

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS FAMILIARES. APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS

Laura Cerletti\*

### RESUMEN

Partiendo de una investigación etnográfica sobre la relación entre familias y escuelas, se analiza la heterogeneidad y diversidad de trayectorias y experiencias familiares de los maestros. El objetivo principal es complejizar y problematizar el estudio de dicha relación, a partir del conocimiento en profundidad de los adultos directa y cotidianamente implicados en la escolarización infantil.

PALABRAS CLAVE: Docentes, familias, experiencias, escolarización.

### ABSTRACT

Regarding an ethnographic investigation on the relation between families and schools, it is analyzed the heterogeneity and the diversity of trajectories and family experiences of teachers. The main objective is to expand the understanding of such relation, through the knowledge in depth about the adults implicated directly in the every-day process of children's schooling.

KEY WORDS: Teachers, families, experiences, schooling.

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de una investigación etnográfica en curso centrada en la relación entre familias y escuelas en contextos de desigualdad social, en la cual se presta especial atención a las tensiones y disputas entre docentes y familiares de los niños en torno a las experiencias formativas infantiles. El objetivo principal de dicha investigación consiste en analizar las prácticas y representaciones de adultos que tienen a cargo niños en edad escolar y de docentes (y/u otros miembros de las instituciones escolares), y sus relaciones, en torno al proceso de educación infantil, considerando también las propias experiencias y trayectorias de los adultos.

El enfoque etnográfico desde el cual se aborda implica el conocimiento en profundidad de los sujetos y su cotidianidad social. Se parte de una concepción de la *vida cotidiana* como historia acumulada, impregnada de contenidos históricos (Ezpeleta y Rockwell 1985), cuyo análisis permite reconstruir los sentidos que los sujetos construyen en su accionar cotidiano, entendiéndolo como parte de tramas de relaciones sociales, constituidas dentro de estructuras sociohistóricas -y que son a su vez producto de sus prácticas. Entender quiénes son los sujetos, cómo se definen/ presentan a sí mismos en determinados contextos, la significatividad de sus experiencias (Bruner 1986), qué prácticas se construyen cotidianamente, son ejes centrales que orientan la investigación desde este enfoque teórico-metodológico.

El avance de la investigación y la construcción de nuevos conocimientos se produce a partir de la retroalimentación constante entre los avances en el trabajo de campo y la lectura crítica de diversos materiales teóricos (incluidos los provenientes de otras investigaciones), con lo cual se van reformulando y profundizando las preguntas de investiga-

ción y los argumentos que surgen del trabajo sobre las mismas. De esta manera, observé que diversos textos académicos y de divulgación suelen presentar la relación entre las familias y las escuelas como dos bandos enfrentados, homogéneos entre sí, uno representado por "los padres" de los niños, otro por "los maestros" (y eventualmente directivos). Sin embargo, al acercarse a las prácticas cotidianas, puede observarse que se trata de una multiplicidad de sujetos involucrados, y que ese recorte no sólo homogeneiza aquello que es sumamente heterogéneo, sino que deja fuera de consideración cuestiones que pueden resultar de central importancia, especialmente si lo que interesa es captar los sentidos que la vida social tiene para los propios sujetos.

Uno de los aspectos sobre los que se ha prestado poca o ninguna atención desde el ámbito investigativo tiene que ver con las propias trayectorias de los docentes *más allá de su escolarización*, es decir, no recortando a priori otros procesos de apropiación, también constitutivos del trabajo de los maestros (Ezpeleta y Rockwell 1985). Partiendo de la base de que no se trata de sujetos escindidos, sino constituidos en y por diversas experiencias, se puede visibilizar la centralidad que las mismas tienen para los maestros en su formación, en sus trayectorias laborales, y en la propia definición de trabajo docente -lo cual resulta sumamente relevante para entender las relaciones que se establecen con los niños y los adultos a cargo de ellos en el ámbito doméstico-.

En esta indagación sobre los docentes me orienta, como telón de fondo, la pregunta *¿quiénes son los sujetos?* El aporte que me propongo hacer tiene que ver con dos niveles de análisis articulados: por un lado, con dar cuenta de la heterogeneidad de trayectorias laborales y formativas por las que han atravesado los docentes con los que trabajé, así como la diversidad de formas de organización familiar de las que forman parte (respecto de sus familias de origen y de sus familias actuales); y por otro lado, con las *apropia-*

\* U.B.A. - CONICET. laurabcerletti@yahoo.com.ar

## CUADERNOS 22

ciones (Rockwell 1996) de sus propias experiencias, con los usos de la propia biografía, en relación a la construcción de su lugar como docentes y sus configuraciones. Estas apropiaciones de las propias experiencias no tienen una relación causal ni lineal con la construcción del lugar como docentes, pero sí se *actualizan*<sup>1</sup> siempre desde el presente y desde determinada situación contextual. Esto habla de un proceso de construcción activo, en el cual las *expresiones* (Bruner 1986) de las propias experiencias se van articulando -de formas no lineales y en un sentido no determinista- con las caracterizaciones de sus alumnos y sus familias, y centralmente, con las tramas de relaciones en las que están inmersos (lo cual incluye la relación con la investigadora). Entender este proceso de construcción es central a su vez para comprender con mayor profundidad los conflictos, tensiones y particularidades de las relaciones entre adultos que tienen a cargo niños en edad escolar en el ámbito doméstico y los docentes, y las prácticas y representaciones desplegadas en torno a la escolarización infantil.

Este abordaje cobra relevancia en dos direcciones complementarias. Por un lado, incorpora dimensiones de las vidas de los maestros -especialmente en relación a las experiencias familiares- que no son contempladas usualmente en los estudios que abordan la relación "familias-escuelas". Esta incorporación contribuye a superar visiones dicotómicas sobre el tema y pone en tensión los límites, alcances y matices de lo que implica "familias" y "escuelas". Por el otro lado, aporta conocimientos sobre los maestros (como sujetos no escindidos), quienes a pesar de ser puestos frecuentemente en el foco de reformas y políticas educativas, y de investigaciones de diverso corte, no suelen ser contemplados en profundidad. Una mirada *en profundidad* es de central importancia si lo que interesa es indagar con mayor amplitud sobre las diversas dimensiones constitutivas de la vida en las escuelas, ya que permite ahondar en el conocimiento sobre una parte significativa de los sujetos directamente implicados en su construcción cotidiana<sup>2</sup>. En este sentido, el enfoque etnográfico permite hacer un aporte importante de *conocimientos en profundidad*.

Así, en este artículo específicamente me centro en la descripción y análisis de aspectos significativos de las trayectorias y experiencias formativas y familiares de los docentes, a partir de la interpretación de entrevistas en profundidad y de lo relevado a través del trabajo de campo realizado con observación participante. Dada la complejidad y multiplicidad de lo registrado, desarrollo el análisis a partir de la construcción del relato biográfico de una maestra en particular. La elección de construir el relato sobre esta maestra no se basa en su representatividad, ni en la posibi-

lidad de su tipificación; por el contrario, resulta sumamente significativo en cuanto al propósito de mostrar la complejidad de la construcción del lugar docente y de los usos de las propias experiencias a los que me referí anteriormente, y es al mismo tiempo demostrativo de las heterogeneidades mencionadas.

