es donde más me altero, y quizás mi manera de retarlo es gritando, porque no utilizo la garganta para gritar. Quizás cuando no tengo vos me traicionan los nervios, ahí sí, porque todo tiene que estar perfecto, todo tiene que estar muy en su lugar. Cuando algo está fuera de tiempo o de lugar ya me altero, me pongo nerviosa por dentro, y trato de ayudar a todo aquel que pueda, que a las personas no les pase lo que me pasó a mí. De que mi hermana tenga su educación, que no le pase esto de tener ganas de estudiar y no poder..."

Para Carmen ya no se trata de contener, comprender o escuchar los problemas que los alumnos puedan traer a la escuela, sino de tomar partido en ellos, asumirlos y solucionarlos:

"Me posesiono con los problemas de mis alumnos, sufro mucho cuando no puedo influir".

Además del altruismo, Carmen reconoce otras características que encarna como maestra asociadas, asimismo, con este rasgo central que definirían a la maestra buena y (en extremo) a la maestra perfecta que ella parece querer alcanzar: "me gusta perfeccionarme cada año, quisiera ser una docente 'Especial'". Para ella "todo tiene que estar perfecto", "no me gusta cometer errores, por ejemplo ser impuntual", "quiero cumplir con todo y con todos", "trato de planificar lo más exacto posible". A veces digo "Dios no me puedo enfermar porque tengo que ir a trabajar". Carmen no sólo ayuda, sino que también agrega el componente de la exigencia (hacia ella misma y con sus alumnos), y al igual que sus colegas se muestra comprometida afectivamente con la tarea, lo cual (como a ellos) parece satisfacerla:

"...recalco el respeto y la conducta. Los quiero y los necesito. Me cuesta fin de año despedirme de los grupos".

"...es algo que llevo en el alma... el trabajo me alimenta".

Marilina reconoce especialmente las marcas que le dejó su escuela primaria acudiendo a: "el olor a libros, los besos de aquellas maestras, sus canciones, los juegos en el patio"; por todo eso decidió que quería ser maestra al terminar séptimo grado. También se reconoce marcada por lo que vivió en el jardín de infantes con una maestra a la que se quiere parecer:

"Me gustaría parecerme en cuanto ella hablaba y nos encantaba, y no necesitaba gritar, yo a veces sí necesito gritar. Porque éramos treinta y solo con su dulzura podía contenernos a todos. Aprendí un montón en el jardín, cuando finalicé salí de 5 ya podía leer. Fue la etapa más dulce la que viví con ella, yo todavía la sigo visitando, fui en todas mis etapas (primario, secundario) fue a mi casamiento y todo. Y es impresionante que dejamos, de vernos por un tiempo, pero no podemos dejar de reconocernos".

Antes que comprensiva, buena y afectuosa, con un componente de exigencia, Marilina invierte las prioridades, caracterizándose "exigente, principalmente en la disciplina". Esta maestra considera que si no hay disciplina no puede haber buena enseñanza: "en un clima turbio no se puede percibir nada claro", sostiene. Al reconocer que no puede encantar a su

alumnos (dados los cambios que éstos presentan), tal como lo hacía su maestra admirada, apela a otros medios, tales como la mala nota y las sanciones para "controlarlos". Además "*no les dejo tiempo libre, trato de que trabajen*"; ella dice que los demás opinan que hace trabajar demasiado a sus alumnos. Para poner su operativo en marcha, Marilina se muestra activa: "*planifico actividades novedosas, actividades que enseñan y con las que pueden jugar*". Fue en el profesorado donde ella considera que pudo aprender las técnicas que hoy "aplica" en su afán por disciplinar y planificar, condiciones que reconoce necesarias para poder enseñar:

"...el tema de los ejes transversales, yo relaciono todo, mis planificaciones por unidad didáctica son tipo proyecto porque a partir de un tema lo voy aplicando a las diferentes áreas".

Sin embargo, a la hora de mencionar una experiencia de aprendizaje significativa de su propia escolaridad, repara en una modalidad pedagógica basada en la búsqueda de información e investigación por parte de los alumnos, añadiendo que para ella: "*una experiencia directa es la mejor manera de aprender*".

"Cada grupo investigaba algún aspecto del gobierno de Perón: educación, religión, economía, política, etc. Llevamos videos, libros y hasta testigos. Investigamos casi un mes y luego fuimos a juicio. Pude aprender muchísimo, más que si me hubiera sentado a estudiar diez horas".

Antes que a los gritos, **Mauricio** apela a una sonrisa "*para que le hagan caso*" en sus clases. Si bien también para este maestro la exigencia es prioritaria en su tarea, los recursos que utiliza nos trae nuevamente la imagen de la maestra buena, que se muestra alegre y feliz con lo que hace y provoca bienestar en los alumnos. Mauricio se define como *exigente y alegre a la vez*. "Les exijo mucho pero siempre con una palabra de apoyo o una sonrisa". Reconoce en este aspecto, las enseñanzas de un profesor del profesorado: "*Me demostró que es mucho más importante una sonrisa que mil gritos*", "yo lo hago", dice, y "me está yendo bárbaro". Además de la influencia de su profesor, Mauricio hace hincapié en sus cualidades de maestro joven y varón, todo lo cual genera (desde su perspectiva) que los alumnos se sientan bien, convocados o atrapados "voluntariamente":

"Yo creo que el varón ya tiene, el maestro varón tiene otra onda con los chicos y aparte bueno ser joven, tengo una onda muy parecida a ellos, siempre en el medio de las explicaciones hago algo para que ellos se rían, o les digo algún chiste o algo para que la pasen bien, para que tengan ganas de estar adentro".

Además de hacer chistes e imitar la sonrisa de su profesor, Mauricio dice que en su trabajo utiliza los apuntes que tomaba en aquellas clases. Para él este profesor del profesorado junto con otros dos del nivel medio constituyen "modelos", en tanto: "se acordaba de todo, de absolutamente todos los hechos ocurridos en la historia mundial, *era un verdadero libro abierto*"; "tenía una *dedicación especial al alumnado*, "hablaba mucho, aconsejaba y escuchaba al alumnado, *era como una amiga*".

Mauricio valora así la posesión de conocimientos o de información, junto con la amistad y la actitud de escucha que le manifestaron sus docentes. Él como maestro conjuga la alegría y el buen humor con la exigencia. Mientras Marilina apelaba al exceso de actividades o las sanciones, así como otros de sus colegas lo hacían respecto del afecto, él parece utilizar este recurso "para" llegar a ser un maestro exitoso:

"Este primer trimestre tuve un éxito absoluto, puede lograr todas mis expectativas de logro y los alumnos respondieron en forma excelente".

Víctor considera que todos los momentos vividos influyen, sin importar el ámbito de procedencia "cualquier experiencia sirve", sostiene. Así, apela al "scoutismo" para explicar que le *incorporó muchos valores* que él hoy puede transmitir a sus alumnos, "tal vez a la escuela se le haya pasado", ironiza. Para este maestro los hechos más significativos de su escolaridad se relacionan con aspectos sociales y no con formas de enseñanza (Recordemos que Víctor fue muy crítico de sus maestras de primaria a quien caracterizaba como *autoritarias y distantes*). Al igual que Miguel y Victoria, Víctor se reconoce opuesto a sus docentes al definirse como: "*abierto*", en tanto *respeto las opiniones de todos*, "*activo*", involucrado en la tarea de cada alumno, haciendo que cada uno se involucre y "*paternalista*", tal como lo evaluó su profesora de Residencia.

Entre sus experiencias escolares más significativas recuerda con agrado un sorteo que realizó una maestra, quien sacó a propósito el número que él tenía con la intención de favorecerlo. En su vuelta a la escuela Víctor parece identificarse con las prácticas de aquella maestra, aunque sin apelar directamente a esa experiencia:

"Uno siempre tiene sus preferencias por uno, yo creo que no está mal, lo que estaría mal es tratar mal a los chicos, pero tratar más bien a uno que a otros con cierta preferencia que tenga no creo que esté mal. No estoy de acuerdo que se trate mal... porque un chico no esté de acuerdo, lo trate mal".

Recordemos que algunos de nuestros maestros expresaron disgusto sobre situaciones escolares que protagonizaron, siendo alumnos, signadas por *favoritismos y preferencias* de las que se sintieron excluidos. En el relato autobiográfico de Víctor aparecen las preferencias, tanto las que protagonizó siendo alumno como las que encarna siendo maestro. Víctor alude a "sus" como maestro preferencias y eso no le parece mal. Se manifiesta en desacuerdo, sin embargo, respecto del mal trato y la distancia asociadas con experiencias negativas que él vivió como alumno. Por oposición a sus docentes, se define, "paternalista", cualidad que le fuera asignada por una profesora del profesorado y que él asume como propia. Su personaje apela nuevamente al vínculo y la relación interpersonal, aunque ya no es el maestro amigo o compinche que se acerca, sino el padre que se involucra.

"En general creo que conjugo la ternura con la autoridad (tanto el saber como la norma)", afirma **Alejandra**. En el relato de esta maestra y en varios de los que siguen, notamos la presencia de otros componentes o rasgos que se asocian con el personaje que todos están creando. El afecto y la ayuda unidos a la exigencia o el disciplinamiento que solían aparecer como condiciones necesarias para encarar la dimensión pedagógica de la tarea docente, o como finalidades en sí mismas, pierden protagonismo frente al saber, la norma, la autoridad. En estas escenas, no sólo cambia el personaje creado para los maestros. Los alumnos ya no aparecen en el guión como "sujetos a..." (querer, ayudar, incentivar, disciplinar, encantar, atrapar, con limitaciones a superar) sino que cobran protagonismo y se muestran en acción (discutiendo, resolviendo, pensando):

"Me divierto mucho cuando las discusiones grupales son ricas y se llegan a conclusiones valiosas. Me enoja cuando los chicos/as no se escuchan entre ellos o a mí. Me encanta cuando me explican cómo pensaron la solución de un conflicto tanto de escritura como matemático".

Recordemos que Alejandra valoraba especialmente la experiencia formativa que protagonizó durante su escuela secundaria: "fue un espacio importantísimo para mi formación personal", decía. De esa etapa menciona especialmente aquellas clases donde *se discutían textos*, las reuniones en las bibliotecas donde *se buscaba información*. Entre sus docentes más significativos recuerda a dos que asimismo ubica en el nivel medio: "proponían una mirada crítica del objeto que abordaban" y a un profesor del profesorado: "proponía actividades para imaginar y así pensamos en contextos sociales, económicos, políticos. Lo que decía *captaba la atención de todos...*". Alejandra se reconoce en estos docentes: "cuando re-leí cómo soy como maestra encontré varias de las características de mis profesores predilectos". Fue en su vuelta a la escuela y desde la posición de maestra, donde considera haberse conectado afectivamente con la actividad y donde aprendió las grandes líneas de trabajo que hoy desarrolla. Asimismo, expresa que su carrera universitaria le proporciona "más objetividad para analizar la tarea"

La primera caracterización que realiza **Lucía** de sí misma como maestra es cuando evoca su escolaridad primaria: "pienso que a varias de estas cosas *quiero enfrentarme, quise luchar* cuando decidí ser maestra: me encanta cuando *un chico inventa distintas estrategias* o caminos personales para llegar a una solución. *Intento por todos los medios no discriminar y transmitirles esto a los chicos*". Lucía alude específicamente a dos situaciones "negativas" que vivió, siendo alumna, con una maestra:

"Una vez tuve un problema con esta maestra porque un ejercicio de matemática que ella me corregía como que estaba mal, para mí seguía estando bien (...) en realidad estaba bien (para esto mi papá tuvo que demostrárselos) pero como el camino por el que yo había llegado al resultado no era el enseñado, no podían considerarlo como correcto. Volví a sentir que era injusto. En otra oportunidad esta misma maestra nos hizo rezar para que el acto salga bien(...) Yo atea me puse a llorar. Me sentí muy discriminada".

Lucía se define también por oposición. En su autobiografía aparece aquella maestra que discriminaba y no respetaba los procesos de aprendizaje de los alumnos. Ella se muestra diferente y pretende luchar y enfrentarse con esos "contramodelos" que ha ido construyendo en su paso por la escuela:

"Me preocupo por lo que le pasa a cada chico, en qué andan, qué piensa, conozco bastante bien a cada uno. Intento respetar cómo piensa cada uno, qué caminos encuentra cada uno para resolver las distintas situaciones e intento incentivar que cada uno busque sus propias estrategia (...) Me molesta la discriminación, creo que aquí también se refleja mi historia escolar". Tener en cuenta la heterogeneidad y cuidar esto y cuidar el afecto me parece importante".

Lucía reconoce que esa situación vivida en cuarto grado la marcó, así como lo hicieron las experiencias "positivas" que protagonizó como ayudante cuando empezó a trabajar. En esa oportunidad se dio cuenta cómo era posible llevara a cabo lo que ella, como maestra, se proponía:

"Me pasaba que muchas de las cosas que empezaba a leer las veía en acción en las clases de estas maestras. Tenían en cuenta lo que los chicos pensaban o decían y a partir de allí se construía el conocimiento en la clase. Se respetaba el tiempo y el proceso de cada chico. Estas maestras manejaban mucho el contenido en sí mismo y su didáctica. Esto me parecía y me sigue pareciendo sumamente importante".

En el relato de Lucía, nuevamente maestras y alumnos asumen protagonismo en las escenas que recrea. Éstos últimos se muestran buscando estrategias, resolviendo, opinando, pensando. El grupo o la clase escolar aparece, además, como un colectivo integrado por sujetos diferentes. Las maestras, por su parte, proponen (formas de trabajo), respetan (los procesos individuales), saben y enseñan. Además de "cuidar el afecto", Lucía se muestra preocupada por *conocer y enseñar, transmitir, no discriminar y generar* en los alumnos *compromiso político*. La diversión y el juego no parecen excluidos de estas propuestas en las que asimismo reconoce vestigios de su propia historia escolar:

"Me preocupo por conocer los contenidos y por encontrar la mejor forma de enseñarlos. Me parece importante el tema de los contenidos, y sí tener en cuenta la didáctica de ese contenido particular.

