

Mesa 1: Formación y trabajo docente: saberes, experiencias, identidades

**Docentes, experiencias y trayectorias: reflexiones desde un proceso de investigación
histórica-etnográfica**

Laura Cerletti

laurabcerletti@yahoo.com.ar

Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA)

Dra. de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social, FFyL)

Investigadora Asistente CONICET / UBA

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una investigación finalizada y los avances de una investigación en curso, realizada en continuidad con la anterior. Este proceso de investigación incluye un eje sobre las experiencias formativas de los docentes, considerando tanto aquéllas relativas a la escolarización, como a otros aspectos de sus vidas (familiar, laboral, entre otras). El tema general de la indagación ya finalizada se constituyó en torno a las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social, y se realizó desde un enfoque etnográfico, buscando documentar sentidos y prácticas cotidianas puestos en juego por diversos adultos con niños en edad escolar a su cargo y por docentes, entre otros actores sociales de relevancia. Se trata de una investigación doctoral, que se desarrolló en el marco del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (radicado en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas).

Desde los propios avances en el trabajo de campo, realizado en distintos períodos entre 2004 y 2008 en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires¹, y desde la

¹ Se trata de una “ex villa de emergencia” que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos (mediante procesos de organización comunitaria) y de autoconstrucción de las viviendas. En su configuración actual se observan claras marcas de su historia como villa. En ese contexto, se mantuvieron contactos con varias instituciones, a partir de las cuales se establecieron vinculaciones con adultos con niños en edad escolar a su cargo. También se llevaron adelante entrevistas con docentes y observación participante en una escuela situada en el mismo barrio. De tal forma, el trabajo de campo se realizó durante varios períodos de diversa duración e intensidad (entre los años 2004 y 2006, y luego por otro período nuevamente en 2008), desarrollando tanto entrevistas abiertas en profundidad como observación participante en distintos ámbitos (barrial, doméstico, escolar, entre otros) y en diversas situaciones cotidianas. Asimismo, esta indagación se complementó

concepción relacional del abordaje con el que se fue articulando, se puso en evidencia que las categorías con que se nombra socialmente a los sujetos *desde* las instituciones escolares (“padres”, “mamá”, “maestras”, etc.), implican un recorte de las vidas desde una mirada centrada exclusivamente en la escuela. Sin embargo, al abrir el registro y análisis a múltiples dimensiones de las experiencias, no determinadas a priori sino trabajadas a partir de la importancia atribuida por los propios sujetos, se pudo observar que las trayectorias de los docentes implican recorridos sumamente heterogéneos, eventualmente en una misma persona y entre las/os distintos/as maestros/as. Asimismo, las expresiones de sus experiencias (Turner y Bruner, 1986) permiten advertir que la propia construcción del trabajo docente se articula con dimensiones de sus vidas poco estudiadas aún. Simultáneamente, constituyen una herramienta sugestiva para desnaturalizar algunos supuestos fuertemente anclados en el ámbito educativo (y frecuentemente sostenidos por los docentes), respecto a las “fallas” de las familias de los niños, las dificultades que esto genera para la escolaridad, la necesaria realización de ciertas actividades por parte de las familias para que la escolarización se pueda llevar adelante, entre otras cuestiones que hacen a los sentidos construidos por los maestros en torno a su trabajo docente (Achilli, 2010; Cerletti, 2010). Por tanto, me propongo presentar las principales conclusiones de este eje de la investigación, conjugando tanto las implicancias que tienen para el conocimiento de los maestros como *sujetos*, en profundidad, como con algunas discusiones contemporáneas en torno a cómo deben ser las familias para garantizar la escolaridad de los niños, y de cómo deben interactuar docentes y padres. Los relatos autobiográficos (Piña, 1989; Bourdieu, 1986) construidos a partir del trabajo con entrevistas abiertas realizadas con docentes resultan sumamente útiles para debatir sobre estas construcciones actuales respecto al “deber ser” de los adultos. Entiendo que constituyen indicadores de un proceso de reconfiguración de las representaciones sobre *cómo deben ser* las relaciones entre las familias y las escuelas (Cerletti, 2010), que el trabajo de historización permite poner en cuestión, arrojando luz sobre cambios y continuidades.