Asimismo, la construcción del relato tiene que ver con el recorte y abordaje de la investigación, ya que ello determina tanto el tipo de preguntas realizadas en las entrevistas, las situaciones observadas, el desarrollo en sí del trabajo de campo y los datos construidos a través del mismo, como el análisis interpretativo de los materiales producidos. Y simultáneamente tiene que ver con la presentación de "sí misma" hecha por ella tanto en las entrevistas mencionadas como en otras situaciones relevadas durante el trabajo de campo -lo cual refuerza la necesidad de incorporar el contexto como parte constitutiva de las prácticas sociales, y en tanto tal, a ser considerado centralmente en la interpretación de lo registrado. En este sentido, es importante señalar que el uso metodológico del relato autobiográfico no se sustenta en la pregunta por

*"el transcurrir efectivo de la vida de alguien (...), sino cómo ese alguien se representa -ante sí y ante otros- el transcurrir de su vida y lo relata. Cuando se cuenta la vida, tenemos entre manos un "discurso interpretativo" -retazos de hechos dibujados por una perspectiva peculiar; selecciones, montajes, omisiones, encadenamientos, atribuciones de causalidad, etc.- cuya particularidad es estar estructurado en torno a la construcción de una versión del "sí mismo" (Piña 1989: 109).*

También la construcción final de este relato resulta de mis decisiones de qué recortar, qué incluir (y qué no), cómo narrarlo y cómo presentarlo. Mencionar esto no es un detalle menor, ya que en la construcción del relato se pone en juego, interrelacionadamente, una doble búsqueda por encontrar sentidos. Me refiero por un lado a los propósitos argumentativos e investigativos según los cuales se busca darle un sentido al recorte, las inclusiones, y demás procedimientos mencionados, que resultan en esta construcción final y exposición del relato. Y por otro lado, a la idea de que *"la narración autobiográfica se inspira siempre, al menos en parte, en el deseo de dar sentido, de hacer inteligible, de expresar una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva"* (Bourdieu 1986: 69).

A continuación, comenzaré por complejizar y problematizar la mirada sobre "los maestros", explicitando las decisiones teórico-metodológicas, el recorte y la forma de abordaje realizada sobre el tema. Luego, desarrollaré el relato biográfico mencionado, a partir del cual se irá dando cuenta de los núcleos centrales de este trabajo.

#### SOBRE "LOS MAESTROS": COMPLEJIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

El interés por ahondar en las trayectorias y experiencias de los docentes surge de múltiples aristas de la investigación que se articulan entre sí -según se irá desarrollando en este apartado-, lo cual conlleva una complejización y problematización del tema.

<sup>1</sup> Son una construcción desde el presente, desde determinada "situación biográfica" (Piña 1989).

<sup>2</sup> Si bien en esta presentación el foco de atención está puesto en los docentes, es importante señalar que se trata de procesos de construcción que se llevan adelante en un entramado de relaciones entre diversos sujetos (no sólo "maestros/as"), contemplados en la investigación mayor dentro de la cual se desarrolla este eje.

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS...

El enfoque teórico-metodológico mencionado me llevó a tematizar aquello que iba apareciendo fragmentariamente, pero con recurrencia y significatividad, en el trabajo de campo. Apelaciones de los maestros a sus propias familias en contextos de charlas sobre las familias de sus alumnos, relatos de anécdotas, menciones de diversas experiencias laborales, junto con muchas otras cuestiones que registré a partir de la permanencia en el ámbito escolar, abrieron interrogantes en relación a las experiencias y trayectorias de los docentes, y a cómo se construyen desde su presente en relación a los procesos de escolarización. Esto cobra relevancia en interrelación con el interés teórico que mencioné anteriormente por indagar sobre los sujetos, sus experiencias y sus prácticas, los sentidos que se construyen, dimensiones todas centrales de la vida social según se entiende desde este enfoque. En mi recorrido de investigación, esto implicó un reconocimiento de los maestros como sujetos no "recortables" exclusivamente por su lugar docente en relación al sistema educativo.

La indagación en profundidad en torno a los adultos directamente implicados en la escolarización de los chicos, sea en el ámbito doméstico, escolar, u otro (difícilmente definible a priori) me llevó a entender que no se trata de dos grupos homogéneos, "familias" y "escuelas", según se mencionó en la introducción. Durante el trabajo de campo realizado "por fuera de la escuela" (Cerletti 2005; Neufeld y Thisted 2005) conocí a una "madre" que también era maestra y a un "padre" que era profesor, pero el rótulo "madre", o "padre", en este contexto tiene que ver con una definición centrada en la escuela y el lugar que ocupan en relación a la escolarización de sus hijos<sup>3</sup>. Ésta fue otra de las cuestiones que me llevó a complejizar la mirada sobre los maestros, ya que permitió visibilizar claramente que los maestros también tienen familias, diversas experiencias familiares, y así como pasa con el de "madre" o "padre", el rótulo "maestros" tiene que ver con una definición circunscripta a su trabajo en la escuela. Pero desde la propia concepción de sujeto, éstas no son escindibles a priori de otras dimensiones subjetivas (y/u objetivas). Al poner esto en relación con lo mencionado en el párrafo anterior, avanzar sobre esta línea se fue configurando como uno de los aspectos centrales de la investigación.

Esta idea de no escindir a priori dimensiones de la vida de los sujetos, de ahondar en la significación que ellos mismos le dan y en el sentido histórico de las experiencias, condujo a consultar una amplia variedad de bibliografía. Por razones de espacio no es posible hacer aquí un estado de la cuestión exhaustivo, pero sí es relevante mencionar las temáticas que incluyó esta búsqueda en relación al eje del trabajo, porque ello habla también de la forma de abordaje y de la noción de sujeto con la que se trabaja.

Esa variedad incluyó textos provenientes de la antropología sobre docentes (Batallán 2007; Achilli 2003; Pallma

2004), así como publicaciones producidas desde otros enfoques teórico-metodológicos sobre trabajo docente (Birgin 1999; Andrade Oliveira 2006; Alves Garcia y Barreto Anadon 2006), y sobre políticas educativas (Feldfeber 2006; Barroso 2003; Birgin *et al.* 1998; Montesinos 2002). También es relevante mencionar trabajos que historizan la formación del magisterio en la Argentina y tradiciones en relación al mismo (Alliaud 2007 [1993]; Puiggrós 1990). Y la lista continúa con una multiplicidad de aportes en relación a estudios sobre familia y parentesco, textos teórico-metodológicos que sustentan el enfoque, textos que tematizan las relaciones entre familias y escuelas, entre otros. La simple mención de la variedad de trabajos que resultan significativos da cuenta de la amplitud de referencias necesarias para complejizar este eje temático, con la intención de unir lo que muchas veces la especialización disciplinar escinde<sup>4</sup>.

En cuanto a la cuestión específica de las experiencias y trayectorias de los docentes en la Argentina, coincido con Alliaud (2007) que existen trabajos en los cuales declarativamente se plantea la necesidad de conocer aspectos biográficos de los maestros, pero se encuentran muy pocos en los que esto se lleve adelante sistemáticamente y en profundidad. Si bien esos trabajos son importantes en tanto instalan la preocupación por el tema, no ahondan en la construcción de conocimientos sustantivos. Existen por su parte trabajos de corte cuantitativo que exploran aspectos de las familias de los docentes, de características sociodemográficas, de formación, etc., particularmente aquellos desarrollados en el marco del IIPE/UNESCO (publicados por ejemplo en Tenti 2006), pero desde un enfoque teórico-metodológico muy diferente, que no incluye los intereses de indagación mencionados en la introducción. Es relevante mencionar también la investigación doctoral de Andrea Alliaud, que se centra en las "biografías escolares" de los docentes (Alliaud 2007).

A pesar del interés que revisten estos trabajos, y según lo planteado en la introducción, a pesar de la centralidad que han tenido (y tienen) los docentes tanto desde los planteos de reformas y políticas educativas, como desde distintos estudios académicos, considero que sus propias experiencias y trayectorias (que los constituyen como sujetos), sin recortarlas exclusivamente al ámbito escolar (aunque considerándolo), es un tema poco indagado en profundidad, lo cual también contribuyó en la decisión de complejizar y profundizar en esta dirección.

El abordaje de este eje específico en el trabajo de campo se llevó a cabo dentro de una escuela<sup>5</sup> desde agosto de 2005 a diciembre de 2006, en la cual realicé observaciones participantes en diversas situaciones escolares (actos, recreos, en las aulas durante las clases, horarios de entrada y de salida, desayunos y almuerzos en el comedor, etc.) y entrevistas

<sup>3</sup> Con respecto a ellos, los contacté por un circuito no-escolar, sin interés particular por buscar "maestros". Sin embargo, cuando por ejemplo esa mujer hablaba de su hija, de cuestiones de la crianza y la escolarización, sí aparecía como dimensión importante que ella fuera maestra (Cerletti, 2006b).