Ya no sé si bien, yo siempre tenía como muy pensada la clase, qué iba a dar y qué iba a saber, ya no lo hago no lo pienso tanto, ya lo hago más espontáneamente ya como que uno tiene más una línea y si bien no es lo mismo matemática o lengua, la línea en la que está pensando le surgen también el momento sólo las preguntas, las tiene más incorporadas. Pero sí me parece como tenerlo presente en la cabeza. Intento también generar algún tipo de conciencia política, de la realidad de nuestro país. Allí encuentro la influencia de mi crítica a mi escuela secundaria. Yo juego con los nenes y no sé si es por el teatro, a mi me gusta jugar, no sé por qué, no sé si decir que uso el teatro, soy de jugar bastante, hacer chistes, cambiar la voz, trato pero no sé si es por el teatro (orientación de su escuela secundaria)".

Al tratar de armar su propio personaje **Mercedes** piensa. Su guión expresa interrogantes (referidos al proceso de aprendizaje de sus alumnos), antes que certezas. Mercedes experimenta temores y dudas, mientras tanto actúa, prueba y se evalúa:

"Tengo mis miedos...Estuve pensando la pregunta (...) Porque...por ejemplo, ahora estoy pensando qué aprendieron los chicos y qué no aprendieron, si realmente todos aprendieron, si los que están bárbaro, los que están ...leen y escriben perfecto y pibes superestimados y todo no están perdiendo el tiempo porque yo estoy ocupada con todos los demás. Estoy en un momento de evaluación mía ...y aparte estoy probando cosas, también, bueno, ahora estoy armando rincones en el aula."

El docente que Mercedes reconoce como el más influyente de su recorrido escolar, fue el maestro del grado donde realizó sus primeras prácticas: "aprendí un montón de cosas de él", "me dio un montón de herramientas", "creo que es un referente mío y tiene que ver cómo soy maestra hoy" . Este maestro aparece enseñando, bajo una forma "activa" que ella como maestra valora, y entre sus virtudes destaca el "manejo" el grupo:

"Laburaba con psicogénesis. Laburaba muy bien con treinta y tres pibes. Tenía un manejo de grupo increíble. Hacía cualquier cosa con los pibes".

La *actividad*, como un atributo más que nuestros docentes le adjudican al personaje que van creando, remite en este caso a una metodología de trabajo que involucra "activamente" a los alumnos. Nuevamente, aunque vinculado con los aspectos pedagógicos

de la tarea y con situaciones de enseñanza, el manejo o dominio del grupo aparece destacado.

Mercedes avanza en la definición de su propio personaje a partir de interrogantes, dejando de lado las certezas. En este sentido, valora los aportes de (algunos) cursos de capacitación a los que concurrió siendo maestra: "Siento que me enriquecen, que me dan ideas, me hace replantearme cosas que no me planteé antes". Otra fuente a la que recurre para compartir los planteos que le surgen a diario son sus compañeros de facultad. A así como lo hacían Alejandra y Lucía, ella valora los aportes de su carrera universitaria en su desempeño profesional: "*en la facultad aprendí un montón de cosas que sí me sirven*", afirma. De su escolaridad sólo rescata algunas cosas que hizo en Ciencias Naturales, que en su momento le gustaron y que actualmente las utiliza: "*Esas cosas sí me sirven hoy*". A pesar de poder recurrir a distintas instancias, Mercedes señala la importancia de trabajar con otros, de discutir "in situ", condiciones que parece no encontrar en su lugar de trabajo:

"Mi ventaja, la ventaja de esta escuela, es que yo en mi aula hago lo que a mí me parece y nadie [...]. Nadie me lo cuestiona. Pero por otro lado sí necesitaría tener en una escuela referentes, poder laburar en conjunto ciertas cosas."

Al igual que la maestra buena que revivía en las historias relatadas por nuestros docentes, tanto Alejandra como Lucía y Mercedes se muestran felices ("en la escuela me divierto", "la paso bien") y hasta se apasionan con lo que hacen ("le encuentro mucha pasión, mucho gusto, mucho disfrute"). Sin embargo, la contracara de la felicidad que ellas experimentan se relaciona en estos relatos no sólo con que los alumnos la pasen bien, se sientan convocados, atrapados, encantados o fascinados (sentimientos que solían producir las maestras buenas) sino que aparece la mención y hasta la preocupación por los procesos de aprendizaje, en los que éstos últimos aparecen involucrados "activamente". **Florencia** es otra de nuestras maestras que, aunque se muestra angustiada ante los miedos e inseguridades que enfrenta siendo principiante, contempla la dimensión pedagógica de la tarea, ligada al compromiso social que manifiesta y manifestaba cuando se refería a los motivos que la impulsaron a elegir la profesión:

"Ahora es la primera vez que tengo un grado a cargo, tengo todos los miedos del mundo. Estoy desesperada porque aprendan a leer y escribir, pero por otro lado estoy muy feliz de tener un grado y al fin voy a poder aprender y actuar y ver qué frutos uno puede recoger. Habiendo hecho suplencias toda mi vida, no puedo darme cuenta qué hago bien y qué hago mal. Ahora sí puedo ver qué cosas funcionan y qué no. (...) Yo me propongo que aprendan a leer y escribir pero si se circunscribe sólo a eso no sirve para nada. Tiene que ver con la función social, en el sentido que si vos le enseñás a copiar y copiar... Si vos les enseñás que piensen la letrita, es desde ahí también que uno plasma lo ideológico, me interesa que pueda pensar por sí solo."

En su propia caracterización como maestra, Florencia reúne dos rasgos: *el afecto y la actitud crítica*. Se define como "comprometida afectivamente" con sus alumnos y "muy crítica" consigo misma:

"Siempre fui mucho de comprometerme con cada alumno desde lo afectivo y me critico mucho y demasiado y eso a veces me entorpece desde el punto de vista profesional. Estoy todo el día pensando que lo que estoy haciendo está mal. Que desde el punto de vista pedagógico no es lo mejor, o desde el punto de vista de la actitud que tengo que tomar no es lo mejor, como que siempre estoy machacándome en ese sentido, soy muy crítica en el mal sentido de la palabra. A veces no me lleva mucho a ningún lado, me angustia, pienso que soy un desastre como maestra. También tendrá que ver con la inexperiencia, con la falta de años (risas), siempre me estoy cuestionando la forma que yo tengo de enseñar, me trae mucha inseguridad, no frente al grupo, tengo personalidad y cuando tengo que gritar les grito y cuando los tengo que sentar los siento, pero tengo inseguridad en lo que hago en el día a día y lo que pienso y lo que planifico. Le doy demasiadas vueltas".

En el relato que compone Florencia acerca de su propio personaje, aparecen de nuevo críticas, interrogantes e inseguridades que muchas veces ocasionan gritos (hacia los alumnos) y angustia (hacia sí misma). Florencia, que a veces parece padecer el exceso de criticidad, agradece haber aprendido esa actitud al colegio (universitario) en el que cursó el nivel medio (en ese sentido nos recuerda a Alejandra y también a Miguel, quien le atribuía esa virtud a un profesor que tuvo siendo alumno) y a la formación que obtuvo en la universidad:

"...es lo que me posibilitó pensar ahora lo que pienso y poder criticar ahora lo que critico (...), haber construido ideológicamente lo que construí, haber tenido también las herramientas de análisis".

"Pienso y digo todas estas cosas porque tuve acceso desde la facultad a un montón de cosas..."

Entre sus docentes más significativos Florencia menciona especialmente a un profesor del colegio secundario, quien le proporcionó "herramientas de conocimiento" y, además, "se preocupaba por nuestra subjetividad desde lo pedagógico". Al igual que varios de los otros maestros, Florencia se muestra preocupada por cada alumno individualmente, sin embargo la individualización se centra en la dimensión pedagógica, tal como recuerda que lo hacía su profesor. De su escuela primaria, Florencia recuerda los afectos y las relaciones que allí estableció. La asociación con el trato dispensado vuelve a aparecer en el profesorado, instancia que desconoce como formativa y que sólo recuerda a partir del "buen trato" que recibió. Dadas las características de la formación docente, esta maestra reconoce la influencia de las trayectorias escolares y personales recorridas, en los rasgos que encarnan los distintos maestros a la hora de producir o de asumir su personaje:

"Desde la formación que tuvieron y tuvimos las maestras es muy difícil pensar o pretender que un maestro tenga una postura crítica en su trabajo. La formación docente sola no da para eso. Si pasa eso es o porque militaba en algún partido político o porque empezó a ver cosas distintas en la Facultad. Es muy difícil que una maestra que hizo el profesorado y empezó a trabajar sea crítica, porque la formación no te abre ni a la profesión ni a la reflexión crítica en todo sentido."

Modelo para armar³

Como decíamos hace un instante, el personaje que nuestros maestros construyen acerca de sí mismos resulta del entrecruzamiento de distintos dichos y miradas que se remontan a sus docentes y alcanzan a sus alumnos. La imagen que cada uno de estos maestros novatos ha ido produciendo y que es reflejo de este juego especular, denota algunos rasgos comunes y ciertas diferencias.

En todas las caracterizaciones, la *relación interpersonal*, el *vínculo* y el *afecto* con los alumnos aparecen como ingredientes que definen la tarea de enseñar. Son sus proporciones las que varían tanto como su "utilidad". Mientras que para algunos querer y mimar (como una mamá o papá) o llevarse bien (como una amiga/o) constituye el componente principal de la tarea que los convoca, para otros es sólo uno más. Asimismo, hay quienes apelan a una sonrisa, una caricia o al buen trato para... (motivar, dominar, incentivar o encantar), mientras que otros maestros quieren, se acercan, se contactan y tocan porque sí, o acaso para reparar o saldar alguna deuda personal: "*trato de reparar cosas mías*", "*me llena el contacto con los chicos*", "*el trabajo me alimenta*". Se nota en esta dimensión "afectiva – vincular" cierta "gradualidad" en el trato, tal como la referían los maestros: está el que se acerca, el que se contacta, y el que toca (mima y besa). También encontramos a los que pretenden que la relación o el vínculo establecido trascienda el tiempo y el espacio escolar y perdure por varios años, llegando incluso hasta el presente.

Es interesante señalar que en algunas historias la vuelta a la escuela como maestro (quizás allí antes que en el momento de optar por la profesión), produce la reactivación de aspectos negativos o puntos oscuros de la propia historia escolar y familiar que se pretenden "reparar", "curar"⁴, evitando que a otros les pase uno padeció (recordemos a Miguel, Carmen, Víctor y Lucía). La vuelta a la escuela permite, también, desplegar/se en el personaje principal que desde la infancia se construyó (el sueño de ser maestra de Marlina), re-encontrar/se con el escenario propicio que habilite para hacer lo que a uno le gusta hacer (leer y escribir, en el caso de Sandra), devolver lo que uno recibió y/o recibir el afecto por parte de los niños y las niñas, esto último es lo que "llena", alimenta o gratifica a varios de nuestros docentes.

Absolutamente relacionado con el tema de la afectividad y en ciertos casos con las vivencias personales, aparece en algunos relatos la *ayuda* que el maestro brinda a los alumnos como otro ingrediente propio de la tarea de enseñar. Nuevamente en este caso puede aparecer como un aspecto central o como complementario, generalmente del afecto.

³ Parfraseando la novela de Julio Cortázar que lleva el mismo nombre

⁴ Se ha interpretado el deseo de educar del pedagogo alemán Friedrich Froebel en la experiencia de su juventud desgraciada: "es cuestión de rehacer, a través del niño, el camino que no ha podido recorrer en el

En estas escenas el maestro se muestra ayudando a los alumnos en los problemas familiares, sociales o escolares que éstos presentan. Aquí también hay cierta gradualidad que va entre los que "escuchan" las dificultades y los que "resuelven" o intentan hacerlo, llegando incluso a "poseionarse" por los problemas de los otros.

El personaje que va surgiendo a partir de estos rasgos recuerda, una vez más, a la *maestra "buena"* que nuestros maestros evocaron de la propia escolaridad que es dulce, cariñosa, atenta, que se involucra con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica. Estos atributos acompañaban, a su vez, a la sabiduría y la habilidad para enseñar, cualidades con las que era convocado y personificado el buen profesor. Sin embargo, varios de estos maestros evocan otra cualidad que valoraron de sus antiguas maestras y que muchos se la adjudican a sí mismos: la *exigencia*. Aún los más amigos, paternalistas o altruistas, *no quieren ser "demasiado" buenos* y representar al maestro/a carente de "dominio", "manejo" de grupo. Estos maestros quieren ser buenos pero no están dispuestos a perder el control de los que tienen a su cargo. En algunos casos y para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad, aún asumiendo el riesgo de parecerse a la maestra "mala". En estos relatos el dominio o manejo del grupo de alumnos, suele aparecer como una condición necesaria para poder enseñar.

El maestro que principalmente quiere y ayuda a sus alumnos suele referirse a ellos como "sujetos a" (querer, ayudar, escuchar, incentivar, motivar o disciplinar) "para que" (se superen, respondan, tengan ganas de estar en la escuela, aprendan, o al menos permitan al maestro desplegar su actividad). Como sostuvimos en otro trabajo (Alliaud, 2002) la motivación junto con el acercamiento, constituyen estrategias que suelen utilizar los principiantes para contener o lograr el dominio de grupo y por qué no, como veremos luego, para contenerse a sí mismos: "trabajo desde el afecto los aprendizajes", "con su dulzura podía contenernos a todos". Hay sin embargo dos maneras de concebir a los alumnos que muchas veces conviven en un mismo relato. Los alumnos pueden

seno de una familia armoniosa. La obra educativa será para él un modo permanente de cuidar, cuando no de curar, la herida original de su existencia" (Michel Soetard, en: Merieu, 2001b: 23).

representarse como seres dormidos, pasivos, que es necesario revivir, activar o resucitar ("incentivar", "motivar", "impulsar", "empujar") y/o como individuos a los que hay que apaciguar, calmar ("aquietar", "contener", "disciplinar", "encantar", "dominar") para... los fines mencionados.

Privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión, constituyen versiones de un mismo discurso, "moralizador – normalizador", asociado a los orígenes de la profesión y re-editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales bien diferente del de los comienzos del sistema educativo moderno. No tenemos la intención en este trabajo de deslegitimar ese discurso y su presencia en las visiones y prácticas de nuestros maestros, transmitido en su propia trayectoria escolar a través de prácticas específicas para ser finalmente producido y reproducido de nuevo en la escuela. Es más, consideramos que muchas de las "promesas" igualadoras e integradoras asociadas a ese pasado (moderno) están todavía hoy inconclusas. Tampoco tenemos duda acerca de estas dimensiones (afectiva y altruista) como constitutivas la tarea de enseñar, así como de otras ocupaciones en las que se pone en juego el trato con las personas (más aún si son niños). De ningún modo pretendemos cuestionar los rasgos predominantes de la "cultura escolar" en la que la cultura de los docentes como grupo social es prioritaria (Pérez Gómez, 1999). Ocurre que lo que suele aparecer como predominante puede abordarse de diferentes maneras y aún puede relativizarse o problematizarse y hasta re-significarse. De ser así, seguramente acarreará algunos beneficios en las prácticas de las escuelas, donde nuestros niños se forman y en las que nuestros maestros fueron y están siendo formados. De allí que nos detenemos para analizar cómo estos componentes originarios y constitutivos de la profesión de enseñar, son evocado por nuestros maestros desde el presente, entendiendo que han cambiado las condiciones sociales e históricas, y contemplando que el colectivo que ellos integran está conformado por sujetos que han transitado distintos caminos para llegar de nuevo a la escuela. Hasta aquí vimos como los maestros abordan estas cuestiones. Sin embargo, en nuestro trabajo también oímos otras voces.

Para algunos de nuestros maestros la tarea es algo más que ayuda y afectividad (o no es principalmente ayuda y afectividad) y los alumnos no son sólo seres a acallar o a

reanimar. El afecto y la ternura aparecen conjugados con otros componentes como *el saber, la norma y la autoridad*. El saber y la autoridad se presentan como competencias profesionales de los que enseñan, quizá, podríamos agregar, retroalimentándose mutuamente. Ello no significa la anulación o sumisión del otro (frente a uno que sabe todo y administra unilateralmente el poder que deviene de su posición) ya que, en las escenas escolares que estos maestros construyen, los alumnos suelen aparecer como protagonistas desde su alteridad. Los alumnos se presentan como "sujetos que" (piensan, resuelven, inventan, construyen), antes que como "sujetos a". Aparecen en su diferencia o heterogeneidad, dentro de la masa escolar, que además de querer, ayudar e individualizar hay que enseñar y respetar. Los alumnos se presentan como "otros" que co-protagonizan las escenas que estos maestros producen.

En la educación y en la enseñanza la visión hacia el otro no es una cuestión menor respecto de la propia actividad: "la existencia del Otro, cada vez que yo actúo, en el sentido propio del término plantea una cuestión: le reconozco como tal en su alteridad radical, o acaso hago de él objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción" (Merieu, 2001b). Hemos visto cómo la "tendencia a modelizar", en tanto estructura interpretativa de la realidad, puede acarrear formas de percibir y expectativas frente al comportamiento o reacciones de los alumnos relacionadas con un producto a fabricar, con expectativas de logro a cumplir, a partir de la propia acción, gesto o palabra. En tanto eso ocurra su productor, fabricante o maestro podrá sentirse satisfecho (lleno o alimentado por su trabajo). Así como notamos, por sus dichos, que algunos de nuestros maestros "miran" a sus alumnos desde esta óptica, otros parecen reconocerlos desde su alteridad, como sujetos diferenciados y "en" actividad. Son precisamente éstos últimos los que arman su propio personaje con otros ingredientes tales como el saber, la norma y la autoridad, mostrándose a sí mismos no como poseedores exclusivos del conocimiento y la verdad, sino con dudas o interrogantes o simplemente pensando acerca de lo que hacen.

Detenernos en los dichos y miradas hacia los otros (sus alumnos y sus docentes) que produjeron nuestros maestros mientras creaban su propio personaje, nos proporcionó algunas piezas para armar los modelos que fuimos presentando. Hemos visto cómo nuestros maestros se referían a sus propios docentes y cómo ese decir se iba conjugando

con las predicaciones acerca de sí mismos. Respecto de los alumnos notamos que éstos pueden concebirse como sujetos que necesitan ante todo afecto o ayuda y que la tarea del maestro consiste principalmente en atender esas necesidades "insatisfechas", o que la educación escolar (y la tarea del docente) implica algo más como saber y estar en condiciones de enseñar. Si bien entendemos que ciertas funciones vitales que pudieron ser desempeñadas en otro momento por las familias son hoy delegadas a las escuelas (tal como ocurría en los orígenes de la profesión), lo que puede alimentar la dimensión afectiva y altruista de la profesión en los actuales maestros, consideramos que al sobre-dimensionar estos ingredientes se pierde la especificidad de la función educativa encomendada aún hoy a la institución escolar. La dimensión pedagógica queda así relegada y asume una posición similar en aquellos otros relatos donde el afecto, la ayuda, la contención, el disciplinamiento y hasta la motivación, se presentan como condicionantes necesarios que permitirían crear los escenarios ideales para poder enseñar. Nos preguntamos, en este caso, si en el afán de estos maestros que se muestran preocupados y ocupados en motivar, querer y ayudar queda lugar para que en algún momento acontezca el enseñar.

Nuestros maestros novatos se muestran "activos". La pregunta es en qué depositan su afán y su actividad. Preparan materiales novedosos, planifican, asisten a cursos de capacitación, intercambian con sus colegas y con todos aquellos que reconozcan como "referentes". Asimismo, en sus clases se preocupan por sus alumnos y asumen (a veces) con extrema exigencia y responsabilidad el cuidado y la atención de todos ellos y de cada uno en particular. Pero la tarea que aún hoy se le sigue encomendando a escuelas y maestros es educar, en el sentido de pasar a las nuevas generaciones el conocimiento como acervo cultural. Educar es "desarrollar la inteligencia formal" y también "desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. (Educar) es introducir a un universo cultural en el que los hombres han conseguido amasar" (Merieu, 2001a: 24-25). El desarrollo de una "inteligencia histórica" que plantea Merieu, nos recuerda el concepto de transmisión de Hassoum. Para este autor, transmitir implica pasar a nuestros descendientes aquello que hemos recibido, como una necesidad que plantea la historia; esa "aventura" supone siempre la recreación de aquello que es "objeto" de la propia transmisión y en este sentido no implica simplemente su mantenimiento o reproducción por parte de los otros (las nuevas generaciones). De esta

perspectiva, la transmisión supone la liberación del otro y el reconocimiento de su alteridad. El autor encuentra en este juego transmisión-liberación, lo apasionante de la aventura:

"Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos" (Ibid: 17).

Asumir la tarea "educativa" implicaría, desde estas percepciones, algo más que ser buenas personas, cordiales, afectuosas, altruistas aunque algo exigentes. Nuestros maestros ponen toda su energía en educar. La pregunta, insistimos, es dónde. La respuesta variará conforme al significado que le atribuyan a su tarea. Algunos incorporan el conocimiento, el saber, la autoridad, la transmisión, la comunicación, la crítica, la duda, la heterogeneidad, la alteridad y el protagonismo de los otros (alumnos) como los aspectos centrales de la tarea que desempeñan⁵. Otros parecen dedicados enteramente a brindar afecto y contención o a ayudar. También hay quienes parecen utilizar esos recursos a los fines de crear las "mejores" condiciones para que los otros aprendan. Además de quedar desdibujada la dimensión más específica del oficio del maestro, estas percepciones suelen afectar la autonomía de los otros. Es la paradoja que mencionaba Elías respecto de la relación padres- hijos, centrada principalmente en el afecto. Es la posesión por el producto fabricado que señalaba Merieu. Recordemos que cuando nuestros maestros ponderaban la familiaridad como una experiencia gratificante de la propia escolaridad, señalaban la igualdad como un aspecto que estas prácticas pueden erosionar cuando acontecen dentro de un escenario de multitudes al que concurren muchos alumnos. Mientras ello ocurría con la igualdad, el daño a la autonomía parecía menos evidente en los relatos autobiográficos de los docentes. Educar es efectivamente dar, poner todo lo que podamos, hacer todo lo que está en nuestras manos, permitiendo al otro que se libere, afirma Merieu (op. cit.). Si bien varios de nuestros maestros apelan al discurso de la heterogeneidad, en el sentido de

⁵ Estas voces que también oímos en nuestro trabajo parecen no ser las de la mayoría que conforman el colectivo profesional. Insistimos estos maestros que portan representaciones diferenciadas (que podemos atribuir a los caminos recorridos) respecto a la tarea que desempeñan y que ponen el saber, los conocimientos y la transmisión como elementos centrales de la educación escolar son, de acuerdo a un trabajo realizado a partir de una muestra representativa (IPE-UNESCO, 2001), menos de un tercio.

reconocer y atender las diferencias que presenta el grupo de alumnos, menos lo hacen respecto de la alteridad.

"Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de comunicarles los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse sólo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar" (Merieu, op. cit.: 28).

Acudimos a Merieu y Hassoun en tanto constituyen en este momento referentes a los que se alude desde el campo pedagógico para, precisamente, recuperar la transmisión del acervo cultural como una función ineludible de las escuelas, teniendo en cuenta que el legado transmitido es re-creado y que ese mismo acto supone actividad y también libertad por parte de los sujetos implicados. La educación entendida como transmisión y apropiación de los productos de la cultura y la civilización humanas, por parte de las nuevas generaciones, suele ser desvalorizada por los maestros, sobre todo del nivel primario, a partir de la difusión de ciertas corrientes pedagógicas ("activistas") contemporáneas (Cf. IYPE, UNESCO, op. cit.). Las mismas "esquemáticas" por el uso, suelen presentarse como antagónicas a la educación "tradicional", asociada con la transmisión de información por parte de un docente que sabe todo (lo cual legitima el ejercicio unilateral de su poder) frente a otros (los alumnos), concebidos como seres pasivos, sin saberes, sin historia:

"La materia de educación consiste en masas de información y destrezas elaboradas en el pasado; por consiguiente, el cometido primordial de la escuela es transmitir las a la nueva generación" (J. Dewey, en Jackson, 2002: 134).

Los maestros parecen más proclives a las corrientes activistas o constructivistas, las que aparecen asociadas (excluyentemente) con la actividad, la creatividad, la libre expresión, el trabajo en grupos y la individualidad⁶, rechazando de plano todo lo que pudiera sonar como "tradicional" (la transmisión, la explicación, la autoridad, etc.) y suponiendo que estas modalidades y destrezas valoradas pudieran realizarse en sí mismas más allá de los

⁶ Recordemos que las situaciones de enseñanza y aprendizaje mencionadas especialmente por nuestros docentes tenían este formato.

contenidos sociales y culturales que se transmiten (C.f. Alliaud, 2002). Sobre este aspecto dos observaciones. Una vez más acordamos con Jackson cuando el autor expresa:

"...todos los docentes deben tener una perspectiva en parte conservadora y en parte liberal. Si bien la corriente histórica de la profesión, al menos en años recientes, parece haber tomado una sola dirección – hacia una interpretación más liberal de la enseñanza-, la salud y el desarrollo futuro de la enseñanza depende de que la mayoría de los docentes conserven una visión equilibrada tanto de los medios como de los fines de la pedagogía. Si aún estuviera entre nosotros, John Dewey casi seguramente nos daría la razón" (Ibid: 153).

Seguidamente, queremos expresar que existen otras voces (más allá de las mencionadas) de pedagogos, algo más alejadas en el tiempo y menos oídas desde el campo pedagógico, muchas de las cuales y aún desde distintas cosmovisiones, proporcionan marcos específicos para reparar en la tarea de educar, en el contexto de la escuela y lo que representa en esas condiciones el oficio de enseñar. Rescatamos la producción de pedagogos en cuyos tratados y reflexiones (muchas de las cuales se apoyan en experiencias vividas) se considera la dimensión práctica de la docencia, la referida a los aspectos más específicos de la enseñanza, que se desprende de las visiones acerca de los sujetos y los procesos educativos que se emprenden. Rescatamos, así, la obra de aquellos que produjeron Pedagogía donde las teorías y las prácticas se encuentran en un discurso que las integra y comprende en un todo coherente. Pensamos que al estar ocupados en temas que atañen a la formación de los docentes, la integración entre los sentidos o fundamentos atribuidos a la tarea de educar (lo cual involucra necesariamente a los sujetos) y su concreción (tomando en cuenta los aspectos vinculados directamente con las prácticas de enseñanza), constituye un desafío que no es posible descuidar, sobre todo cuando escuchamos que nuestros maestros desconfían en sí mismos a la hora de asumir la dimensión pedagógica de la tarea que los convoca.

Para finalizar queremos expresar que la riqueza de esta investigación consiste precisamente en negar la presencia de modelos "puros" de maestros. Las distinciones aludidas ligadas a los distintos docentes, expresan rasgos sobresalientes que conviven con otros menos evidentes. La actitud crítica aparece asimismo en el relato del primer grupo de docentes. El afecto es un aspecto común aunque dosificado de manera diferente. La enseñanza y el

aprendizaje se presentan como tareas recurrentes, aunque concebidas de formas divergentes. Los contenidos, los valores aparecen, asimismo, en los relatos de varios docentes. Las diferencias entre los alumnos, superadora del modelo homogeneizador se hace también presente, tornándose en algún caso expresión de preferencias o favoritismos por parte de los maestros y en varios como el fundamento de propuestas pedagógicas "activas". La actuación, mientras se enseña (hacer gestos, levantar la voz, dramatizar situaciones, etc.) es también un carácter que reúne a quienes son docentes.

De este modo, las visiones y representaciones que portan hoy estos maestros principiantes y que puede vincularse con sus propias trayectorias escolares (también sociales y culturales), así como con los núcleos originarios de la profesión que los convoca, tienen aspectos sobresalientes pero no exclusivos ni excluyentes. Quizá sea sobre la base de estos componentes menos manifiestos o de menor evidencia, desde donde podamos imaginar el trabajo en los procesos de formación profesional, tanto inicial como permanente. Estas visiones y representaciones que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes. Contienen núcleos comunes y diferencias.

Suponemos que la formación de los docentes tendría que recuperar estas cuestiones que surgen del análisis de las narraciones que realizan los docentes y preguntarse sobre los propios procesos de transmisión, de comunicación que desarrolla o debería efectivizar en la preparación profesional de aquellos a quienes se les encomienda la tarea de educar. Así como desde la investigación intentamos lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite desde dentro, a los discursos de cada uno de nuestros maestros, ni desde fuera que prescinda de los matices y las particularidades de las distintas historias narradas, pensamos que desde la formación resulta importante penetrar en los significados que los maestros o futuros maestros le atribuyen a la educación, a la enseñanza, en fin, a su tarea para, desde allí, confrontarlos públicamente y exponerlos a las teorías pedagógicas.