Asimismo, en esta presentación me propongo también compartir algunos nuevos interrogantes, hipótesis y avances de la investigación en curso, que retoma la antedicha. Tomando como punto de partida una de las conclusiones centrales de esa investigación – que la relación familias-escuelas ha sido socialmente construida como una *problemática* en las últimas décadas (Cerletti, 2010)- planteo como hipótesis de trabajo que uno de los procesos concurrentes en la reconfiguración mencionada se vincula con la influencia que han tenido algunos discursos “psi” fuertemente divulgados desde finales de los años

con el análisis de fuentes secundarias y documentales (leyes, normativas, actas, circulares, producciones de organizaciones barriales, publicaciones de organismos nacionales e internacionales, etc.), y con entrevistas con sujetos vinculados a distintas instituciones que atienden a niños y familias (Centro de Salud, Parroquia, Equipo de Orientación Escolar, entre otros).

cincuenta, y con mayor ímpetu aún, durante los '60. Uno de los interrogantes que surge de esta hipótesis es sobre el alcance que han tenido estos discursos y su difusión en ese período en la formación de los docentes (tanto a partir de las instituciones dedicadas a ello, como de sus propias lecturas de revistas, programas radiales y/o televisivos, etc.). Estos discursos (conjugados con otros procesos socioeducativos que tuvieron lugar en el mismo período), habrían acarreado transformaciones y resignificaciones sobre la infancia y su escolarización, dando lugar a una reconfiguración sobre cómo se piensa (y desarrolla) la relación entre las familias y las escuelas. Sostengo hipotéticamente que han tenido también trascendencia en los modos en que se entiende el trabajo y la formación docente (concebidos relacionamente), como parte de las posibles experiencias en que se configuran.

Trabajo, formación y diversidad de las experiencias

A partir del análisis en profundidad de los relatos de los sujetos entrevistados, se observa que el trabajo actual como maestra/o y los modos de significarlo condensan una sumatoria de experiencias diversas, que se van articulando con distintas dimensiones de la vida social, y se reconstruyen desde el presente en una búsqueda de sentidos retrospectivo y prospectivo, parafraseando a Bourdieu (1986). Varias de las maestras entrevistadas (las de mayor edad) habían obtenido su título docente en la escuela secundaria, en el "Normal". En algunos casos esto se asociaba con una importancia dada en sus contextos formativos a la escolarización como un modo de "ser algo", y así, de "ser alguien". Sin embargo, no era necesariamente significado como una intención temprana de dedicarse a la docencia, y se articulaba eventualmente con la realización de otros trabajos anteriores. Tal como pone en evidencia el relato de María (maestra de cuarto grado en 2006, año en que comenzamos las entrevistas):

Yo: ¿hiciste el Profesorado o era Normal...?

María: No, no... yo... en ese momento se hacía el Normal, porque yo nací en el '50 y en ese momento se hacía el Normal y entonces en algún momento... yo estudié en el Normal porque sí, viste, no era que tenía una vocación definida, nada. Y después... yo trabajé en empresa privada, trabajé en "Tres cruces", trabajé en el diario "Síntesis de la industria", trabajé en otro lugar... y bueno, un día cuando mandaba a mi hijo a la escuela, me tocaron el timbre, me vinieron a decir... yo no estaba trabajando, si no quería hacer una suplencia. Pero yo soy española y no me había naturalizado y entonces les dije que no... pero viste que en las escuelas privadas todo se arregla de alguna manera, me dijeron: 'bueno, vení a hacer la suplencia y después ves si querés iniciar los trámites'. (de una entrevista realizada el 11/05/2006).