<sup>4</sup> Este posicionamiento está ligado al Proyecto UBACyT (programación 2008-2010) "Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social", dirigido por la Lic. Ma. Rosa Neufeld y co-dirigido por la Lic. Liliana Sinisi y el Lic. Jens Ariel Thisted, del cual formo parte.

## CUADERNOS 22

tas abiertas en profundidad con docentes. Las entrevistas fueron realizadas cuando ya había desarrollado durante varios meses el trabajo de campo, de manera que había una relación de confianza con los maestros, había tenido la oportunidad de tener múltiples conversaciones con ellos, y muchas situaciones de observación participante. A partir de esos primeros meses de trabajo construí un temario/guía de entrevista, que contemplaba cuatro ejes<sup>6</sup> abiertos a lo que surgiera como significativo. Las entrevistas se realizaron en series de dos o tres encuentros, dentro del horario y del edificio escolar, en momentos y espacios elegidos por los docentes.

Junto con el avance del trabajo de campo, observé -con bastante sorpresa- que las trayectorias laborales y formativas de los docentes eran sumamente heterogéneas, y lo mismo con respecto a sus experiencias familiares, dimensiones de sus vidas que aparecían muchas veces articuladas en los mismos relatos. Como parte del trabajo analítico, surgió la pregunta sobre el por qué de esa sorpresa, lo cual me llevó a explicitar un supuesto previo, subyacente, cuya existencia se hizo evidente al confrontarme con las "novedades" del trabajo de campo. El supuesto, según interpreto desde el momento actual de la investigación, tenía que ver con que los docentes tendrían recorridos "lineales" de formación y de inserción en la docencia, y que provendrían principalmente de familias nucleares (en el sentido de "familia nuclear occidental"). Dar cuenta de los supuestos es relevante para evitar que obturen el registro de la diversidad con la que nos encontramos -y por lo tanto el avance del conocimiento sobre la misma-, y además resultan significativos para el mismo avance de la investigación, ya que como todo supuesto, en alguna medida puede estar dando cuenta de procesos de construcción social de sentidos. Con respecto a los propios, me pregunto si tenían que ver con ideas fuertemente ancladas en nuestro contexto sociohistórico del magisterio como "vocación" y como "apostolado" (Alliaud 2007 [1993]; Achilli 1987; entre otros). En la construcción particular del propio supuesto, interpreto, se ponía en juego esta construcción social en términos de recorridos lineales. Con respecto a los modos de organización familiar, leo este supuesto a la luz de la realización de un trabajo de investigación anterior, en el cual había registrado con mucha fuerza y recurrencia apelaciones de los maestros a las familias de sus alumnos, en términos marcadamente normalizadores,

<sup>5</sup> Esta escuela está situada en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el cual realicé trabajo de campo, entrevistando a adultos con niños en edad escolar a su cargo, a miembros de otras instituciones (como un Centro de Salud), haciendo observación participante en diversos momentos de la vida barrial (fiestas, ferias abiertas, etc.). Parte de ese trabajo se llevó a cabo junto con compañeros del Proyecto mencionado en la nota anterior.

<sup>6</sup> Estos cuatro ejes (orientados en relación a dos grandes áreas temáticas) estaban compuestos por preguntas/intereses diversos en torno a sus antecedentes de formación y en la docencia, a su ingreso en esta escuela, a sus familias de origen y a sus familias actuales. Aunque este temario se construyó sobre los avances del trabajo de campo, y dado el enfoque teórico-metodológico mencionado en la introducción, el desarrollo mismo de las entrevistas llevó a complejizar, abrir y complementar esas preguntas.

aludiendo muchas veces a la "mala constitución familiar" (Cerletti, 2006a). Desde ahí entiendo la sorpresa de encontrar en los relatos de las experiencias familiares de los docentes situaciones o formas de organización diversas, y en principio similares a aquellas que muchas veces eran planteadas como "deficitarias", "anormales", "mal constituidas", y en tanto tales, como causantes de límites e imposibilidades para las escuelas. De esta manera, el análisis de los propios supuestos significó también otra punta para complejizar este eje de la investigación.

Luego de considerar la multiplicidad de cuestiones que me llevaron a problematizar la mirada sobre los maestros, paso a desarrollar los argumentos centrales de este trabajo sustantivamente y en profundidad en torno al relato sobre *Elsa*<sup>7</sup>. Las apropiaciones de sus propias experiencias (y sus expresiones), re-construidas a continuación, se tornan sumamente significativas al ponerlas en tensión con las construcciones de sentido en torno a los niños/alumnos y sus familias. Finalmente, al remitir dicho relato a los avances más generales de la investigación, se retoman los argumentos sobre la heterogeneidad de las trayectorias de los maestros y la diversidad de experiencias familiares (incluyendo los modos en que se articulan con la construcción del propio lugar docente), y su relación con la escolarización infantil actual y las apelaciones a las familias de los niños.

## ELSA

Elsa es una mujer de más de cincuenta años<sup>8</sup>, con quien mantuvimos una relación muy fluida. Durante el 2005, primer año de trabajo de campo en la escuela, casi no tuvimos contacto, pero a partir del 2006 trabajamos juntas frecuentemente, presencié clases suyas, en su aula, nos encontramos regularmente, teniendo charlas e intercambios, y realizamos entrevistas en profundidad de la forma que se menciona en el apartado anterior. Durante el 2006 era la maestra de tercer grado.

Al comenzar la serie de entrevistas, luego de explicarle de qué se trataba y cómo era el temario (ver nota 6), empecé con una pregunta abierta, diciendo que la primer parte de la entrevista era para saber dónde había estudiado y sus inicios en la docencia. A partir de ahí el temario pasó a un lugar secundario, y las preguntas se fueron orientando a lo que ella relataba. De todas formas, en otro orden y en otros términos, los intereses trabajados en esa guía fueron surgiendo de diversas formas, a veces a partir de mis preguntas, y muchas otras sin preguntar.

A continuación se desarrollan los aspectos más significativos de su relato, seleccionados y organizados en apartados temáticos que tienen que ver con los objetivos y argumentos centrales de esta presentación. En este sentido es orientador el concepto de "trayectorias de vida", trabajado por M. Grimberg y otros (1998), quienes lo utilizan para *"captar hitos significativos de la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social"*.

<sup>7</sup> El nombre es ficticio, en pos de garantizar su anonimato.

<sup>8</sup> Nunca me dijo la edad, tampoco se la pregunté, pero por otras fechas de referencia tendría 57 años en el 2006, año en que se llevaron adelante las entrevistas en profundidad.

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS...

*Cabe aclarar primero, que son significativos desde la perspectiva de esos sujetos; segundo, no es una "historia de vida" porque intenta contener-relacionar pasado y presente desde la definición del problema y los objetivos del estudio" (Grimberg et al. 1998: 226).*

Los apartados que siguen reflejan tanto la significatividad dada por Elsa a su relato autobiográfico, como a los intereses y modos de abordaje de la investigación, orientados a su vez por mis interpretaciones y los objetivos específicos de este artículo.