Sujetos escolarizados, formados y formateados han vuelto a las escuela atravesando caminos diferentes. Las huellas y las marcas de esos recorridos están hoy presentes. La

trayectoria social convive con el camino individual. La historia colectiva se amalgama en estos recorridos diferenciados que conducen a un mismo destino: la escuela.

A modo de conclusión

Luego del largo recorrido realizado siguiendo los caminos evocados por nuestros maestros, llegamos de nuevo al punto de partida. Doce novatos escribieron y hablaron acerca de su trayectoria escolar, posicionados como maestros, para culminar produciendo una caracterización acerca de sí mismos y expresar su parecer sobre el ejercicio realizado.

Hacia el final, encontramos que los maestros noveles *arman un personaje propio que aún está en proceso de definición*, de formación. Este personaje expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacia la tarea que le toca desempeñar (en su vuelta a la escuela) y *percibe* que su falta (de definición, de formación) *puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar*: los alumnos. La preocupación aumenta al considerar que el blanco de sus fallas serán sobre todo "los que más les cuesta", "los que más lo necesitan". En su indefinición, este personaje asegura que comete errores (que tiene que superar) vinculados con los aspectos más específicos de su tarea: la enseñanza. Los niños pequeños y, entre ellos, los que están realizando sus aprendizajes básicos (ya que la mayoría trabaja en "grados chicos") aparecen como sus víctimas principales.

El personaje del que enseña se define a partir de lo que está aprendiendo y de lo que aún le falta por aprender, en un proceso que se representa cotidiano y prolongado. La magnitud del posible daño causado a los alumnos, motoriza la formación que así entendida se convierte en constante y permanente. Ambas consideraciones nos llevan a preguntarnos por la concepción de los maestros acerca de su propia actividad. Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su *grandeza*, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños. Nadie cuestionaría la importancia de la tarea de los docentes. Tampoco dudaría acerca de las incertidumbres o inquietudes que presenta toda actividad en sus inicios. Sin embargo y más allá de los motivos que los hayan impulsado a seguir la carrera, los *maestros novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando*

desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la individualización.

El mandato "educativo - civilizador", originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a la conformación de un nuevo orden social. Asumir este legado, tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. Más allá de los resultados obtenidos, en la conformación de los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban "amparados" en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes "legítimos" para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. Hoy las condiciones son bastante diferentes. El corrimiento del Estado y la proliferación de nuevos medios de transmisión y circulación de los saberes y la información, la masificación de la escolaridad, por no hablar de la acentuación de la diferencia intergeneracional o de los cambios que presenta "la" niñez¹, así como de la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos, conforman un contexto en el que el maestro que ha hecho propio y encarnado el mandato de la salvación actúe sólo, y encima con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta al menos incierto. Y, podríamos agregar también que, como prolongación de ese mandato, asuma o se haga cargo de las consecuencias que esas transformaciones han provocado en los niños y las familias. De este modo, el mandato originario se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente sus éxitos y fracasos. Sujetos que han asumido como propio un proyecto social que los convocaba y daba sentido a su propio quehacer, sujetos que al decir de Palamidessi "gestionan su propio riesgo" o se "autocontrolan" (Elias)².

¹ Ver Carli, S. 2003.

² A través de un análisis Foucaultiano, Palamidessi (1998) sostiene que bajo la gubernamentalidad neoliberal se acentúan y multiplican los mercados de riesgo y la demanda de seguridad: ...el individuo es producido como sujeto de riesgo... Las regulaciones que demarcan las operaciones de subjetivación dejan "libre" a la persona, maximizan su individualización pero, a su vez, la sujetan a un máximo de socialización totalización" (Ibid: 93). Para Elias (1993) el proceso civilizatorio produce una transformación en el comportamiento de los hombres en el sentido de una *regulación cada vez más diferenciada*. El individuo está protegido de la violencia física, del asalto repentino, pero al mismo tiempo está obligado a reprimir sus propias pasiones.

La disonancia entre la pretensión asumida por los maestros (hacerse cargo individualmente de la "regeneración" social, actuando con cada alumno desde el ámbito restringido del aula) y los condicionantes de un medio social y cultural que ha cambiado sustancialmente, explicaría en parte la percepción del fracaso, a la vez que sobredimensiona las consecuencias de la acción. "Siento que comento errores"; "tomo lo que puedo de todos lados", "todas las experiencias me sirven"; "causo terribles daños", son expresiones que utilizan nuestros maestros, y que leemos desde su condición de novatos como grupo que encarna de manera más cruda el mandato "educativo -civilizador" re-editado en los tiempos y circunstancias presentes.

Pero además de reparar en los contextos veamos qué pasa en los escenarios. Si bien es cierto que la *tarea de educar supone asumir la responsabilidad por quienes tenemos a nuestro cargo*, también implica aceptar las propias limitaciones, a menos que estemos dispuestos a ceder ante la amenaza de la indiferencia. Si se acepta que la conformación o la regeneración de la sociedad está depositada entre quienes nos ocupamos de la educación de las nuevas generaciones, tal como lo prescribía el mandato fundacional, y que hoy somos individualmente "responsables" por esa gran empresa, se hace más difícil convivir con los fracasos a los que inevitablemente nos vemos expuestos en la tarea que nos convoca o renunciar al éxito seguro (Merieu, 2001b). Se torna del todo costoso convivir con nuestra precariedad y fragilidad "humanas", necesarias (según el autor francés), para poder seguir abocados a la tarea de educar:

"...el educador debe actuar como si fuera todo poderoso, a la vez que sabe que no lo es y que no sería bueno que lo fuera. Toda la dificultad, como vemos, está en el 'como si': actitud compleja y quizás ambigua pero, probablemente, actitud específica de lo humano en su fragilidad misma" (Merieu, 2001b: 51).

Autocoacción, autodominio, autocontrol, contención, represión, moderación, reflexión, planificación, regulación, racionalización, son conceptos que Elias va utilizando a lo largo de su obra para describir las transformaciones que se producen en los individuos. "El aparato de control y de vigilancia en la sociedad se corresponde con el aparato de control que se constituye en el espíritu del individuo" (Ibid : 458), adquiriendo la forma de una segunda naturaleza.

Asumir la responsabilidad de lo que se hace desde la grandeza y la individualidad, conjuntamente, hace más difícil aceptar las propias limitaciones, como también los caminos inesperados que puedan tomar los "otros"; por más que hagamos, nos esforcemos y nos formemos nunca será suficiente para hacer de ellos y con ellos todo lo que pretendemos. No alcanzará lo hecho por uno mismo, como tampoco lo que puedan hacer los alumnos. Desde esta perspectiva, la responsabilidad declarada corre peligro de quedar depositada en el proyecto desdibujándose el sentido "educador" de la tarea. Los resultados de esta investigación permiten avanzar en esta dirección.

Por una parte, responder individualmente a un mandato "salvador" incorporado, *sobredimensiona la responsabilidad*, transformando su potencial impulso para el mejoramiento o el desarrollo profesional. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que como contracara se impone, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible, y siempre se encontrarán en la realidad indicios (fracasos) en los que puede sostener esta afirmación³. La frustración que a la larga se produce, pese a los esfuerzos constantes y sostenidos, conduce de este optimismo inicial "totalizador" a un pesimismo de las mismas características; es el desinterés o indiferencia que los maestros novatos suelen encontrar en aquellos que cuentan con varios años de desempeño ("*yo no quiero cambiar y terminar como es todo el sistema, todo ofuscado, todo apagado, las cosas se hacen porque se tienen que hacer y no por gusto*", dice Carmen). Por temor de hacerlo mal y provocar daños y perjuicios, pero también al comprobar que el otro no es ni se comporta como yo lo esperaba (por más que me esfuerce y capacite), ni que la sociedad cambia y ni siquiera me acompaña, renuncio al interés por el otro y a mi convencimiento de lo que puedo dar como educador.

Por otra parte, asumir el proyecto simbólicamente *no implica traducirlo en prácticas* concretas que recuperen el sentido educativo de la tarea, quedando ésta asociada sólo con el afecto, la ayuda y la contención de quienes somos responsables. Hargreaves (1996) denomina culpabilidad "depresiva" al sentimiento que experimentan los docentes al percibir que están dañando o perjudicando a quienes están a su cargo.

³ Para Merieu, op cit, nada es determinante ni nada permite explicar a priori la factibilidad del proyecto de educar. Si creo que el proyecto es posible, busco en la realidad puntos para mi acción, busco y me apoyo en aquello que me permite articular mi proyecto.

Según el autor, cuando los docentes están muy preocupados por el cuidado de sus alumnos, son propensos a este tipo de depresión. Este compromiso se produce sobre todo en aquellos que trabajan con niños pequeños. Nuestros maestros se mostraron preocupados por el posible daño que sus errores provocarían en sus alumnos, pero sostendremos aquí que tal concepción a la vez de ser fuente del sentimiento de "culpabilidad depresiva", una de sus "trampas" como lo denomina Hargreaves, constituye una estrategia para apaciguarla, a la vez que resulta de utilidad para "conquistar" y "controlar" al grupo. Al percibir que lo que se hace puede perjudicar a los niños, el daño se repara con cuidado, atención y afecto y recordemos: "al maestro bueno no se le puede fallar".

Aún en proceso de definición, el personaje que estos maestros componen se muestra activo. Planifican, buscan materiales, vuelven a sus apuntes, realizan cursos, se anotan o tienen pensado hacerlo en otras carreras, leen desde manuales hasta investigaciones, piden materiales a sus colegas, mientras tanto, siguen yendo todos los días a la escuela. Allí (en las escuelas a las que vuelven como docentes), a la par que van probando, ensayando, imitando o experimentando, se muestran buenos, cordiales y afectuosos con sus alumnos. Sus propios maestros del nivel primario, eran evocados como "buenos" o "malos", según el vínculo que establecían. Allí (en las escuelas que concurren como alumnos), tuvieron contacto con muchos maestros quienes, a partir de cómo los trataban, reciben hoy distinto tipo de valoraciones. El maestro "bueno", recordado como aquel que está cerca de los alumnos que los ayuda, los quiere, los comprende y los contiene, se corporiza en estos nuevos docentes. Entenderlos, escuchar sus problemas y también ayudar a resolverlos; conocerlos, saber qué les pasa, qué piensan, cómo trabajan; quererlos, mimarlos, comprenderlos, contenerlos, reconocerlos, son algunas de sus metas. Estos maestros novatos se definen entre amigos "compinches" y padres del grupo y de cada alumno en particular. En este plano, trabajar con cada alumno individualmente implica asumir la amistad y la paternidad o maternidad de veinte o treinta niños.

Tal como sostiene Hargreaves (op. cit), los maestros de niños pequeños suelen interpretar la educación como una experiencia interpersonal (de persona a persona) de

amor, entrega, unión, cordialidad y afecto. Sin embargo, la educación de las personas encierra además responsabilidades morales y sociales. Amar a los niños no es sólo ayudarlos y quererlos, sino enseñar y estar en condiciones de hacerlo. A la hora de armar su propio personaje, varios de nuestros docentes contemplaron su tarea desde esta perspectiva, otros aludieron sólo a la ayuda, el afecto, la comprensión y la contención. Ocurre que los que sí se mostraban preocupados por enseñar acudían al afecto, al acercamiento y hasta el disciplinamiento o la motivación, como condicionantes para poder hacerlo y ponían en ellos todas sus energías. Muy pocos hicieron referencia a la enseñanza o a la dimensión pedagógica, subordinando lo afectivo y lo vincular. De todos modos, aún los que repararon en la enseñanza como un aspecto (central o secundario, directo o indirecto) de su tarea, consideraron que no están preparados para hacerlo. *Si bien nuestros maestros asumen responsablemente el proyecto de educar, confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar.* Desde esta perspectiva, asumir el proyecto los engrandece, aunque desarrollarlo en su especificidad los deja dudosos o impotentes. Tal como sostiene Merieu (op. cit), sin esa confianza básica en uno mismo como educador, se desmorona el principio que impulsa a educar a los otros:

"Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él de contribuir a que lo consiga" (Ibid: 26).

Los espacios que las escuelas (como lugares de trabajo) habilitan para la formación de los docentes parecen contribuir para dejar intacto o para aliviar ese sentimiento de duda o impotencia. De acuerdo con los resultados de esta investigación, parecen mejor posicionados aquellos maestros que pasaron por experiencias laborales "formativas" que ofrecen espacios para la toma de decisiones conjuntas acerca de lo que se va a hacer, que posibilitan revisar y analizar lo hecho, así como discutir y proyectar alternativas futuras. De este modo, "formas de trabajo colegiadas suelen proporcionar sensación de certeza y seguridad en algunas de las decisiones" (Hargreaves, op. cit). Sin acuerdos comunes el sentimiento de estar dañando a otros se agudiza, sobre todo en los comienzos de la carrera. Cuando la atención se centra en las personas y se

combina con criterios poco definidos para juzgar la realización de la tarea, la desconfianza hacia uno mismo y la culpabilidad se acrecientan. De acuerdo con lo que encontramos en esta investigación, la falta de espacios de formación y trabajo conjunto provoca que nuestros maestros se refugien en lo afectivo para reparar la depresión que su impotencia les produce, a la par que les posibilita crear ciertas condiciones de desempeño para actuar en el micro territorio del aula. El buen trato, asociado a un quiebre de distancia entre maestros y alumnos, es reparador y se convierte en una estrategia que los maestros principiantes parecen utilizar para conquistar a los alumnos ("captarlos", "atraparlos", "incentivarlos") y mantenerlos ordenados. El afecto resulta ser fuente de motivación en las primeras experiencias al que se le unen ciertos recursos didácticos, tales como llevar materiales novedosos, atractivos, vistosos que asimismo parecen necesarios para los mismos fines⁴.

Ahora bien, aún asumiendo responsablemente su tarea, nuestros maestros se muestran poco confiados en sí mismos en su capacidad para enseñar, con la cual el principio que impulsa a educar se halla algo deteriorado. A partir de tal consideración nos surge la siguiente pregunta ¿confían en los otros, en los alumnos y en sus posibilidades, en su "perfectibilidad o "educabilidad"? Sobre este aspecto, hallamos diferencias entre los que conciben a los alumnos como "seres a" apaciguar (disciplinar, aquietar, encantar) o a revivir (incentivar, motivar, despertar) para poder enseñar, y aquellos que los perciben como "seres que" discuten, piensan, resuelven problemas, proponen estrategias, etc. Tal como sostiene Ferry (op. cit), mientras el alumno se represente como un ser al que hay que infundirle vida y el maestro aparezca como su animador, los sostenidos esfuerzos para reanimarlo o motivarlo resultan vanos (Ferry, op. cit). Para Merieu sin una confianza básica en los otros no se puede enseñar ni aprender:

"...querer enseñar es creer en la educabilidad del otro, querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar deba testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él" (Ibid: 42)

⁴ Preocupados por motivar, se corre el riesgo de dejar de enseñar. "¿Con qué se encuentra un profesor que renuncie a motivar, interesar, despertar, etc. a sus alumnos? Se encuentra con su oficio, es decir, con el enseñar" (Antelo y Abramowski, 2000: 134).