Su relato sobre el modo en que la contactaron para trabajar en una escuela cercana a su domicilio muestra algunos de los múltiples cruces que existen entre el ámbito doméstico y el trabajo docente (al respecto ver también Petrelli, 2011), ya que contaba que la buscaron a través de la maestra de su hijo, quien también la conocía por haber ido al mismo colegio

donde ella hizo el “Normal”. A partir de esa primer experiencia tramitó la “naturalización” (como ciudadana argentina), y trabajó en esa escuela durante más de diez años (entre 1978 y 1991), hasta que decidió pasarse a la “municipalidad” por una sumatoria de diferencias y disconformidades respecto a esa escuela (que de algún modo hacía extensivas a las escuelas privadas en general). Registré recurrentemente recorridos similares, en los que el inicio en la docencia era en escuelas privadas, y luego de períodos diversos, se producía la inserción en las públicas, ya sea porque representaba mayor estabilidad laboral, o porque significaba otras mejoras en las condiciones de trabajo (por ejemplo, “más libertad”) como en el caso de María - entre otros posibles motivos (no excluyentes entre sí).

En otros casos, las experiencias laborales más allá de la docencia habían comenzado ya durante la realización del Normal (o del secundario), tal como relataba Rita, otra de las maestras entrevistadas. Dada la difícil situación económica de su hogar, ella había empezado a trabajar a los 14 años. En cuanto obtuvo su título empezó a trabajar como docente, también en una escuela privada parroquial, en la que trabajó durante quince años. La “vocación” docente tenía una relevancia muy marcada por ella. De un modo semejante a muchos otros de los docentes entrevistados, esta vocación se realizaba más plenamente en escuelas que trabajan con sectores subalternos, resaltando cuestiones de orden asistencial y afectivas. En su relato, marcaba un hito significativo que vinculaba con un contraste entre el trabajo en esa escuela privada y las primeras experiencias en escuelas públicas en un distrito de la zona sur de la Ciudad (contiguo al de la escuela donde se hizo el trabajo de campo) y en otro del conurbano bonaerense:

Rita: [haber trabajado en estas últimas escuelas] fue fuerte. Tuve bastantes cosas importantes.

Yo: ¿en qué sentido?

R: por ejemplo estar en una escuela de clase media, católica, con un discurso... y sentir que no estaba todo bien. Yo soy católica, pero a mi manera; creo pero no creo, no voy a la Iglesia, soy medio extraña. Empecé a hacer talleres de teatro, y empecé a hacer terapia también. Fue un cambio grande ahí. [Entonces] me fui a trabajar a Municipalidad y me fui aquerenciando en los lugares donde los chicos lo necesitan más. Es mi labor, mi lugar en el mundo. Me siento bien. Antes tenía las carpetas, los materiales, todo, pero no había esa relación afectiva. Cuando esto no está, por otro lado... Me gusta cubrir todo, lo social, lo físico. Protegerlos más, porque están solitos, que tengan más herramientas para cuidarse solitos. Siempre les das herramientas para que se cuiden, pero es más el énfasis que ponés acá porque sabés que el discurso tiene que llegar bien, porque a veces no hay más nadie atrás. [...]

Yo: ¿entonces cómo llegaste a esta escuela?

R: la elegí. Tengo bastante puntaje, y cuando elegí la titularidad la elegí. No la conocía [a la escuela], pero sabía que acá había talleres, todo. Yo vivía cerca, además. Vine con otra compañera, ella fue a primer grado y yo a segundo. Pero ella se fue, la asustó [tener primer grado]. (de una entrevista realizada el 29/09/2005).

Su vocación docente, asimismo, se articulaba con un interés fuerte en relación al arte, decía que “son mis dos amores, el arte y la docencia”. Había también estudiado teatro, danzas, entre otras cosas. En el trabajo con los chicos, según pude observar, muchas veces

planteaba actividades que tenían que ver con cierto despliegue artístico, recuperando sus propias experiencias formativas.