### FAMILIA DE ORIGEN, INFANCIA Y ESCOLARIZACIÓN

Elsa nació en Carhué, una ciudad muy pequeña (menos de 10.000 habitantes en la actualidad) ubicada en el oeste de la provincia de Buenos Aires. Hizo "salita de 5", y después empezó primer grado en una escuela que quedaba en el centro del pueblo. Pero no le gustaba ir:

*"Elsa (en adelante, E.): no me gustaba, no sé qué pasaba, extrañaba... porque yo no, no... ya mi mamá se había separado, yo estuve en manos de mi abuela, mi abuelita murió, estaba con una tía que me cuidaba porque mi mamá trabajaba y... falleció mi tía también. Entonces nos quedamos medias así, como que yo no quería salir, desprenderme de la casa porque me parecía que me faltaban las personas viste, después sí empecé a ir y... me puse a full [en primero superior, equivalente al segundo grado actual]."*

La pérdida de personas cercanas que la cuidaban aparece en un lugar importante para explicar por qué no le gustaba el inicio de su escolarización. Pero eso lo plantea como una "etapa de cambio" (indicando similitudes con lo que le sucedió al empezar primer año de la escuela media). Después, a pesar de que la situación familiar no se revirtió (siguieron siendo la madre, ella, y sus hermanas) sí le empezó a gustar la escuela. Luego de la primaria, fue a una "escuela de monjas", donde hizo el "Normal" y con ello se recibió de maestra.

En la enunciación de su historia familiar nunca nombra al padre, lo único que dice es que la madre se separó. No nombra de hecho a ningún hombre en relación a sus experiencias familiares tempranas. Esto permite poner en tensión algunas de las representaciones mencionadas anteriormente sobre las formas de organización familiar y sus efectos en la escolarización infantil. Una familia donde el padre no tiene presencia, la madre trabaja y los niños quedan al cuidado de otros adultos, suele ser una configuración que se representa como "deficitaria" o "desviada" (no normal), causante de problemas escolares -en un sentido determinista-. Más allá de lo que ella plantea como dificultades de las "etapas de cambio", el modo de organización familiar en el que se desarrolló su infancia no es presentado como problemático o causante de tales limitaciones para la escolarización. Esto es concordante con lo relevado en el trabajo en profundidad con distintos maestros y maestras; es decir, se registra una diversidad importante de formas de organización familiar -cambiantes a su vez a lo largo de los cursos de vida- que no han sido impedimento para la escolarización.

Por su parte, para la madre -de la cual cuenta que no había tenido la posibilidad de estudiar- era importante que ella y sus hermanas estudiaran. Sin embargo, aunque ella quería estudiar más de lo que la vida en el pueblo le permitía, la madre no quería que se fuera. Esto pone en juego una diferencia entre la madre y ella en torno a prioridades diferentes. Pero al mismo tiempo da cuenta de una cuestión significativa en común: ambas comparten un sentido muy fuerte asociado a la idea del maestro como algo muy importante, muy prestigiado por ellas en términos valorativos. Desde ahí reconstruye un agradecimiento a su madre porque la exigencia de estudiar le permite "hoy estar acá".

### PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES COMO MAESTRA RURAL

Enseguida de completar los estudios en el Normal empezó a trabajar como maestra rural, a los 18 años, haciendo suplencias cortas. Entre cada suplencia volvía a Carhué, y luego vuelta a pueblos muy pequeños, cercanos. En esas experiencias relata que sufría:

*"E: [la escuela donde trabajaba era lejos del pueblo, en el] medio del campo, no volvía a mi casa, yo lloraba todas las noches porque paraba en una... eh... no se dice pulpería, pero era donde... ramos generales! En medio del campo, donde todas las personas paraban ahí, todas las personas paraban ahí y nosotras [ella y otra maestra] llorábamos. Lo que pasa era que yo quería ir a la escuela y [...] no podía quedarme a dormir en la escuela porque [la Directora] vivía ahí..."*

Una particularidad que marca mucho del trabajo de maestra rural era dónde tenía que vivir: si en la misma escuela (en caso de que hubiera lugar, ya sea porque la directora no necesitaba quedarse a dormir ahí porque vivía cerca, o ya sea porque la escuela era un poco más espaciosa), o en un hotel ("donde paraban todos"). Pero a pesar del sufrimiento que indica, Elsa subraya el aprendizaje que hizo en esas primeras experiencias laborales, diciendo "me hice en el campo", en alusión a su formación como maestra. De todas formas, los inicios en su vida laboral no estaban centrados únicamente en torno a la docencia, ya que alternaba el trabajo en un negocio familiar (de la madre) en Carhué y las suplencias (para las cuales tenía que trasladarse a los pueblitos, volviendo los fines de semana, y no todos).

### VIDA FAMILIAR, MOVILIDAD Y TRABAJO

Las posibilidades, preferencias y oportunidades laborales, junto con los cambios y experiencias familiares, tanto para Elsa como para los otros docentes con los que trabajé, se van interrelacionando estrechamente, y de esa forma se van configurando las distintas trayectorias.

Tras el tiempo de alternancia entre las suplencias cortas en escuelas rurales y el trabajo en el negocio familiar, a los 21 años Elsa se casó, y al casarse dejó de trabajar.

*"E: en el '70 me casé [...] yo ya no trabajé, cuando me casé yo ya no trabajé, entonces mi mamá me decía: '¿y el diploma?', 'lo tengo bajo el colchón' le digo, 'cuando lo necesite lo voy a sacar'... no trabajaba... Investigadora (en adelante, I.): ¿Trabajaba él?"*

## CUADERNOS 22

*E: ...porque trabajaba él. Entonces este... lamentablemente se enfermó..."*

Desde el presente, Elsa reconstruye que el título de maestra era como una herramienta a la que podía recurrir en caso de necesidad, como algo "atesorado" (sobre esto volveremos más adelante).

Al casarse se había mudado con el marido a otro pueblo, a Epecuén (también muy pequeño, sobre el lago del mismo nombre, y cercano a Carhué), donde ambos trabajaban en el verano en un hotel que tenían "en sociedad" (con más personas), antes de las inundaciones que en los 80 borraron al pueblo del mapa. La enfermedad de su marido aparece como determinante de su reingreso en el mercado laboral. Después, en un momento de mejoría, el marido empezó a trabajar en una empresa, y se sumó como administrativa ahí también, ofreciéndose para un puesto que había rechazado el marido:

*"E: [...] era una [empresa] sulfatera sí... y fui a ver a una de las dueñas, que eran varias y me aceptaron, dice 'la primera vez que tomamos una mujer pero ya que el capataz la recomendó...' [...]. Yo aprendí cosas en la administración. Y ellos querían que yo enseñara a la gente que no sabía leer, que firmaran donde tenían que firmar y les enseñé a algunos [...] y me encantó, cuando uno aprendió a firmar me encantó, fue una maravilla..."*

A pesar de no tener una continuidad en el trabajo como maestra, en el relato de sus experiencias laborales en otros ámbitos (en este caso como administrativa) marca como significativo que realizaba tareas de "maestra", contando que así se lo pidieron, y al mismo tiempo enfatizando la gratificación que significaba para ella que, por ejemplo, un hombre que era analfabeto, "aprendiera a firmar". Esto fue a partir del 78.

A principios de los 80 hay varios sucesos trágicos que marcan el relato de su historia:

*"E: [...] mi marido fallece en el 81 y yo sigo en la empresa trabajando, yo sigo en el hotel hasta que se inunda... [...] cuando se inundó [...] yo ya quería venirme para acá [a Buenos Aires], iba y venía, venía mucho porque la empresa tenía la central acá [... Y también en Buenos Aires] hacía encuestas de idiomas [...] Yo trabajaba en el hotel en el verano y en el invierno estaba acá en Buenos Aires. En el primer invierno que decido quedarme queda el hotel bajo el agua, en el 85, así que te imaginas que del 81 al 85 perdí a mi marido, perdí a mi mamá, perdí el hotel bajo el agua y perdí también mi trabajo por el agua, porque estaba en la empresa sulfatera, era secretaria."*

Cuando enviudó volvió a vivir con la madre (quien fallece al tiempo también). En su trayectoria laboral se van entramando sus experiencias relacionadas con la vida familiar -su casamiento, su viudez y la muerte de la madre principalmente-, y otros tipos de eventos donde se cruza lo económico/laboral con determinantes externos, como la inundación del hotel y de la sulfatera. Las dos primeras son pérdidas muy fuertes para ella en el contexto de su vida familiar, y son enunciadas también junto con la pérdida del

emprendimiento económico propio/grupal (el hotel) y el trabajo en relación de dependencia (en la sulfatera): *"Entonces perdí todo y me quedé sin nada"*.