Volviendo la mirada sobre sí pero considerando ahora los sentimientos que genera, notamos que asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de un grupo de treinta alumnos y desarrollarla mediante prácticas que tienden a la individualización, produce (como vimos) altas dosis de frustración, culpabilidad, impotencia y depresión. Sin embargo no todo resulta negativo. Desde el punto de vista personal, realizar una tarea grande engrandece mientras que cosechar el afecto, "sentirse querida/o", produce una alta dosis de gratificación personal que convive con los sentimientos que presionan. Las "recompensas psíquicas de la enseñanza" son fundamentales para sentirse valorizados y dignos de ejercer su trabajo, sostiene Hargraves. El personaje que conforman nuestros maestros, *demuestra gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace*. La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración por parte de los alumnos de aquello que ellos mismos sembraron: "me quieren", "me saludan", "me cuentan sus problemas".

Pero posicionarse como responsables únicos, favorece, además, la producción de un sentimiento de propiedad, pertenencia y control hacia el "producto" realizado. El proyecto de educar a otro reúne de manera paradójica la "fabricación" (Merieu, 2001a) con la liberación o emancipación de aquellos a los que se está educando. Posicionarse como responsables únicos puede obstaculizar el despegue, sobre todo cuando la tarea educativa se interpreta como una experiencia interpersonal (de persona a persona) de amor, entrega, unión, cordialidad y afecto. Los alumnos concebidos como obras propias llegan a convertirse en "objetos" de posesión de los cuales resulta demasiado dificultoso despedirse o desprenderse y promueve, asimismo, la sujeción mientras dure el proceso de fabricación. Tal como en la relación padres e hijos en la que interviene una alta proporción de compromiso emocional, el reconocimiento de la autonomía de los niños conduce a una situación extrañamente paradójica y difícil de asimilar (Elías, 1998). El sentimiento de propiedad también satisface y alcanza su grado máximo cuando se mantiene a lo largo del tiempo y se traduce en reconocimiento o agradecimiento hacia la tarea realizada. Algunos de nuestros maestros *se mostraron satisfechos y contentos cuando los alumnos que ya no están con ellos los "reconocen"*, les "siguen contando sus problemas". Recordemos que varios de nuestros maestros

valoraron a los docentes que (les) demostraron (a ellos siendo alumnos) afecto y reconocimiento, fuera de las condiciones espacio - temporales de la escuela: "Me vino a visitar cuando estaba enfermo", "vino a mi casamiento", "me reconoció a pesar del tiempo".

Finalmente, podemos decir que *nuestros maestros delinean un personaje que actúa individualmente, individualizando*. La escuela que ellos vivieron es evocada como escenario de multitudes, con su espacio y tiempo, rutinas y rituales pero donde las personas y las prácticas que personalizaban adquirían una especial relevancia. En sus biografías se destacan aquellos personajes de la propia escolaridad que demostraron comprenderlos, entenderlos, junto con situaciones que recuerdan al ámbito familiar. La evocación de los actos escolares, recuerda a los festejos familiares que suelen disfrutarse aún más cuando se es protagonista. Sobre éste último aspecto es posible pensar en el ingrediente de la actuación como propio de la actividad. Cuando nuestros maestros se definen en acción, varios aluden al personaje que caracterizan haciendo gestos, cambiando el tono de voz, contando chistes como un componente más para captar, motivar o interesar a los alumnos.

Hay algo que es propio de una actividad que involucra el trato con las personas y sobre todo cuando son niños. Hay un componente afectivo y una actitud de escucha que interpela. Los sentimientos de inseguridad, por su parte, son propios de los comienzos. Cuando la tarea a desarrollar se visualiza a partir de su grandeza siempre se va a necesitar más para ejercerla y todo lo que se haga resultará insuficiente. Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular las exigencias aumentan. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades.

Luego del análisis realizado podemos decir que a nuestros maestros (novatos) *les sobra "responsabilidad" a la vez que les falta confianza para enseñar*, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea. La apuesta social queda, de este

modo, depositada simbólicamente en un proyecto cuya concreción recae en prácticas individuales y personalizantes que tienen lugar en un medio acotado: el aula.

Estas formas de concebir la tarea no constituyen, sin embargo, apreciaciones aisladas. Por el contrario, se van articulando en un discurso en *el que predomina la tradición "normalizadora-disciplinadora"*, vinculada con los orígenes de la profesión docente. Así y como *primera conclusión general de este trabajo*, podemos afirmar que en las visiones y representaciones de los maestros de hoy (aún de los más jóvenes) están presentes los componentes asociados con el surgimiento de la escuela moderna cuyo formato conservó las formas del "modelo religioso"⁵ (la vocación, el altruismo, el disciplinamiento, los rituales, al servicio de la conformación de ciudadanos entendidos como "sujetos" puros o materia prima "a" civilizar, educar, homogeneizar). La tradición originaria, encarnada en estos sujetos, convive con otras relacionadas con el auge de las pedagogías activas y psicológicas (la personalización, el activismo del que aprende, la motivación, el trabajo en grupos, etc.), aunque (al decir de Bourdieu) las primeras experiencias parecen imponerse. Tal como lo mencionábamos al comienzo, estos esquemas de pensamiento y acción que nuestros maestros encarnan, fueron aprendidos en una institución particular: la escuela, en todos los años que fueron alumnos.

La *institución escolar* aparece, a su vez, en las voces de nuestros maestros, como un espacio *altamente significativo para el aprendizaje de su práctica específica*. Aún en proceso de definición el personaje que ellos componen parece formarse efectivamente en la práctica, es decir, en las escuelas donde se insertan a trabajar. Si bien podríamos sostener que de este modo, el circuito por el que transcurre el proceso de formación profesional/ "escolar" se retroalimenta a sí mismo, ocurre que las trayectorias realizadas varían entre nuestros maestros, tanto como lo hacen las condiciones institucionales en las que se concreta este proceso de definición, de formación profesional que todos valorizan. Como decíamos en el capítulo tres, los maestros mejores provistos suelen trabajar en escuelas donde se contempla especialmente el

⁵ Dubet, F. Conferencia inaugural. Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina. Buenos Aires, IIPE/UNESCO. Noviembre 2003

proceso de aprendizaje que los novatos están atravesando, el que, de otro modo, se produce de hecho.

El proceso de aprendizaje que nuestros maestros protagonizan, convive con dudas o temores que expresan, sobre todo, en cuestiones ligadas específicamente a la enseñanza. Pareciera que lo referido a las otras dimensiones de su práctica (las interacciones, las estrategias de control, la dinámica de las instituciones) es sabido, es conocido, o es más fácil de resolver en tanto fue vivido. Lo que cambia, respecto de lo que se vivió en las instituciones escolares es, como decíamos, la posición (de alumno a maestro). La propia experiencia escolar parece proveerlos del guión para aquellas otras dimensiones de su práctica, distintas a la enseñanza, que al referirlas desde el presente hallan una notable correspondencia con ese pasado escolar vivido. Nuestros maestros manifiestan dudas o temores respecto de lo que no hicieron mientras fueron alumnos de la escuela primaria: enseñar. Y si bien vieron muchos años como otros lo hacían, casi no recuerdan experiencias escolares vividas durante la escuela primaria relacionadas con este tipo de situaciones. La confirmación de la vocación así como la incorporación a la profesión, son procesos que parecen iniciarse durante el período de las Prácticas y Residencias. Este personaje que vuelve al escenario escolar, se caracteriza a partir de su proceso de definición, de formación, aunque no se muestra dudoso de todo por igual.

Las experiencias biográficas vividas en su paso por las escuelas les proporcionó un importante caudal de saber. Este caudal pareciera abarcar, en la escolaridad primaria, las distintas dimensiones de la "formación profesional" (excluyendo la más específica, la enseñanza) que así entendida tiende a perpetuarse siguiendo sus mismas características. Los que recorrieron escuelas secundarias "prestigiosas" y "elegidas", parecieran tener asegurada la "formación personal", ligada con el aprendizaje de ciertos contenidos, las formas en que es posible abordarlos y también con la experiencia formativa que proveen las vivencias que trascienden las aulas y la acción directa de "algunos" docentes. Estos maestros que transitron, además, por fuera del circuito escolarizado, parecen estar provistos de herramientas para la interrogación, la actitud crítica y la reflexión. Tal formación no fue producto de situaciones aisladas o

profesores individuales, sino que se presenta como característica del proceso que protagonizaron. Encontramos aquí las primeras diferenciaciones formativas entre nuestros maestros, explicables por los distintos caminos transitados, que luego se traducirán en el aprendizaje diferencial que desarrollen en los contextos escolares de desempeño. En el cómo aprenden, es decir, cómo se concreta la formación en las escuelas (como ámbitos laborales), notamos que las diferencias detectadas se profundizan. Así, hallamos maestros que "se adaptan", otros pocos que "se cuestionan" mientras una minoría "se forma".

El primer grupo estaría representado por aquellos que sostienen que "*aplicar*" lo aprendido en la formación inicial y también por los que afirman que van aprendiendo en las escuelas, probando, ajustando lo que saben, tomando lo que otros transmiten informalmente, o lo que ellos ven que hacen o hicieron sus colegas. En este nivel, los procesos de formación quedan subsumidos a la acción, a lo que "se hace". Cuando el aprendizaje no supera el pragmatismo, sostiene Ferry, y se contenta con transmitir recetas, o se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción sólo a partir de su utilidad, no obtendremos más que un ajuste, que solamente sirve para asegurar la reproducción de las prácticas en rigor (Ibid: 83). Pueden considerarse éstos "dispositivos informales" de la formación profesional, en los cuales se produce un aprendizaje de "circuito simple" (en términos de Argyris); es decir, se adopta un determinado comportamiento para acoplar(se) a las prácticas del grupo. "Este nivel de aprendizaje es de relativa importancia, dado que implica la adopción de rutinas de trabajo de gran estabilidad en el tiempo, sin que sea necesaria reflexión alguna acerca de ellas. En sí representa la naturalización de las prácticas en la organización" (Davini, 2002: 24).

Hay maestros que aún desempeñándose en contextos donde priman los dispositivos informales, *se preguntan* por su quehacer, se cuestionan, y expresan su diferencia respecto de "los otros". Ellos cuentan, como vimos, con un caudal de formación personal y profesional, producto de su estadía en escuelas elegidas y en instituciones por fuera del circuito escolarizado. En estos casos, se produciría un segundo nivel de aprendizaje donde los sujetos toman conciencia de la necesidad de replantear algunas

de las características de su actuación, a partir de la reflexión sobre las prácticas de los otros y/o de sí mismos. Algunos de nuestros maestros caracterizaban su quehacer mediante interrogaciones, dudas, cuestionamientos y se diferencian de los "colegas" con quienes comparten sus lugares de trabajo, encontrando fuera de la escuela los referentes principales, ya sean personas o materiales bibliográficos. Ellos destacan la influencia que ha representado para su desempeño profesional haber pasado por instituciones educativas "prestigiosas" y elegidas", tanto como su experiencia en la universidad. Este segundo grupo conforma la primera minoría.

Formarse observando al que lo hace bien, al "experimentado", puede producir cierto nivel de formación profesional pero no es suficiente, si no se contempla el protagonismo de aquel que se está formando. Encontramos experiencias narradas por nuestros maestros en sus lugares de trabajo donde no sólo tiene lugar la observación del buen maestro, sino que se ponen en marcha dispositivos que convocan al principiante, y así pasan de simples observadores a *hacedores* de su propio quehacer. Los principiantes aparecen en acción, es decir, se transforman en protagonistas del proceso de su propia formación: discuten con otros, planifican, trabajan con los registros de sus clases. Experiencias de este tipo aportan a la formación profesional, en tanto hay un proceso de reconocimiento y reapropiación que se realiza posteriormente, fuera de los ámbitos de actuación y con otros. La práctica alcanza un nivel de la reflexión que se apoya en la acción pero la trasciende. En ese nivel, se interpreta lo ocurrido a la vez que se proyectan acciones posibles, se experimentan distintas alternativas, incorporando las voces de las teorías: "se trabajan investigaciones educativas", "eran brunerianos", "se trabajaba con psicogénesis y nos daban material para leer", decían algunos de nuestros maestros. Estas modalidades de aprendizaje más complejas potencian los procesos de formación profesional que ocurren en las escuelas. Además de convertirse en una fuente de alivio personal, estimulan y enriquecen la tarea y, por ende, a aquellos que la protagonizan: producen ganas de saber más, de buscar, de profundizar. Los maestros que experimentaron este tipo de formación en sus lugares de trabajo corresponden por supuesto al tercer grupo. Ellos son estudiantes universitarios y ellos mismos señalaron el aprovechamiento y la

vinculación que fueron encontrando entre su práctica docente y ese otro ámbito de formación.

Estas condiciones diferenciadas en las que acontece el proceso de formación profesional en las escuelas que nuestros maestros valorizan y protagonizan, nos lleva a enunciar la *segunda conclusión general de este trabajo*. En esta investigación notamos que las *diferentes trayectorias transitadas* por nuestros maestros para llegar nuevamente a la escuela, se plasman en diferencias que asume el proceso formativo que todos parecen asumir en su vuelta. Las diferenciaciones se acentúan y provocan distintas maneras de concebir la actividad y distintas caracterizaciones del mismo personaje que todos componen. Las trayectorias formativas recorridas, aparecen, por lo tanto, relevantes para interpretar los significados que nuestros maestros le atribuyen al oficio de enseñar. Todos han pasado por la escuela y han vuelto a ella. Todos comparten un habitus colectivo que continuará su génesis en la experiencia escolar que siguen viviendo, ahora como maestros. Esta trayectoria común explicaría las regularidades de pensamiento, apreciaciones y valoraciones, estrategias de acción, memorias, evocaciones, también detectadas entre nuestros docentes, más allá de su posible expresión en una variedad de acciones cotidianas. Pero, insistimos, son las diferentes trayectorias (personales pero también sociales y culturales) transitadas por parte de sujetos que conforman el colectivo profesional, las que explican las diferencias o matices en las significaciones atribuidas a la práctica de enseñar. Los caminos recorridos comienzan a distinguirse a partir de la escuela media y continúan diferenciándose en los estudios superiores. El profesorado reúne a sujetos con experiencia escolar acumulada pero en el curso de trayectorias determinadas. Sostuvimos ya y ahora afirmamos que esta etapa formativa actúa como una barniz que deja traslucir las diferencias (educativas, sociales y culturales) que los sujetos portan como producto de los diferentes caminos realizados.