Entre los años 1967 y 1970, en la Argentina se produjo lo que se ha llamado la “terciarización” de la formación docente (Southwell, 1997), por lo tanto los/as que no habían hecho el Normal hasta esos años, se habían recibido de maestros/as luego de cursar estudios superiores (terciarios). De todos modos, varias de las personas entrevistadas señalaban que habían elegido el magisterio porque se trataba de una carrera corta en comparación con las carreras universitarias, y que daba considerables posibilidades de inserción laboral en un campo socialmente valorado (especialmente en relación a las mujeres), que solía estar presente en las expectativas de sus padres (u otros adultos cercanos) en sus experiencias formativas. En algunos casos, como Marcela (otra de las maestras entrevistadas), esto se priorizaba luego de algún intento frustrado de continuar una carrera universitaria. Al terminar la secundaria, no había pasado un examen de ingreso en la Universidad Católica (para estudiar abogacía), y luego de hacer algunos cursos, decidió entrar al magisterio. Al narrar esta decisión, la relación con su madre adquiría relevancia, particularmente en un contexto histórico de suma complejidad, como lo fue la última dictadura militar (período en el que cursó su secundario):

Marcela: No sé, creo que siempre me gustó esto de... de enseñar cuando estaba con los chicos, por ahí con mis primos y demás, era la que siempre estaba para ayudarlos con los deberes, qué se yo... y por ahí, es como que la carrera me apareció como algo más sencillo de hacer, hasta que me metí, una vez que me metí me di cuenta que no era sencillo pero... a la vista, era como que era más sencillo que la Facultad, que eran 5 años, 6 años, qué sé yo... Y creo que fue un poco bueno, primero voy hacer esto, porque mi mamá decía: “a lo mejor después...”, yo a veces pienso que estaba en medio de un frasco de mayonesa en esa edad, porque... mi vieja me decía: “a lo mejor después sí podes hacer la carrera”, era como que mi mamá estaba viendo lo que pasaba y yo que no... colegio de mujeres, es decir, en el Normal... es como que yo no tenía muy claro todo lo que estaba pasando afuera. De hecho mi viejo tenía el corazoncito que decía: “los argentinos somos derechos y humanos”, así que estaba totalmente fuera de esa, de esa realidad histórica que vivimos ¿no? Y mi mamá me decía: “bueno, total... hacé esto que es corto, sos joven, después ves...” y ahí, una vez que vos estudiaste y te metiste en el laburo y te gustó y la empezás a trabajar, es como que ya... me costó más volver a querer estudiar otra cosa. Y me dediqué a pleno al laburo y me gustó (de una entrevista realizada el 03/05/2006).

También señalaba que para sus padres lo importante era que estudiara algo que “te sirva de salida laboral”, y en vinculación con las experiencias de sus padres agregaba: “el tema de mi papá era que había que tener algo para trabajar mejor de lo que él había podido trabajar” (ídem).

Asimismo, Ofelia (otra de las docentes con quienes trabajamos), también había elegido el magisterio porque era una “carrera corta”, que le permitía “ser algo, ser alguien” (al respecto,

ver Cerletti, 2011)². También su madre tenía relevancia en su relato sobre la decisión de hacer el magisterio:

Yo: ¿y cómo fue que decidiste estudiar para maestra?

Ofelia: es medio feo... Porque yo tengo problemas de vista, soy medio chicata. Mi mamá siempre me trató medio como enfermita, 'te conviene estudiar algo', era más o menos así, como diciendo 'dónde vas a conseguir trabajo', como diciendo 'quién te va a aguantar', 'mejor estudiá algo'. Y ella me pagó el estudio, hasta que se jubiló ella me pagó todo. Y ahora ella está jubilada y yo la mantengo a ella. Pobre... a veces no tenía plata para las fotocopias y sacaba de donde no tenía ella y me pagaba las fotocopias para que yo pueda seguir estudiando. La verdad que se rompió un montón mi mamá (de una entrevista realizada el 23/10/2008).