Durante ese período crítico, entre el 80 y el 85, vive intermitentemente en Carhué y en Buenos Aires, iba y venía, incluso hizo un intento de radicarse en Neuquén con la hermana:

*"E: [Sobre el proyecto de irse a Neuquén] con mi hermana, estaba mi hermana y lo que pasó es que fallece mi madre, el mismo día, el mismo día que yo tenía que irme (el lunes) a tomar una suplencia a [un pueblo de Neuquén], ese domingo fallece mi madre, el día del padre fallece mi mamá. Recibimos un telegrama, porque en ese entonces mandábamos telegrama... en el 84, y me vuelvo a Carhué a cuidar a mi sobrina que la cuidaba mi mamá, ella había nacido en febrero e imaginate que era en junio cuando murió mi mamá, la nena era chiquita y me quedé, ya me radiqué en Carhué y después no veía movimiento como para mí y me volví a Buenos Aires..."*

El hecho de que su madre cuidara a la hija (bebé pequeña) de la hermana que vivía en otra provincia, y ante la muerte de la madre, el hecho de que ella misma quedara un tiempo al cuidado de esa sobrina (y con la particularidad de que era una nena adoptada), resulta paradójico en relación a situaciones complicadas que atribuye a sus alumnos por la no-presencia de los padres. En un sentido similar al indicado con respecto a la ausencia de su padre en el relato de su vida familiar, la paradoja es que quedan de alguna manera escindidas sus propias experiencias familiares y las apreciaciones sobre las experiencias familiares de sus alumnos. En su relato autobiográfico, estas formas de organización no son problematizadas, o enunciadas como problemáticas tampoco (sí lo son las muertes y las pérdidas), pero en relación a sus alumnos esas configuraciones eventualmente van a ser enunciadas como problemáticas, lo cual será retomado y complejizado en los apartados siguientes.

Luego, su sobrina pasa a estar al cuidado de su hermana, y Elsa finalmente se instala en Buenos Aires. Trabajó hasta el 89 en una "escuela especial", un Instituto de Educación No Formal, para "chicos con problemas de lenguaje, en realidad eran chicos discapacitados, chicos Down...". Era una institución privada, en Capital. Muchas veces (fuera del contexto de entrevistas pautadas) puso ejemplos de la "escuela especial". Es más, en las charlas informales durante los recreos, u otras situaciones de la cotidianeidad escolar, solía valorar mucho su experiencia en la "escuela especial" y en la "escuela rural", y todo lo que aprendió en ambas.

Actualmente Elsa no vive sola, ya que volvió a formar pareja. Tuve la impresión de que haber formado una nueva pareja era algo sobre lo cual la incomodaba hablar, a pesar de que ya se había construido entre nosotras un vínculo más o menos estrecho, con bastante confianza:

*"E: yo en mi casa pensaba ayer, hablaba con mi marido, cuando yo le hablo de los chicos..."*

*I: Te volviste a casar después...?*

*E: Estoy en pareja..."*

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS...

No se casó, pero siempre se refirió a él como "su marido", mencionándolo frecuentemente en relación a las conversaciones que mantiene con él sobre sus alumnos.

### EL TRABAJO EN LA ESCUELA Y SUS ALUMNOS

Una vez instalada en Buenos Aires, su vida laboral quedó estructurada en torno a la docencia. Después de un par de años de trabajar en esa escuela privada "especial", se le presenta como problemática la cuestión de la estabilidad laboral, que aparece asociada a una escuela estatal, más que la privada, ya que ésta puede presentar más vicisitudes, y por lo tanto, la posibilidad de perder el trabajo. Como ya tenía cierto puntaje acumulado<sup>9</sup>, primero trabajó como preceptora en una "escuela laboral", y después en el 90 titularizó en una "escuela de provincia" estatal, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Mientras trabajaba en esa escuela:

*"E: me dice una compañera 'vamos a Capital', yo vivía en Capital y ella en provincia y le digo 'bueno, me voy a anotar', me anoté como maestra y me llamaron como maestra recuperadora, entré como maestra recuperadora acá..."*

*I: ¿En este Distrito...?*

*E: En este Distrito X [número del distrito] y todo lo hice en el X, estuve como maestra recuperadora, como maestra niveladora, como maestra bibliotecaria, como maestra de grados superiores, entré... y como maestra de aceleración.*

*I: ¿Y ahora es la primera vez...?*

*E: Es la primera vez que tengo tercero para mí, que tengo un grado solo. [...] Yo digo que estoy feliz..."*

Para ella tener "un grado solo", de chicos más chicos, todo el año, parece tener una significatividad especial, particularmente en cuanto a la afectividad en la relación con los niños. En varias ocasiones que hice observación participante en sus clases, los chicos le daban cartitas con mensajes cariñosos, o le escribían alguna frase linda en el pizarrón. También me mostró con entusiasmo una caja en la que guardaba toda una pila de cartitas, dibujos, notitas, que le regalaban los chicos<sup>10</sup>.

Las formas en que caracteriza a sus alumnos son relevantes para entender tanto la construcción de su lugar docente y sus vinculaciones con otros miembros de la escuela, como las relaciones que establece con las familias de los niños -cuestión que entra en juego también en sus posicionamientos y prácticas como maestra. Es importante decir que esas caracterizaciones no son siempre las mismas, cambian y se matizan en diferentes situaciones, pero sí se registran algunas cuestiones con recurrencia. Así, para ese grupo, indicaba dos tipos de problemáticas: la discontinuidad de maestros anteriores (en primer y segundo grado), y "problemas sociales, externos a la escuela". Antes de que empezara el año, cuando le iba a tocar ese grado, cuenta que todos le decían que era "el peor", que era "terrible", y que le dijeran eso de sus alumnos "le duele".

<sup>9</sup> Sobre el sistema de puntaje y concursos docentes ver Batallán, 2007.

<sup>10</sup> A mí también me escribieron alguna cartita, después de estar en el grado con cierta frecuencia haciendo observaciones, hablando con Elsa, en los recreos, etc.

Esa discontinuidad causó para ella la "mala base" que habían tenido sus alumnos en los años anteriores. Ante eso, a principios de año los miembros de la dirección de la escuela y del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) le habían hecho "la promesa" de que la iban a acompañar. Cosa que no sucedió, o sucedió muy fragmentariamente. Recién en la segunda mitad del año, algunas veces por semana se sumaba el maestro de nivelación al trabajo en el aula con ella, específicamente con dos chicos; esta compañía para ella aliviaba un poco el sentimiento de soledad. Especialmente durante los primeros meses del año planteaba con mucha angustia lo sola que se sentía en el trabajo con los chicos, lo cual se magnificaba por lo problemático del grado, y era vivido por ella como un incumplimiento de la promesa de acompañamiento que le habían hecho desde la dirección y el E.O.E.

A pesar de las dificultades (señaladas por ella y por los otros), remarcaba en distintas ocasiones algunas cuestiones muy positivas, particularmente que todos los chicos ese año habían podido comprar el libro, con lo cual se siente "una reina" (frase que usaba recurrentemente), y el modo en que disfruta su trabajo en relación a los chicos. Los aprendizajes que hacían, y especialmente las demostraciones de afecto, eran para ella motivos importantes de gratificación.