Hay quienes sostienen que los maestros no se re-socializan ni durante su formación ni en las escuelas por ser ésta una realidad que nunca dejaron, en este sentido los espacios de formación profesional serían altamente funcionales. Al realizar este recorrido sobre el recorrido re-construido por nuestros maestros, estamos en

condiciones de afirmar que si bien los que vuelven a las escuelas cuentan con todo un bagaje de experiencia escolar, el mismo es re-significado en torno a la nueva posición que asumen, y que son precisamente esos procesos de resignificación los que resultan diferentes entre los distintos maestros, variación que se explica por las diferentes trayectorias recorridas y las colocaciones laborales actuales. Consideramos que ante esta realidad la formación docente puede incidir a través de procesos pedagógicos específicos en consonancia con objetivos sociales, de manera tal de contrarrestar las diferencias existentes en el colectivo docente y, por lo tanto, en las escuelas concebidas como sus lugares de empleo. Detengamos entonces en expresar brevemente algunas consideraciones acerca de la formación profesional de los docentes. Recordemos que entre los objetivos de este estudio nos proponíamos aportar insumos que alienten la intervención en los ámbitos legítimamente reconocidos encargados de formar futuros maestros, a partir de lo dicho (por los mismos docentes) acerca de su propia biografía escolar.

En primer lugar, *la formación de los docentes debería repensarse o afianzarse en la superación de los modelos deductivos y terminales* que la caracterizaron a lo largo de varias décadas. Y no es sólo cuestión de cambio planes, sino de modificaciones que alcancen los dispositivos y las prácticas de los formadores. Para ello, no alcanza con aproximar a los docentes en formación a los ámbitos de desempeño si éstos se conciben como lugares para "aplicar" aquello que se va aprendiendo, antes que como espacios necesarios para la prueba y la experimentación, el análisis y la confrontación. La formación de los docentes tendría que contemplar, desde esta perspectiva, un posicionamiento que articule en un mismo proceso tanto el "acercamiento" como el "distanciamiento" de la realidad escolar. Acercamiento, a partir de la inserción directa en las distintas instancias de la escuela para identificar y trabajar sobre las problemáticas y necesidades particulares que la práctica plantea. Alejamiento, que posibilite la resignificación y comprensión de las experiencias escolares, alentado la elaboración de líneas de acción e intervención. Ello no significa necesariamente trabajar todo el tiempo en la escuela y dentro del aula. La "realidad" escolar puede considerarse como objeto de reflexión y análisis a partir de lo hecho por uno mismo, pero también de lo que hacen o hicieron otros. La realidad escolar trasciende las

paredes de las aulas e incluye asimismo los contextos y escenarios diversos. En este sentido, la formación "centrada en la práctica", puede abordarse pedagógicamente a través de situaciones creadas, mediante la construcción de casos, la simulación, la práctica clínica, la formulación de proyectos que requieran la búsqueda y tratamiento de información, en fin, mediante dispositivos pedagógicos que apunten a la formación del "habitus profesional" (Perrenoud, 1994):

"Si se admite que las competencias no están hechas solamente de saberes, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, y de esquemas de acción que no apelan a ningún saber, entonces es necesario preguntar cómo se forman esas competencias en la formación inicial. Las instituciones de formación docente deberían identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones, las prácticas de formación del habitus" (Ibid: 9).

Las prácticas más frecuentes con las que se forman los futuros docentes parecen caer en dos extremos opuestos. O bien proporcionan teorías, que aún considerando que fueran sólidas y "válidas", parecen no ser suficientes; o bien dan reglas y recetas para aplicar o transferir lo aprendido al espacio del aula. A la teoría (psicológica, cognitiva, etc) le sigue, en el mejor de los casos, la "receta" que recomienda lo que el docente debe hacer. Estas son las famosas "bajadas" que los maestros critican o valoran, según los casos. Lo que está ausente en este tipo de propuestas es la *formación del sentido práctico*, del habitus, donde las teorías se acoplen a las concepciones vigentes (producto de la experiencia vivida) y a las nuevas situaciones o casos que los docentes tendrán que enfrentar. No suele haber una "utilización" de la teoría como herramienta que sirva para comprender, explicar, y así, estar preparado para afrontar las situaciones cotidianas y las prácticas del aula. Como veíamos en el capítulo uno, cuando la formación profesional no logra alterar o modificar los esquemas conformados en la propia escolaridad, ocurre que los docentes suelen apelar (sin ser concientes) a lo que aprendieron prácticamente (implícitamente, vivencialmente), como alumnos a lo largo de un largo recorrido.

En segundo lugar, *el proceso de formación sistemática, guiada, debería continuar y cobrar protagonismo en los primeros desempeños que realicen los docentes, aún cuando formalmente hayan obtenido la correspondiente acreditación. Dejar librado al*

azar el proceso de formación profesional que acontece en las escuelas, a las condiciones institucionales de un sistema educativo altamente fragmentado, implica ofrecer escenarios altamente diferenciados en los que resultarán más favorecidos los mejores provistos y a la inversa, con lo cual la fragmentación existente se potenciaría. Pensamos que la formación de los docentes tendría que contemplar la "informalización" de la preparación profesional que se da en las instituciones formadoras, junto con la "formalización" de los procesos de aprendizaje que acontecen en las escuelas, durante los primeros desempeños, como compases de una única melodía. En este caso, las pasantías, los monitoreos, las tutorías, en fin, el trabajo con otro/s maestros (monitores o mentores), favorecerían la actuación profesional en los comienzos de la carrera. Asimismo, la inserción de la capacitación "en" servicio bajo modalidades "inductivas", podría contribuir a abordar los problemas que surgen en el trabajo cotidiano en forma permanente⁶. Recuperando el aporte de distintos autores (ya tratados en el capítulo dos) el trabajo colectivo, la discusión tanto como la confrontación (entre las teorías que portan los sujetos y también con la teoría pública), la producción (en un ir y venir práctica-teoría) constituyen formas posibles para "formalizar" y potenciar los procesos de formación profesional en las escuelas.

En tercer lugar, consideramos necesario detenerse en los *discursos con los cuales formamos a los docentes*. A partir de los resultados hallados en esta investigación, se pueden aproximar algunas consideraciones que competen al propio discurso pedagógico. En este caso sostenemos que nuestros maestros asumen con responsabilidad personal y quizás excesiva su tarea, ocurre que ellos mismos desconfían de su capacidad, se paralizan ante los fracasos y dudan sobre las posibilidades de transformación, educación o educabilidad de los alumnos. Confían en "la" tarea educativa en abstracto, en el proyecto educativo, no en su concreción por parte de quienes están implicados a través de lo que realmente hacen todos los días. Tomando en cuenta estas apreciaciones, pensamos que si el discurso pedagógico (por más alternativo, crítico, reflexivo o des-estructurante que parezca) aporta sólo insumos que nutran el "proyecto de educar" y descuida los aspectos más específicos de la tarea

⁶ Davini (1995) propone una "pluralidad de estrategias de formación" para desarrollar en la formación: Pueden relacionarse estrategias centradas en la práctica con otras dirigidas a la circulación de informaciones, al relevamiento de experiencias o a la producción de proyectos conjuntos" (Ibid: 136).

de enseñar, ofrecería más argumentos para justificar la propia imposibilidad, mediante la adhesión discursiva a algo que aunque "suene" bien, no encuentra niveles de concreción o de vinculación con la práctica cotidiana. Pensamos que a la hora de encarar la formación de los docentes, el mismo discurso pedagógico no debería dejar de lado su sentido original. Si hablamos de Pedagogía no podemos omitir hablar de propuestas de enseñanza que guíen las acciones y decisiones que tendrán que tomar maestros y profesores en las aulas. En este sentido, el discurso pedagógico si no pretende quedarse en mera ideología, tendría que contemplar los niveles de la práctica, mediante propuestas "abarcativas" y totalizadoras, donde los sentidos (hoy) fundamentos y fines (ayer) se integren con propuestas de intervención prácticas que le sean acordes.

En cuarto lugar y vinculado con las reflexiones precedentes, *el trabajo con la experiencia que los maestros portan*, como producto de su pasaje por el sistema escolar, así como la que siguen acumulando por los institutos de formación y las escuelas, debería ser el punto de partida o "anclaje" de una propuesta formativa que no excluya a quienes la protagonizan y tampoco se presente como una mera prescripción abstracta, carente de sentido para los sujetos. Es en este punto donde podemos situar las contribuciones específicas de nuestro estudio.

A lo largo de su trayectoria escolar los maestros han convivido en escuelas con maestros, con compañeros, con profesores. Han protagonizado muchas clases y otras escenas que se producen en el seno de estas instituciones. En la evocación de esas vivencias aparecen imágenes acerca de lo que es ser maestro, alumno, de lo que es enseñar y aprender. En su vuelta a las escuelas, como docentes, el contenido de lo que allí vivieron se re-actualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entreteje con los desafíos que presentan las prácticas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro. Pero no es sólo cuestión de recuerdos. Los maestros recuperan acontecimientos, pero también valoran las situaciones vividas y muchas veces, ellas son tomadas como referencia, a partir de las cuales perciben y juzgan lo que otros hacen y lo que ellos mismos pretenden o no hacer.

Lo que quisimos destacar con estas páginas es que *los maestros noveles tienen experiencia, experiencia vivida en la escuela*, de cuyo contenido pretendimos dar cuenta, y que con esa experiencia vuelven a las escuelas, pero esta vez para desempeñarse como maestros. De regreso, lo que aprenden estos docentes se entrecruza con lo que aprendieron, en la misma institución por la que pasaron varios años, y mediante un proceso de aprendizaje similar, ligado a la experiencia, a la formación del sentido práctico. Hay un continuo, sostiene Perrenoud (1995), entre la experiencia que se adquiere durante el ejercicio docente y la que se vivió previamente como alumno. Esta experiencia "escolar" funciona, a modo de esquemas, junto con el pensamiento racional conformado por saberes específicos, gobernando las acciones de quienes enseñan. Los modelos incorporados, los esquemas construidos a partir de todas las vivencias previas, están presentes y muchas veces sus efectos se potencian, con propuestas formativas que descuidan esta dimensión.

En nuestra investigación los maestros consideraron que el "recordar", (les) "hizo dar cuenta", (les) "permitió preguntarse", "reflexionar", "pensar" o simplemente (les) "hizo bien como descarga": "Hace bien acordarse", tal como lo expresa una de nuestras maestras. Larrosa (1998) alude al carácter formativo/transformativo, reflexivo, de los relatos sobre la experiencia vivida:

"Lo característico de este tipo de texto es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarias, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente. Este tipo de textos no permite decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa" (Ibid, 1998: 26).

Sin embargo, la biografía escolar (en tanto experiencia vivida en la escuela) en general no se considera en la formación profesional de los docentes. Así, tanto la escuela vivida como la escuela que se va a vivir, permanece alejada, de las instancias formales que pretenden equipar a los maestros con información que oriente su práctica futura. "Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición

para llegar a convertirse en profesor. Este hecho marca una diferencia importante entre la formación del profesorado y otras formas de educación profesional y, por otra parte, impone una tarea educativa excepcionalmente difícil, cuestión a menudo olvidada por aquellos que pretender alcanzar una profesionalidad de alto nivel" (Bullough, 2000: 102).

Abogamos en todos los casos por propuestas de formación profesional que trabajen no sólo con los saberes sistematizados y formalizados que en muchos casos se banalizan en la producción de "recetas", sino que recuperen el saber de experiencia, ese saber sin pretensión de verdad que permite vehiculizar un sentido acerca de lo que nos pasa, al decir de Larrosa. Ese saber que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y que va conformando lo que uno es; ese saber que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación. (Ibid, op. cit.).

El personaje que nuestros maestros componen, aún en proceso de definición y formación, parece provisto de un caudal de saber "experiencial" que le permite producir extensos relatos sobre buenos y malos maestros, buenos y malos alumnos, acerca de la escuela, de las instancias de aprendizaje valiosas, y de ellos mismos como futuros profesionales. En sus producciones nuestros maestros noveles manifiestan una valoración positiva hacia los maestros "buenos", identificados con los que tratan bien a los alumnos. Estos docentes *valoran* fundamentalmente la cercanía del *vínculo afectivo* y *enfatan la dimensión personal* de la tarea. Tal como lo demostraron otras investigaciones (en Bullough, op. cit), la confianza que suelen demostrar los futuros docentes, se explica por la consideración de que la esencia de la buena enseñanza radica en el afecto, y los profesores principiantes son, por encima de todo, personas afectuosas, cálidas, cordiales y comprensivas, o por lo menos se ven a sí misma como tales. Sobredimensionar la dimensión afectiva constituye, como vimos, un refugio y una estrategia para aliviar los posibles daños causados y, a la vez, mantener la clase ordenada.

El aprendizaje de conocimientos específicos, así como las situaciones de buena enseñanza, se asocia con escenas (escasas o frecuentes) protagonizadas en los niveles medio y superior. Los maestros valoran a los profesores que enseñaban (aún siendo exigentes), y que además se mostraban atentos y comprensivos con los alumnos. Estos docentes suelen adscribir a "metodologías activas" que protagonizaron siendo alumnos, aunque no todos conciben a sus alumnos como sujetos en acción, que co-protagonizan el proceso de su educación. Como maestros, confían en el afecto y en las propuestas "motivadoras" que capturen el interés del alumno, y lo mantengan activo, aunque disciplinado. Retomando nuevamente los resultados de otras investigaciones, muchos de los docentes principiantes se insertan en las escuelas "sin una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje" (Bullough, op. cit: 102). El modelo de "maestro bueno", cobra vida en aquel que se interesa por los alumnos, que los contiene y educa, que utiliza el acercamiento hacia el otro y la motivación para lograr confianza, autoridad, respeto y así "maneja la clase" y quizá promueva el aprendizaje.