En su relato, esto se asociaba también al deseo de la madre por que alguno de sus hijos (seis en total) llegara a "ser alguien en la vida" (contaba que el padre había sido leñador de joven, en una provincia del norte, y luego trabajó muchos años en mantenimiento, la madre en servicio doméstico).

Sin embargo ambas, de un modo similar al de otras personas entrevistadas, señalaban desde su presente una relevancia de la "vocación docente", expresada en términos de que esto es lo que realmente querían hacer, o de que no se imaginaban haciendo otra cosa, ubicando hitos de sus propias experiencias (tales como juegos o actividades de enseñanza en su contexto formativo, como contaba Marcela³) que permiten pensar en la construcción del lugar docente como un 'hilo conductor' (significado desde el presente, desde su "situación biográfica", retomando a C. Piña, 1989). Es decir, en varios casos, observamos que la construcción actual de ese 'hilo conductor' permite atribuir un sentido más unificado a las múltiples experiencias en torno a una identificación (y categorización) presente como "maestra".

Para entender mejor esta construcción es relevante recordar la fuerte construcción social que se ha dado en nuestro país del magisterio como "misión", como "vocación", y como "apostolado" (Achilli, 2010; Alliaud, 2007 [1993]; entre otros). Al centrar la mirada en los relatos de vida de los maestros, 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

² Para ella terminar el magisterio había sido sumamente dificultoso, relataba que siempre había sido "mal alumna", y que le llevó más de seis años recibirse de maestra. Su inserción docente se produjo unos meses luego de graduarse, a los veintisiete años. A diferencia de la mayoría de las personas entrevistadas, éste es el único empleo que había tenido en su vida.

³ Ella había ejercido como maestra desde que terminó el profesorado (primero en escuelas públicas en provincia, luego en privadas, y luego en escuelas estatales de Capital). Sin embargo, desde hacía unos años había comenzado un emprendimiento comercial (vendiendo productos cosméticos) que realizaba simultáneamente con el trabajo docente. Según relataba, el ingreso económico que obtenía en esta otra actividad (compartida con el marido) le permitiría dejar de trabajar como maestra, pero continuaba porque le gustaba.

experiencias, realizados desde la producción presente del relato autobiográfico, 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.

Por otra parte, algunos de nuestros entrevistados habían hecho el magisterio al terminar el secundario, señalando en sus relatos una preferencia “vocacional” temprana. Carmela, una maestra joven que conocí en la escuela en 2008, nació y vivió en Tucumán (en un pueblito cerca de la capital provincial) hasta el 2004 (cuando tenía veinticinco años aproximadamente). Planteaba que había hecho el magisterio (en otro pueblito cercano a donde vivía) porque le gustaba, también porque era una carrera corta, y además, resaltaba la influencia de sus primas, quienes se encontraban ya realizando los mismos estudios cuando ella empezó. También señalaba la importancia que le daban sus padres a que estudiara, y el esfuerzo que habían realizado para pagarle los estudios (sin que ella tuviera que trabajar hasta recibirse). Luego de buscar trabajo como maestra allá durante varios años (mientras tanto trabajaba en un comercio), período en el que sólo había conseguido hacer alguna suplencia corta y/o experiencias ad honorem, decidió mudarse a Buenos Aires (también impulsada por motivos personales). Una vez en la ciudad, luego de trabajar durante un par de años en distintos comercios, se había “animado”⁴ a empezar a tomar suplencias, en las que había tenido continuidad hasta que la entrevisté⁵. También el ingreso en este distrito tenía que ver con su trama de parientes, ya que era donde vivía una tía quien la había alojado los primeros tiempos al mudarse a Buenos Aires, y había averiguado –a través de la maestra de su hijo- cómo tenía que hacer Carmela para incorporarse como maestra en esta jurisdicción.