### SOBRE LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS: APELACIONES, RELACIONES, Matices Y PARADOJAS

Cuando los maestros caracterizan a sus alumnos, es frecuente que lo hagan en relación a explicaciones o descripciones de diversas situaciones familiares de los niños. En este sentido, también para Elsa la cuestión de las familias de los alumnos es inescindible de cómo los caracteriza y de cómo se posiciona como docente. Durante una de las entrevistas, luego de preguntarle por las características de sus alumnos, se dio la siguiente secuencia:

*"I: Y para vos ¿Qué es lo que hace que un chico sea muy buen alumno? [retomando una frase de ella]*

*E: ¿Muy buen alumno? Y, la ayuda de los padres, a veces no lo tienen y son buenos alumnos igual te digo, pero por lo general la presencia de un adulto en un niño que está recién empezando es muy importante, es muy importante la presencia de un adulto. Pero viste... es primordial creo, que el chico vaya y tenga la presencia de alguien, que alguien está pensando en él también y cuando no existe eso el chico es responsable solo, hay chicos responsables y que los padres no pueden... son responsables y son excelentes..."*

*I: ¿Que aprenden lo mismo...?*

*E: Yo a veces digo sí, la presencia del adulto cuando va a la casa y le mira que... que esté contento, pero cuando no lo tiene y se hace cargo de sus hermanos... Por ahí acá no es el caso en que se ve mucho que los chicos... pero sé que limpian. Sabés que hay una nena, [menciona el nombre], que dice que limpia y que cuida a los hermanitos, [ nombra a otra nena]... era una nena que no hablaba, que ahora empezó a leer... A esa nena no la acompañan mucho, vino el papá, la mamá en una oportunidad, la abuela sabe venir siempre... esa nena*

## CUADERNOS 22

*no es muy acompañada ves por los padres pero la abuela sí... pero que no es lo mismo."*

En relación a la escolarización de sus alumnos, para ella es importante que algún adulto acompañe, pero establece una diferencia entre el hecho de que acompañe la abuela o de que los que acudan a la escuela sean los padres: "no es lo mismo". Retomando la paradoja señalada anteriormente, esto también aparece escindido en relación al relato de su propia historia, según el cual tras la separación de los padres ella queda al cuidado de la abuela. Sin embargo, esto no aparece asociado en la reflexión sobre sus alumnos, para quienes plantea que el acompañamiento cotidiano en la escolarización es mejor que sea de los padres. A diferencia de otros relatos autobiográficos registrados en el trabajo de campo, en su caso la particularidad de las propias experiencias familiares queda escindida de las de sus alumnos, presentadas estas últimas como problemáticas. En otras entrevistas realizadas con maestros/as sí hubo una instancia reflexiva sobre las similitudes y/o diferencias entre sus propias experiencias y lo que indican sobre sus alumnos, ya sea a partir de mis preguntas, o incluso como parte del desarrollo del propio relato. Pero con Elsa no, no hubo preguntas sobre esta diferencia, y ella no puso en "uso" su propia experiencia familiar y su escolarización en relación a las caracterizaciones de las familias de sus alumnos.

En este punto es pertinente retomar lo mencionado anteriormente en torno a representaciones fuertemente ancladas sobre las familias de los chicos: las dificultades o imposibilidades de la escuela frente a la "mala constitución familiar", o ante la "falta de acompañamiento", y éste definido en un sentido bastante específico, según se registra en el trabajo de campo. Ella, con respecto a esas representaciones, también ve al acompañamiento familiar como fundamental: que ayuden al chico con la tarea, que respondan a las citaciones de la escuela, entre otras cosas. Asimismo, ve a los "problemas familiares" como dificultades para los chicos en relación a la escolarización, pero no como problemas insalvables. Ella hace un gran esfuerzo, y marca su satisfacción ante los logros, en conseguir ese acompañamiento de los padres. Asociada a la importancia que le da a esto -lo cual surge tanto de las entrevistas como de otras situaciones del trabajo de campo- insistía para que vayan a la escuela, reiteraba invitaciones, llamaba por teléfono (la vi una vez en el grado llamando desde su teléfono celular a la madre de un alumno), hizo actividades con los padres, etc.; marcando que estaba muy contenta con que finalmente logró que en algún momento, todos vayan.

*"E: Han venido todos o sea, no hay nadie que no haya venido, tardando más tiempo, no cuando yo lo cito, que lo cito dos o tres veces, pero han venido, he conocido a todos. Por suerte han venido, no es que los han dejado... Pero no por ahí como, como vienen no sé... un 50 por ciento más bien de los chicos, entendés, tenés que mandarles y reiterarles, reiterarles y vuelta a reiterarles, pero así se consiguieron un montón de cosas. Mirá este nene que se portó tan mal ahora viene la mamá a la tarde otra vez, viene a la mañana, viene a la tarde, ya*

*vino la otra semana porque se estaba portando muy mal y es un nene que repitió..."*

De todas formas, a pesar de lo paradójico de la escisión entre sus propias experiencias familiares y la interpretación de las problemáticas que indica para sus alumnos, hay momentos en los que matiza las características del trabajo escolar de los chicos y lo que pasa en la casa. En este sentido, y a pesar de que no haya un uso explícito de su propia biografía para interpretar ciertas situaciones familiares de sus alumnos, es importante señalar algunos matices e interpretaciones alternativas en las que problematiza más la relación entre la vida familiar y el proceso de escolarización:

*"I: ¿Y hay casos de que si los acompañen los padres y que les cueste lo mismo, que tengan problemas...?"*

*E: Sí, hay chicos que tienen problemas, sí... que por ende yo creo que hay un equipo que es idóneo en el caso y que tendría que hacer un diagnóstico, porque nosotros no hacemos diagnóstico [...]. Hay casos, hay casos, pero porque son de padres golpeadores, de padres alcohólicos, comienzan a separarse los padres viste y empiezan a tirar de los chicos para un lado y para el otro viste, luchas por los chicos. Sí, a veces no es fundamental que esté el padre porque por ahí está el padre y le hace un mal, les pega, casos de chicos golpeados viste... que reciben golpes en la casa. Sí, no es solamente... o sea, es importante la presencia de un adulto pero en estos chicos no solamente el adulto es el padre, sino que son los tíos, o los abuelos los que vienen y están, o un papá que está con los chicos o una mamá sola."*

Esto da cuenta de que las prácticas y las representaciones no son homogéneas, no están libres de contradicciones, y hay que entenderlas/interpretarlas en relación al contexto en que se producen. Así, la falta de acompañamiento de los padres como problemática aparecía resaltada con más énfasis cuando estaba en situaciones de diálogo entre varios maestros. Es significativa una situación que registré en ocasión de una de las jornadas de debate entre los docentes sobre la Ley de Educación Nacional, en la cual se habían generalizado entre los docentes, con mucha vehemencia, una serie de reclamos contra las familias de los alumnos (algo que se registra con frecuencia en las charlas entre maestros). Elsa también se sumaba a las quejas con comentarios tales como el siguiente: "la escuela de jornada completa es un depósito. Están solos los chicos porque los papás no están en todo el día". Luego, durante la misma secuencia en esa jornada, ella también enfatizó una "falta" de una madre, y muy significativamente en relación a este trabajo, desde una construcción particular de ella misma como maestra, "explicándole" a la madre:

*"[De un registro de campo sobre esa jornada] (Los docentes) hablaban superponiéndose, aunque por momentos algún relato concentraba la atención y era más escuchado. E. contó que ella 'tenía un nene que no veía bien. Yo [remarcándolo] tuve que explicarle a la mamá lo que tenía que hacer' [lo planteaba como queja a que los padres no sabían qué tenían que hacer en relación a sus hijos]."*

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS...