Dentro de este guión general, hallamos (como vimos) matices y aún producciones que manifiestan otras apreciaciones las que, sin embargo, retoman algunos de los elementos mencionados. Notamos en este trabajo que no se trata visiones y valoraciones excluyentes, aunque sí diferenciadas, que se asocian con diferencias tanto en los caminos transitados, como en las condiciones laborales actuales que las refuerzan. Lo que en nuestra investigación conformaron sub-grupos de maestros sean quizá en la realidad voces aisladas que terminarán, seguramente, alejadas de las escuelas debido, entre otras razones, a las expectativas profesionales también diferenciales entre los distintos docentes.

Ya cerca del final, insistimos, que mientras esta trama que se ha ido entretejiendo a partir de la propia historia escolar, no sea destejida y revisada en espacios colectivos de trabajo, su potencial formativo permanecerá oculto, dando forma a las prácticas, representaciones y percepciones de los maestros de hoy y de muchos años más. La búsqueda de los orígenes de las prácticas presentes nos conduce, así, al contexto en que la misma se fue gestando (la propia historia escolar) y al origen de la profesión de

enseñar que perdura con la transmisión de las generaciones sucesivas. Pero nos conduce también a la situación presente, a conocer cómo ese pasado es re-editado, por maestros concretos en condiciones socio-históricas particulares. Posicionados en el hoy, notamos que lo que resuena "familiar", "perdurable", "escolar", se conjuga con la presencia de cierto malestar, de cierta imposibilidad o impotencia que opaca la tarea específica.

Yendo ahora más allá de las trayectorias recorridas, hallamos en los guiones producidos por nuestros docentes elementos de "lo escolar" (asociados con los orígenes de la profesión de enseñar) que constituyen la estructura básica (el núcleo duro o matriz) a partir de la cual los actuales maestros otorgan significado a la tarea de enseñar. La vocación, la satisfacción personal, el afecto, el cuidado, la atención parecieran revivir y re-editarse en condiciones sociales y culturales concretas por individuos que han tenido historias particulares. Sin embargo, son esos significados culturales que "la" escuela transmite los que constituyen, a nuestro parecer, un andaje "a-histórico", disponible en todos los tiempos y en distintas circunstancias los que se recuperan (diferencialmente), según los contextos en los que los maestros se formaron y se forman, así como los que enfrentan en el presente. Hay un discurso escolar que la escuela mantiene a través de los años y se encarga de transmitir, del que los maestros son sus portadores, cualquiera haya sido el recorrido biográfico realizado. Como ya dijimos varias veces en este trabajo, quienes son maestros no sólo están formados por la preparación profesional, sino que fueron formados o "formateados" por la experiencia vivida como alumnos. Lo que se aprende como alumno, afirmaba Lortie, se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

Los relatos biográficos producidos por nuestros maestros revelaron una llamativa homogeneidad precisamente en su carácter de a-historicidad. ¿Qué hubieran expresado quienes portan más años respecto de su propia escolaridad? ¿Qué podrán decir los futuros maestros que hoy son alumnos acerca de su experiencia escolar? No tenemos respuestas para estos interrogantes, pero sospechamos que los relatos no serían muy diferentes de los que produjeron nuestros noveles docentes. Seguramente,

aparecerían buenos y malos maestros, ligados con el trato dispensado y la relación vincular; la escuela como escenario de multitudes en el que adquieren especial relevancia los actos que personalizan. La enseñanza y los aprendizajes de contenidos particulares relacionados con el nivel medio y varias cosas sobre las que ya nos detuvimos. A la hora de caracterizarse a sí mismos nuestros maestros re-editaron este discurso, asumiendo el rol del maestro bueno que ante todo quiere, ayuda y comprende a los alumnos, algunos respetando más el original y otros proporcionándole una cuota mayor de reflexividad junto con ciertos ingredientes, según su formación y trayectoria biográfica. También podemos apelar a otras investigaciones (muchas ya mencionadas) para fundamentar nuestro pronóstico. Una de ellas, emprendidas con estudiantes de magisterio, hace más de una década, demostró que a la hora de describir a los maestros más significativos de su escuela primaria, éstos aludían a "atributos personales" ligados con la comprensión, el cariño, la atención, la bondad, la dulzura, el afecto, el compañerismo, entre otros de la misma índole. Cuando tuvieron que identificar los profesores más influyentes, se destacaron, en cambio, los aspectos profesionales (Cf Davini, Alliaud, 1995).

Los resultados hallados en esta investigación nos conducen a *concluir, finalmente*, que parece prevalecer una *transmisión de "la" cultura escolar* entre las distintas generaciones (que se mantiene en el tiempo y que acontece en todos los recorridos que conducen de nuevo a la escuela) que se produce sin ruptura, ni conflictos y que se re-edita, según las circunstancias que se han vivido y las que se tienen que enfrentar. Para ejercer como maestro –se lee en una documentación ministerial de fines del siglo XIX- entre ser buenos y sabios lo primero es más importante⁷. No pretendemos como dijimos negar la presencia de un discurso "escolar" que identifica a cierto tipo de instituciones, sino por el contrario aportar elementos que puedan contribuir a recuperarlo (desde las significaciones otorgadas por su protagonistas) para problematizarlo e historizarlo, teniendo en cuenta los contextos y escenarios del presente y futuro.

⁷ Informe de Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Memoria de 1883.

Nuestros maestros parecen asumir responsable e individualmente un legado "escolar" y **adaptarlo** a las circunstancias, siendo muy pocos los que "re-crean" aquello que han vivido y que han aprendido implícita o vivencialmente en su paso por las instituciones escolares. *La re-edición del discurso escolar parece imponerse frente a la re-significación del mismo en condiciones socio-históricas particulares.* Arriesgamos que estas adaptaciones "forzadas" o amalgamadas en la tradición los deja muy mal parados a la hora de enfrentar los desafíos presentes y futuros a los que convoca el oficio de enseñar. Por su puesto que no es cuestión de sumar otra exigencia para asumir desde la individualidad. Deberían darse, como vimos, ciertas condiciones formativas y laborales direccionadas por procesos políticos (democráticos y participativos) que se ocupen de re-definir lo que hoy está en crisis: el modelo escolar (al decir de Dubet, op. cit.).

Podemos adherir a argumentaciones sociales o económicas que expliquen la crisis de la escuela, mientras tanto los docentes se (auto) perciben incapaces para enseñar, desvalorizados, desamparados y desautorizados. Podemos añorar lo viejo o renunciar. Pero podemos reparar también en el discurso y el "formato" o dispositivo escolar que se mantiene en condiciones socio-históricas diferentes y abordarlo también desde la preparación profesional. En este sentido, puede ser posible apostar a un "modelo complejo de formación" que contemple la poderosa trama fundante de lo que se pretende cambiar. Concretamente, nos estamos refiriendo a prácticas pedagógicas y curriculares que introduzcan *la dimensión de las trayectorias personales* (subjetivas y también sociales), constructoras de la experiencia, y *la dimensión del contexto escolar*, con su historia y sus tradiciones no como algo dado, objetivado ("real"), modelado para la acción (modelación, fabricación de las futuras generaciones), sino como espacio "modelable", moldeable y explicable por la acción de sujetos (colectivos e individuales) en circunstancias históricas particulares. De este modo, consideramos relevante no sólo apuntar hacia lo estructural, sino que nos parece asimismo fundamental, trabajar con las experiencias vividas por los maestros, que son a la vez portadores de ese legado o formato escolar y artífices del mismo. Situar, contextualizar, problematizar, revisar y confrontar experiencias, puede ser un punto de partida inmediato para construir estrategias, que brinden herramientas no para evitar

el conflicto (inevitable) presente en el acto de educar, sino para posibilitar que la cotidianeidad escolar aparezca menos ajena y a la vez no tan familiar cuando se la concibe como un escenario para enseñar. Estamos convencidos que a partir de los textos que producen los maestros, leídos (y re-trabajados) desde contextos socio culturales y situaciones particulares, la Pedagogía y los que estamos preocupados y ocupados en la tarea de formar tenemos algo que aportar, ¿enseñar?

Bibliografía

- Aceves, J. (comp.) 1993. *Historia oral*. México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Achilli, E. 1987. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro; en: *Cuadernos de Formación Docente* Nro 1. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. 2001. *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- Alliaud, A. 1993. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. y Davini, M. C. 1997. “¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?”; en: *Perspectivas*, Vol. XXVII, Nro 101, UNESCO, Bruselas.
- Alliaud, A. 1998. “El maestro que aprende”; en: *Ensayos y Experiencias*. Nro 23. Buenos Aires, Novedades Educativas”.
- Alliaud, A. 1999. “Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia”; en: *Revista Ensayo y Error*. Año VIII, Nros 16 y 17. Caracas, Investigadores Asociados. Universidad Simón Rodríguez.
- Alliaud, A. 2000. “¿Omisión o Inmersión? Reflexiones para repensar la relación teoría – práctica en la formación docentes”. Exposición presentada en: *Formación Docente y Educación Superior. La encrucijada de los institutos terciarios y de los futuros docentes*. Jornadas de Investigación y Debate del ISP J V. González. Buenos Aires. 21 de noviembre de 2000.
- Alliaud, 2001. “Los nuevos docentes y la docencia. Cambios y permanencias”; en *Praxis Educativa*. Año V, Nro 5. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de La Pampa.
- Alliaud, A. 2002. “Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar”; en: Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- Anderson, G. y Blase, J. 1987. *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*. Universidad New México.
- Angulo Rasco, F. 1999. “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”; en: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, eds. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Antelo, E. y Abramowsky, A. 2000. *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario, Homo Sapiens.
- Arfuch, L. 2002. *El espacio biográfico*. Buenos Aires, FCE.
- Argyris, C. 1999. *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires, Granica.

- Arnaus, R. 1999. "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la realidad educativa"; en: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, eds., op. cit.
- Beattie, M. 1995. "New prospects for teacher education. Narrative ways of knowing teaching and teacher learning"; en: *Educational Research*. Vol. 37, Nº 1.
- Bernstein, B. 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure editorial.
- Bernstein, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Bertaux, D. 1997. *Los relatos de vida*. París, Ed. Nathan. (mimeo, Traducción Mónica Moons).
- Biddle, B.J.; Good, T. L. y Goodson, I. F. (eds.). 2000. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Birgin, A. y Pineau, P. 1999. "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente"; en: *Revista Cuadernos de Educación*. Serie Formación Docente Nro 2. Buenos Aires, Escuela Marina Vilte/ CTERA.
- Bolívar, A. 2002. "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación"; en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, Nº 1.
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. México, Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995a. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. 1995b. "La ilusión biográfica" en: *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*. Nro 23. UBA.
- Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps) 1992. *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila Eds.
- Bruner, J. 1991. *Actos de significado*. Madrid, Alianza
- Bruner, J. Y Weisser, S. 1995. La invención del yo: la autobiografía y sus formas; en: Olson, D. Y Torrance, N. (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. 1997. La construcción narrativa de la realidad; en: Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bruner, J. 2002. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, FCE.

- Bullough, R. y Baughman, K. 1996. "Narrative reasoning and teacher development: a longitudinal study"; en : *Curriculum Inquiry* 26. Oxford, Blackwell Publishers.
- Bullough, R. 2000. "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Burgos, M. 1993. "Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo". ; en : Aceves, J. (comp.) 1993. *Historia oral*. México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Carli, S. 1999. "Malestar y transmisión cultural"; en: Frigerio, G.; Poggi, M. Y Korinfeld, A. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Carli, S. 2003. "Lo desconocido del otro"(entrevista); en: *La Educación en nuestras manos*. Nro 68. Buenos Aires, CTERA..
- Caruso, M. y Dussel, I. 1996. *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Carrizales Retamoza, C. 1991. *El filosofar de los profesores*. México, UAS.
- Clandinin, D. J. 1992. "Creating Spaces for Teachers' Voices"; en: *The Journal of Educational Thought*. Vol 26 Nro 1.
- Coelho Gomes, A. S. 2001. "O lugar guardado na memoria: Escola, formacao e profissionalizacao". Ponencia presentada en las *XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Fac. de Humanidades y Artes, UN Rosario.
- Conle, C. 2000. "Thesis and narrative or 'What is the inquiry in narrative inquiry?'" ; en: *Curriculum Inquiry*. Vol. 30, N° 2.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. 1995. "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. 1997. "Teacher's practical knowledge on the professional knowledge landscape"; en: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 13, Nro 7.
- Contreras D, J. 1987. "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza" ; en : *Revista de Educación* Nro 282. Madrid/MEC.
- Contreras D, J. 1997. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Coulon, A. 1995. *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Craig, Ch. 1995. "Knowledge Communities: A way of making sense of how Beginning teachers come to know in their professional knowledge contexts"; en: *Curriculum*

Inquiry, Vol 2, Nro. 25. The Ontario Institute of Studies in Education. Oxford, Blackwell publishers.

Chirico, M. (comp.). 1992. *Los relatos de vida. El retorno a lo biográfico*. Buenos Aires, CEAL.

Davini, M. C. 1989. *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. PUC. Río de Janeiro (Tesis de Doctorado).

Davini, M.C. 1991. Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano; en: *Revista Argentina de Educación*. Año IX, Nro 15. Buenos Aires.

Davini, M.C. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Davini, M. C. y Alliaud, A. 1995. *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Davini, M. C., Alliaud, A., Vezub, L. y otras. 2002. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Ed. Papers.

De Miguel, J. 1996. "Autobiografías". *Cuadernos metodológicos*, Centro de investigaciones sociológicas.

Denzin, N. 1989. *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.

Diker, G y Terigi, F. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dominicé, P. 1990. *L' histoire de vie comme preocessus de formation*. París, L' Harmattan.

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Eagleton, T. 1994. *Una introducción a la teoría literaria*. Santafé de Bogotá, FCE. Cap. II.

Edelstein, G. y Coria, A. 1995. *Imágenes, Imaginación, Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Eisner, E. 1998. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.

Elbaz L. F. 1997. "Narrative research. Political issues and implications"; en: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 13 Nro 1.