También la cuestión del afecto en la relación con los niños remite para ella al tema de sus familias. Como se dijo en el apartado anterior, una característica importante de la relación con sus alumnos en distintas situaciones giraba en torno al "cariño"; tanto por el cariño que ella les tiene a sus alumnos, y que siente que ellos le retribuyen, como lo que interpreta como faltas de "afecto" de los niños. Es interesante cómo surge en una de las entrevistas:

*"I: ¿Cómo describirías al grupo, a los chicos?"*

*E: Son muy carenciados de afecto, yo me di cuenta que son contados con la mano las familias que tienen mucho afecto, porque yo hice un trabajo sobre la familia y ellos te piden que la familia sea feliz, que no les falte comida, que no les falte trabajo, que le den amor. Vos sabés cuántos pusieron que le den amor y cuántos me dicen que quieren que yo sea la mamá, eso puede ser muy común porque siempre les dicen que la maestra qué sé yo tanto, es la segunda mamá, porque viste les inculcan desde la casa, pero vos ves que los chicos son sinceros con lo que te dicen a veces. La falta de cariño, porque me pusieron que querían afecto, qué sé yo... esas cosas que te pusieron, que las hile finito, la verdad que es un grupo muy carenciado y muy castigado fue, porque tuvo una serie... cambiaron en dos años diez maestros, claro ellos ven ahora que yo no falto nunca a la escuela entonces con ellos, el otro día cuando yo tenía que ir a agarrar el cargo, o bueno el traslado, entonces les tuve que decir 'chicos, no vengo porque voy al traslado', las mamás me paraban afuera para ver si era cierto que yo no iba a venir."*

Elsa interpreta que ellos pidan "que la familia sea feliz, que no les falte comida, que no les falte trabajo, que le den amor" como la carencia de eso en sus casas. No es posible en este caso identificar si eso es así o no para los chicos, lo que resulta significativo es ver cómo va construyendo y presentando su lugar como docente en relación a esto. Y si bien, como decía anteriormente, no hay un uso explícito de su biografía en la reflexión sobre las familias de sus alumnos y sus procesos de escolarización, sí introduce diversos matices y consideraciones según el contexto y las preocupaciones de las que se trate.

### LA ESCUELA COMO "HILO CONDUCTOR"

En este apartado se retoman y sistematizan algunos aspectos que fueron surgiendo en relación a los temas anteriores, que hacen a su relato autobiográfico y a las apropiaciones de sus propias experiencias -a los usos de las mismas en la construcción de su lugar docente-.

Por un lado, al hablar de lo que le hubiera gustado estudiar, pero que no pudo porque la madre "cuando era chica no me dejaba salir a estudiar, que viniera sola para acá" (en relación a la ciudad), enuncia que le gustaba ser "asistente social". Con ello desliza una relación con su trabajo docente actual, que se desarrolla en uno de los distritos con mayores Necesidades Básicas Insatisfechas de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, está la limitación de posibilidades de cursos y carreras en el contexto del pueblo, que se ponía en tensión con el mismo hecho de que la madre no la

dejaba "salir a estudiar", en el sentido de trasladarse al contexto urbano. Ella de todas formas arma sus estrategias en relación a esta prohibición de la madre: hace cursos, "capacitaciones". Asimismo, remarca que "la escuela estaba siempre presente en mí, siempre": ya sea cuando dice que les enseñaba a leer a los hombres que trabajaban en la sulfatera, ya sea en la realización de esos cursos y sus estudios. Algo similar sucede con su relato tras el trágico período en que muere el marido, la madre, se inunda el pueblo con su hotel y la empresa sulfatera, eventos que constituyen 'hitos significativos' de su vida (Grimberg et al. 1998). La reconstitución de su vida luego de este período pasa para ella por volver a estudiar. Después de relatar esas pérdidas agrega: "pero bueno, vine acá y me fui haciendo, estudiando, volví a estudiar...". Esto es llamativo, ya que dice que en el pueblo tenía la posibilidad de ser maestra, pero pareciera que ante la muerte de la madre retoma lo que había enunciado como su deseo de estudiar -que articularía centralmente con su "vocación" docente-, y la 'ciudad grande' brindaría muchas más posibilidades para ello.

En el relato de sus diferentes experiencias laborales enuncia, desde su presente como maestra, una centralidad de su interés, su preocupación por la escuela, como una especie de 'hilo conductor'. Resulta significativo relacionar esto con los aportes de Bourdieu en torno a lo que él llama "la ilusión biográfica" (Bourdieu 1986), como una búsqueda de sentido, de unidad, de darle coherencia a la propia existencia. Así, en el relato autobiográfico, desde el presente "el pasado abandona ese estatuto de simultaneidad desconcertadora y polisémica que tuvo cuando aún no era pasado" (Piña 1989: 114).

Vale la pena notar una 'oscilación' que hay por un lado entre ese 'hilo conductor' que traza en su recorrido de vida a partir de la construcción autobiográfica -y que desemboca en su presente docente-, junto con el relato de ese recorrido marcado (y determinado en parte) por otros acontecimientos de la vida; y por el otro con la idea del título docente como una herramienta que podría usar en caso de necesidad -caso que eventualmente se le presentó-. Esa 'oscilación' se da entre un sentido de "gran valor" asociado a ser maestra y un sentido "utilitario" del título (como herramienta que permite una inserción laboral), y ambas cosas se conjugan desde este presente suyo.

Para entender mejor esta construcción es relevante retomar lo mencionado al principio en relación a la fuerte construcción social que se ha dado en nuestro país del magisterio como "misión", como "vocación", y como "apostolado" (Achilli 2003; Alliaud 2007 [1993]; entre otros). Al centrar la mirada en los relatos de vida de los maestros -y como particularmente se ve en el de Elsa-, se observa que la decisión de trabajar de docente, cómo, dónde y cuándo, depende de una gama de posibilidades y está siempre en articulación con otras dimensiones de la vida: la pareja, la familia, otros proyectos económicos, etc. Es entonces después, ya en el trabajo docente, cuando se arma el discurso más "vocacional", y se reconstruye la historia personal desde ahí. Los usos y apropiaciones de las propias experiencias, realizados desde la producción presente del relato autobio-

## CUADERNOS 22

gráfico, dan cuenta de la construcción de ese "hilo conductor" que le daría un sentido más unificado a la existencia, desde el cual cobraría sentido y relevancia el lugar actual como docente.

## PALABRAS FINALES

El relato de Elsa, a la luz de los avances más generales de la investigación, da cuenta de la heterogeneidad en las trayectorias de vida de los docentes y de la diversidad de formas de organización familiar que constituyen sus experiencias. Y, de acuerdo con lo que se dijo en la introducción, no porque sea representativo ni tipificable, sino porque muestra lo que se ve si se mira de cerca, en profundidad: complejidad, diversas construcciones de sentidos, representaciones y prácticas no libres de contradicciones, y principalmente, sujetos que son activos constructores de la vida social, siempre inmersos en tramas de relaciones.

Asimismo, este relato habla de la complejidad que implica la construcción del lugar docente, a partir de la apropiación y los usos de la propia biografía. En este relato se van entramando diversas experiencias de vida, relacionadas a lo familiar y a lo laboral (vinculado a la necesidad de generar ingresos económicos y a la búsqueda de estabilidad), entre otras cuestiones, inescindibles para entender la manera en que se construye e interpreta la propia historia. Se visualiza también cómo en esa presentación aparecen simultáneamente cuestiones ligadas a una "tradición vocacionista" (Birgin 1999), que ha tenido mucho peso en la conformación histórica del magisterio en la Argentina. Interpreto que esto se articula con lo que Elsa presenta en el contexto de las entrevistas de investigación como una especie de 'hilo conductor' de su vida, según el cual "la escuela" y su vocación como docente (gratificaciones relacionadas a enseñar, el deseo de seguir estudiando y formarse, el "peso de la palabra maestra", etc.) 'siempre estuvieron presentes en ella'.

Así, el desarrollo del relato de Elsa permite mostrar que la posición como docente se construye activamente, en procesos que pueden incluir contradicciones y paradojas, a través de la conjugación de diversas dimensiones de las experiencias vividas y de las posibilidades vinculadas a cada contexto sociohistórico.

Profundizar en el conocimiento sobre los sujetos sociales -que en esta investigación remite centralmente a los adultos vinculados cotidianamente a la escolarización infantil tanto en el ámbito doméstico como en la escuela- es un aspecto importante para entender las particularidades de sus interacciones, las prácticas y representaciones en torno a los niños, los acuerdos, desacuerdos, tensiones, conflictos, y diversas situaciones que se registran con suma frecuencia. El análisis de los relatos sobre las propias biografías, en las que entran en juego la diversidad de experiencias familiares, laborales y formativas, es una de las herramientas privilegiadas para entender la realidad social en términos de un 'presente historizado', tal como se aporta desde el enfoque etnográfico.

Simultáneamente, el trabajo sobre los relatos autobiográficos da cuenta de determinadas particularidades en las apropiaciones y usos de las propias experiencias: las mismas pueden ser contrastantes con las caracterizaciones de los

alumnos y sus familias (en términos de carentes, deficitarias, causantes de limitaciones o dificultades para la escolarización), o bien aparecer paradójicamente escindidas de las mismas, o también matizadas en determinadas situaciones.

Pero también es relevante señalar que esto no sucede así homogéneamente. Trabajé con docentes que vinculaban sus propias experiencias familiares 'problemáticas' con la construcción de su lugar docente, haciendo un uso explícito de las mismas. Es significativo en este sentido un fragmento de registro de campo, realizado a partir de una entrevista con otra docente:

"I: [Le pregunté de qué origen eran los padres]

Romina<sup>11</sup>: 'Padre portugués, madre española. Padre alcohólico. Yo trabajo desde los 14 años, trabajé para poder hacer el Normal. Por eso yo entiendo a estos chicos, sé que se puede. Quiero darles algo para que puedan mejorarse, salir, no desde la lástima, sino desde el que se puede'. [Hizo una breve pausa] 'Yo me siento un testimonio vivo de que se puede' [con énfasis]."

Como se dijo anteriormente, éstos son aportes centrales que pueden realizarse desde un enfoque etnográfico: visibilizar la heterogeneidad y diversidad que caracteriza la vida social, y los particulares procesos de construcción de sentidos que llevan a cabo los sujetos en su accionar cotidiano.

Para finalizar, es relevante relacionar lo desarrollado en este trabajo con algunos avances más generales de la investigación. Según se mencionó, a través de la indagación sobre las historias familiares de los mismos docentes registré una gran diversidad y heterogeneidad de situaciones: padres separados, madres solas, crianza con adultos que no son los padres biológicos, etc., similares a aquellas que se suelen ver como límites para que la escuela pueda "hacer su parte". Lo que interesa remarcar es que sin embargo, han sido "exitosamente" escolarizados; *es decir, su escolarización se llevó adelante junto con diversas formas de organización familiar*, sin que las formas que se alejan del 'modelo de familia nuclear occidental' resultaran necesariamente una limitación insalvable.

Esto es importante no sólo en relación a las representaciones de los mismos docentes sobre las familias de sus alumnos, que incluyen posicionamientos diversos (como el de Elsa y el de Romina), sino especialmente por determinados discursos sobre las familias que se construyen actualmente en distintos ámbitos (académicos, de gestión de políticas, en los medios masivos de comunicación, y desde ya, también recurrentemente en las escuelas), con un sentido fuertemente modelizado y que las autonomiza con respecto al contexto sociohistórico y sus determinantes estructurales.

En esos discursos se apela a las familias, ya sea en sus características y/o en su accionar, como condición necesaria (o impedimento, en el caso de que "no cumplan") para la escolarización "exitosa" de los niños. Esto incluye centralmente pedidos de "acompañamiento" y convocatorias a su "participación" en la escuela. Pero son apelaciones fuertemente prescriptivas, que no contemplan las posibilidades, condiciones y sentidos que tiene la educación y la escolarización.

<sup>11</sup> El nombre también es ficticio para garantizar su anonimato.

## MAESTROS: TRAYECTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS...

zación para los sujetos implicados. Es decir, no parten de un conocimiento sobre las prácticas cotidianas, y por lo tanto se prescriben esas acciones sin considerar otras formas posibles de involucramiento en la escolarización de los niños, sin preguntarse qué sucede cuando se "acercan", ni por qué o para qué sería necesario que lo hagan; es decir, sin problematizar la construcción de la realidad sobre la que se prescribe. Esos desconocimientos y descontextualizaciones conllevan una naturalización de la necesidad de la "alianza" entre las familias y las escuelas, que así pensadas aparecen entonces como 'dos bandos' entre los cuales la "participación" sería vista como automáticamente positiva (Menéndez 2006).

Lo expuesto acá sobre los maestros aporta a la desnaturalización de esa visión, que apunta culpas y responsabilidades a las familias de los niños por el éxito y/o el fracaso escolar, en un contexto histórico de profunda desigualdad social, en el que crecientemente se tienden a individualizar las responsabilidades sociales. Es en este mismo contexto, caracterizado por la transferencia de responsabilidades que históricamente asumió el Estado en la Argentina, hacia planos individuales de acción, en el que se producen culpabilizaciones y responsabilizaciones mutuas entre los sujetos directa y cotidianamente vinculados a la escolarización de los niños: docentes y adultos a cargo de ellos en el ámbito doméstico, quienes son a su vez los principales destinatarios de dicho proceso de transferencia de culpas y responsabilidades por la educación y escolarización infantil.

### BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.

1987. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario* N° 1:1-15.

2003. *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, MS

Alliaud, A.

2007 (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica.

2007. La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Serie Documentos de Trabajo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés* 22: 1-30.

Alves García, M. M. y Barreto Anadon. S.

2006. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En: *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* págs. 181-201. Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber (comps.). Buenos Aires, Noveduc.

Andrade Oliveira, D.

2006. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En: *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, págs. 17-31. Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber (comps.). Buenos Aires, Noveduc.

Barroso, J.

2003. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. En: *A Escola Pública: regulação, desregulação e privatização*. pag 19-48 João Barroso (org.). Porto, Ed. ASA.

Batallán, G.

2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.

Birgin, A., I. Dussel, y G. Tiramonti.

1998. Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. *Revista Propuesta Educativa* 18: 51-58.

Birgin, A.

1999. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.

Bourdieu, P.

1986. "L'illusion biographique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, (1): 69-72.

Bruner, E. M.

1986. Experience and its Expressions. En: *The Anthropology of Experience*, págs. 3-30. Victor Turner y Edward Bruner (eds.). Urbana, University of Illinois Press.

Cerletti, L.

2005. Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social* 22: 173-188.

2006a. *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Noveduc.

2006b. Las familias y su abordaje en el trabajo de campo, una cuestión compleja. En *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, s/n, Salta.

Feldfeber, M.

2006. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". En: *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* págs. 53-72. Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber (comps.). Buenos Aires, Noveduc.

Ezpeleta, J. y E. Rockwell

1985. Escuela y clases subalternas. En: *Educación y clases populares en América Latina* págs. 195-215. Elsie Rockwell y M. de Ibarrola (comps). México, IPN-DIE.

Grimberg, M., B. Carrozzini, L. Lahite, L. Mazzatelle, E. Risech y C. Orlog.

1998. Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos). En: *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Págs. 225-232. María Rosa Neufeld, Mabel Grimberg, Sofía Tiscornia y Santiago Wallace (comps.). Buenos Aires, Eudeba.

Menéndez, E.

2006. Las múltiples trayectorias de la participación social. En: *Participación social ¿para qué?*, págs. 51-80. Eduardo Menéndez y Hugo Spinelli (coords.). Buenos Aires, Lugar Editorial.

## CUADERNOS 22

- Montesinos, M. P.  
2002. *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, MS
- Neufeld, M. R. y J. A. Thisted.  
2005. Mirando la escuela desde la vereda de enfrente. En: *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, págs. 193-199. Elena Achilli (com.). Rosario, Laborde Editor.
- Pallma, S.  
2004. Una aproximación antropológica a la problemática de la capacitación de los docentes que trabajan en contextos de pobreza y discriminación. En: *Actas del VII Congreso Argentino de Antropología Social*, s/n, Córdoba.
- Piña, C.  
1989. Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones* 16: 107-124.
- Puiggrós, A.  
1990. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativos argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, E.  
1996. Claves acerca de la "apropiación": la escolarización rural en México. En: *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* págs. 301-324. Bradley Levinson, Douglas Folley y Dorothy Holland (comps.). Albany, State University of New York Press.
- Tenti Fanfani, E.  
2006. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. En: *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* págs. 113-142. Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber (comps.). Buenos Aires, Noveduc.