Elias, N 1993 (reimp.). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Elias, N. 1996 (reimp.). *La sociedad cortesana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1998. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Erikson, F. 1986. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza; en: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona, Paidós.
- Erkkilä, R. y Makelä, M. 1999. "What will I take alone from teacher education?. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*. Finlandia. Education-line.
- Fang Ge, Ming; Phillion, J. y Roberge, B. 1999. "Narrative understanding of Bilingualism: An essay Review of 'Language, culture and power: bilingual families and the struggle for quality education'"; en: *Curriculum Inquiry*. Vol. 29, N°4.
- Feldman, D. 1999. *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.
- Fernández Cruz, M. 1995. "Ciclos en la vida profesional de los profesores"; en: *Revista de Educación* 306. MEC/Madrid.
- Ferry, G. 1990. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Foucault, M. 1991. *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- Fourquin, J. C. 1993. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Fraser, R. 1991. "La formación de un entrevistador"; en: Moss, W., Portelli, A., Fraser, R. y otros: *La Historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiraminti, G. y Agerrondo, I. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Geertz, C. 1993. "La descripción densa. Hacia una teoría de la interpretación de las culturas"; en Geertz, *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Geertz, C. 1994. "Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en: Geertz, *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- Geertz, C. 2002. Paso y accidente: una vida de aprendizaje; en: Geertz, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós.
- Giddens, A. 1995. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- Giddens, A. 1997. *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías de la comprensión*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Gimeno Sacristán, J. 1992. "Profesionalización docente y cambio educativo"; en: Alliaud, A. Y Duschatzky, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gimeno Sacristán, J. 1997. *Docencia y Cultura escolar*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Gvirtz, S. 1999. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Eudeba.
- Goodson, I. 1981. "Life histories and the study of schooling". *Interchange* Nro 11.
- Goodson, I y Walker, R. 1998. "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Goodson, I. 1993. "The Devil's Bargain: Educational Research and the Teacher"; en *Education Policy Analysis Archives*. Vol 1 Nro 3.
- Graham, R. 1998. "Historias de la enseñanza como tragedia y como novela" en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Griffiths, M. 1995. "Autobiography and epistemology"; en: *Educational Review*. Vol. 47. Nro 1.
- Gudmundsdottir, S. 1998. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico"; en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Guige, M. 2000. "Écrire ses pratiques entre leurre et formation réflexive"; en: *Cahiers Pédagogiques*. N° 388 - 389 "Écrire pour apprendre".
- Gusdorf, G. 1991: "Condiciones y límites de la autobiografía"; en: *Anthropos* Nro 29, La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona, Anthropos.
- Fernández Cruz, M. 1995. "Ciclos en la vida profesional de los profesores"; en: *Revista de Educación* 306. MEC/Madrid.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. 1999a. Profesionalización de los docentes; en: Avalos, B. y Nordenflycht (coords). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Sgo de Chile, Santillana.
- Hargreaves, A. 1999. "Hacia una geografía social de la formación docente"; en: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, eds., op. cit.

- Hassoun, J. 1996. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Hessen, J. 1996. *Teoría del conocimiento*. México, Porrúa.
- Huberman, M. 1998. Trabajando con narrativas biográficas; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), op. cit.
- Huberman, Michael y otros. 2000. "Perspectivas de la carrera del profesor"; en: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón, F. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Grao.
- Jackson, P. 1998 (6ta ed.). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata
- Jackson, P. 1999. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu
- Jackson, P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Jara, O. 1994. *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica, Alforja.
- Jones D. 1993. "La genealogía del profesor urbano"; en: Ball, S. (org.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- Knowles, J. G. 1992. "Models for understanding Preserving and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations for Case Studies"; en: Goodson, I. *Studying teachers' Lives*. London, Routledge.
- Kabelo, Ch.; Luben, F. y Newson, G. 1999. "The views of pre-service and novice teachers on matematics teaching in South Africa related to their educational experience"; en: *Educational Research*. Vol 41. Nro 1.
- Kelchtermans, , G. 1993. "Getting the Story, understanding the lives. From career stories to teacher's professional development"; en: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 9. Nros 5 y 6.
- Knowles, J. G. 1999. "Shaping Pedagogies through personal histories in preservice teacher education; en: *Teachers College Record*. Vol. 93. Nro 1. Columbia University.
- Kramer, S. 1998. "Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación"; en : *Propuesta Educativa* Nro 19. Buenos Aires, Novedades Educativas/FLACSO.
- Labaree, D. 1999. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente"; en Pérez Gómez, Barquín y otros. *Desarrollo profesional del docente*, op. cit.
- Larrosa, J. 1998. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.

- Larrosa, J. 2000. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Larrosa, J. 2003. "El ensayo y la escritura académica"; en: *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires, FLACSO/Novedades Educativas.
- Leray, C. 1995. "Recherche sur les histoires de vie en formation"; en: *Revue Francaise de Pédagogie*. Nro 112.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Loureiro, A. 1991. "Problemas teóricos de la autobiografía"; en: *Anthropos* Nro 29, La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona, Anthropos.
- Lumms, T. 1991. "La memoria"; en: Moss, W., Portelli, A., Fraser, R. y otros: *La Historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- Magrassi, G. y Roca, M. 1990. *La historia de vida*. Buenos Aires, CEAL.
- Marcelo García, C. 1991. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- Marcelo García, C. 1996. "El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes". *Bordón* 48 (1).
- Marcelo García, C. 1999. "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa"; en: *Revista Iberoamericana de Educación* Nro 19. Madrid.
- Mc Callister, C. 1996. "Exploring where the 'self' and 'study' intersect: autobiographical inquiry as framework of qualitative research". Paper presented at the annual meeting of the AERA (NY, April 8-12).
- McEwan, H. 1998. "Las narrativas en el estudio de la docencia"; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Merieu, P. 2001a. *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Merieu, P. 2001b. *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.
- Miller, N. y West, L. 1998. "Connecting the personal and the social: using autobiography for interdisciplinary research and learning about experience". Paper presented at the 28th annual SCUTREA Conference. University of Exeter.
- Mitzal, B. 1993. "Autobiografías, diarios, historias de vida e historias orales de trabajadores: fuentes de conocimiento socio-histórico"; en: Aceves, J. (comp.). *Historia oral*, op. cit.

Morgan, B. 1993. "Practical rationality: a self- investigation"; en: *Journal of Curriculum Studies*, Vol 25, No. 2.

Muel Dreyfus, F. 1983. *Le métier d'éducateur*. Paris. Les éditions de Minuit.

Olson, M. 1997. "Narrative epistemology in practice. Review of teacher stories: from personal narrative to professional insight"; en: *Curriculum Inquiry* Vol 27, Nro 4.

Ornelas, González V. 1999. "El sentido de la autobiografía razonada en la formación docente"; en: *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, Nro 2. México.

Orstein, A. 1995. "The new paradigm in research on teaching"; en: *Educational Former*. Vol. 59. Nro 2.

Oyler, C. 2001. "Extending narrative inquiry. A review of 'A visual narrative concerning curriculum, girls, photographs'"; en: *Curriculum Inquiry*. Vol. 31, N°1.

Palamidessi, M. 1998. "La producción de los sujetos de la educación. El 'gobierno económico' y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad"; en: *Propuesta Educativa* Nro 19 FLACSO. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pendlebury, S. 1993. "Practical arguments, rationalization and imagination in teacher's practical reasoning: a critical discussion"; en: *Journal of Curriculum Studies*, Vol 25, No.2.

Pendlebury, S. 1998. "Razón y relato en la buena práctica docente"; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Pérez Gómez, A. 1997. *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad de Málaga.

Pérez Gómez, A. I. 1998. *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid, Morata.

Perrenoud, P. 1994. Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Faculté de psychologie e de sciences de l'education et Service de la recherche sociologique. Gêneve. (mimeo, Traducción Gabriela Diker)

Perrenoud, P. 1995. "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". Faculté de psychologie et de sciences de l'education. Génova (mimeo).

Petty, M. F. y Hogben, D. 1980. "Explorations of semantic space with beginning teachers: a study of socialization into teaching"; en: *British Journal of Teacher Education*.

Pineau, G. 1983. *Produire sa vie: autobiographie et autoformation*". Montreal, St. Martin.

Pineau, P.; Diker, G.; Cangenova, R. y Poliak, N. 2000. *El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Educación Superior, Secretaría de Educación, Ciudad de Buenos Aires (mimeo).

Quiroga, A. 1985. "El sujeto en el proceso de conocimiento". Notas para el seminario *Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere*, a cargo de Paulo freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.

Ricoeur, P. 1994. *Educación y política*. Buenos Aires, Docencia.

Ricoeur, P. 1995. *Tiempo y narración* Vol. I; *Configuración del tiempo en el relato de ficción* Vol III. México, Siglo XXI.

Ricoeur, P. 1999 (3ª ed.). *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI.

Rivas Flores, J. I. 1998. *La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*. Informe de investigación. ICE, Universidad de Málaga.

Rivas Flores, J. I. 2000. "Las biografías como estrategia de conocimiento de la cultura: cultura profesional de los docentes de secundaria de España". Universidad de Málaga (mimeo).

Rockwell, E. (edit). 1985. *Ser maestro*. México, Ed. El Caballito.

Rodríguez J. M. 1995. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva.

Samuel, R. 1991. "Desprofesionalizar la historia"; en: Moss, W., Portelli, A., Fraser, R. y otros: *La Historia oral*. Buenos Aires, CEAL.

Sautu, R. 1999. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Ed. de la Universidad de Belgrano.

Schempp, P.; Sparkes, A. y Templin, T. 1993. "The micropolitics of teacher induction"; en: *American Educational Research Journal*. Vol. 30.

Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Schwarzstein, D. (comp.) 1991. *La historia oral*. Buenos Aires, CEAL.

Segovia, J. D. y Bolívar Botía, A. 1998. "Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional"; en: *Revista de Ciencias de la Educación*, Instituto Calasanz, Universidad de Granada.

Semeniuk, A. y Worall, A. M. 2000. "Rereading the dominant narrative of mentoring"; en: *Curriculum Inquiry*. Vol. 30, N°4.

Sirjälä, L. y Estola, E. 1999. "Telling and retelling stories as a way to construct teacher's identities and to understand teaching". Paper presented at the *European Conference on Educational Research*. Finlandia. Education-line.

Smith, L. 1993. "Living lives, studying lives, wtriting lives: an educational potpourri or pot au feu?". Revised version of a paper presented al the *Annual meeting of AERA* (Atalanta, April 12-16). ERIC: ED360297.

Smolensky, E. M. 1992. "Una mujer ítalo argentina: un relato de vida"; en: Chirico, M. (op., cit.).

Solas, J.1992. "Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography y repertory grid"; en : *Review Educational Research* Vol. 62 Nro 2.

Suárez, D. 1995. "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas"; en: *Revista del IIICE*, Año IV, Nº 7. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Eds.

Suárez, D. 1997. "Políticas curriculares, prácticas institucionales y formación de maestros. Una aproximación a los procesos de localización y actualización del currículum"; en: *Espacios en Blanco*, Nro 7, Universidad del Centro, Tandil.

Stage, F. and Mople S. 1996. "Incompatible goals: narratives of graduate women in the mathematics pipeline", en: *American Educational Research Journal*. Vol 48 Nro 1.

Tang Yee Fan, S. 1998. "The impact of personal history on student teacher's learning to teach". Universidad de Leeds. Education – line.

Tardif, M. 2000. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitarios"; en: *Revista Brasileira de Educacao* Nro 13. Río de Janeiro, ANPED.

Tenti, E. 1995. "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente"; en: : *Revista del IIICE*. Año IV, Nº7, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Eds.

Terhart, E. 1987. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en: *Revista de Educación*. Nro 284. Madrid. MEC.

Torres, R. M. 1999. "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?"; en: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Nro 49.

Trapedo Dworsky, M. y Cole, A. "teaching as autobiography: connecting the personal and the professional in the academy". Paper presented al the *Annual meeting of AERA* (NY, April 12-16). ERIC: ED395927.

Trilla, J. 1985. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*. Barcelona, Alertes.

Tyack, D. y Cuban, L. 2001. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, FCE.

Varela, J. 1991. "El triunfo de las pedagogías psicológicas"; en: *Cuadernos de Pedagogía* Nro 158.

Veeman, S. 1988. "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial"; en: Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.

Vezub, I. 2002. "Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio"; en Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros*, op. cit.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. 2001. "Sobre a história e a teoria da forma escolar"; en: *Revista Educacao*. Año XVI, Nro 33. Belo Horizonte, Faculdade de Educacao. Universidad General de Minas Gerais.

Walker S. K. 1997. "A review of reading and writing the self: Autobiography in Education and the curriculum"; en: *Curriculum Inquiry*. Vol 27, N° 2.

Weintraub, K. 1991. "Autobiografía y conciencia histórica"; en: *Anthropos* Nro 29, La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona, Anthropos.

Williams, R. 2000. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Wittrock, M. (comp.) 1997 (1986, 1ra ed.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador.

Woods, P. 1985. "Conversations with teachers: Some aspects of life history meted"; en: *British Educational Research Journal*. Nro. 11.

Woods, P. 1998. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.

Zeichner, K. y Tabachnick, R. 1981. "Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience?"; en: *Journal of Teacher Education*. Vol XXXII Nro 3.

Zeichner, K. y Gore, J. 1990. "Teacher socialization"; en: *Handbook of research on teacher education*. New York, Mcmillan.

Los maestros

Sandra – Carmen – Ana María – Miguel – Mercedes – Lucía – Alejandra – Victoria –
Marilina – Mauricio – Florencia – Víctor

Asistentes de campo e integrantes de los grupos de discusión

Laura Chaito – Valeria Garrote- Marcela Gutman – Claudia Loyola –
Gabriela Ramos – Laura Suárez

Colaboradores en el análisis y sistematización de la información

María Aleu – Patricia Bavaresco – Cecilia Durantini Villarico – Ana Encabo –
Silvia Grandal – Gastón San Juan – Felisa Winter

Lectores y comentaristas

Kuky Coria – Ana Encabo – Mariano Palamidessi – Daniel Suárez –
Lea Vezub – Felisa Winter

Contribuyeron en la producción del guión las enseñanzas de

Carlos Dámaso Martínez

Dirección general

María Cristina Davini

Sin la participación de todos y de cada uno de ellos, este trabajo no hubiera sido posible. Cabe aclarar que la producción es de autoría individual, por lo que las expresiones e interpretaciones realizadas no los compromete. A todos y a cada uno de los mencionados mi más profundo y sincero

AGRADECIMIENTO.

ANDREA ALLIAUD