Fernando, uno de los maestros de la escuela que más permanencia había tenido, en su relato sugería que había recibido críticas de sus allegados al decidir estudiar para maestro, dando a entender que era lo que él quería hacer, más allá de que le dijeran que tendría pocas posibilidades de conseguir una buena remuneración, o de hacer una carrera más destacada. Él había hecho el magisterio entre el '82 y el '85 (con una interrupción de un año en el '83 porque tuvo que hacer el servicio militar, obligatorio en ese entonces), después trabajó dos años en una oficina, y luego en una escuela en el conurbano bonaerense. Después de eso, empezó a trabajar en una escuela en Capital, y en seguida titularizó:

⁴ Ella lo planteaba en estos términos, ya que implicaba dejar un trabajo estable en relación de dependencia para tomar suplencias que inicialmente se presentaban como “cortas” (por pocos días). Ella vivía sola, alquilaba, y esto suponía una mayor inseguridad (e incertidumbre) económica. Sin embargo, una de las supervisoras del distrito le había insistido que empezara a tomar cargos, asegurándole que iba a tener continuidad (cosa que efectivamente sucedió).

⁵ Asimismo, desde que se había recibido, había hecho muchos cursos para acumular puntaje, pero en Buenos Aires no le reconocían los que había hecho en Tucumán; por tanto, seguía haciendo todos los que podía, con la esperanza de llegar a titularizar en algún momento.

Fernando: en el '89 entré como suplente en Capital y en el '90 titularicé acá [refiriéndose a esta escuela]

L: ¿y por qué elegiste esta escuela?

F: porque era la última que quedaba en la lista [sonriendo –casi riendo]. Yo era muy nuevo, en esa época los varones entraban muy fácil. Yo conocía por acá porque de chico era socio de [un importante club de fútbol cercano a la escuela] (de una entrevista realizada el 29/09/2005).

Es significativo en este sentido señalar algunas diferencias que se ponen en evidencia contrastando estos relatos. La facilidad de la que goza Fernando tiene que ver con una reglamentación vigente hasta esos años según la cual de cada tres cargos asignados, uno debía corresponder a un varón (independientemente de que tuviera más o menos puntaje que la mujer siguiente en el listado), y dada la escasa cantidad de hombres, éstos fácilmente lograban conseguir cargos y/o titularizar en los mismos (Morgade, 1992). Esto expresa ciertas paradojas históricas respecto a cuestiones de género que atraviesan el trabajo docente: mientras que para las mujeres es una carrera históricamente “bien vista” (y en tanto tal, estimulada), para los hombres es socialmente percibida como de menor categoría que otras posibilidades, como más limitada en términos de desarrollo profesional y económico; y sin embargo, el sistema educativo priorizaba el ingreso de hombres a través de la reglamentación a la que aludía Fernando (Morgade, 1992).

En los relatos de otras personas, se identifica mejor una alternancia entre otros tipos de trabajos y la docencia, sea que se hubiera obtenido el título y no se ejerciera durante varios años, o sea porque se obtuvo a una edad más avanzada. Éste es el caso de Sonia, una maestra que tenía 46 años cuando la entrevisté en 2008 (hacía cuatro años que había ingresado a la docencia, luego de recibirse en 2004):

Yo: ¿te decidiste a estudiar de grande?

Sonia: en realidad primero me decidí a criar a mis hijos. Después mi marido cayó muy enfermo, estuvo casi dos años en cama, y entonces era mucho más fácil para mí llevar a cabo un negocio que tenía. Es más, tengo un local entonces ahí me era más cerca de mi casa y no tenía tanto movimiento, y tenía chicos [alumnos] particulares en mi casa⁶. Cuando todo esto se fue acomodando, me dediqué a estudiar; mis hijos ya empezaron a crecer y a volar ellos solos [...]. Hice el profesorado en el [nombre de la institución, pública] a la noche (de una entrevista realizada el 08/10/2008).

Así, los relatos sobre sus trayectorias laborales (incluyendo la docencia, pero no solamente), frecuentemente se articulan con diversas experiencias, muchas de ellas significadas como familiares, y señaladas como relevantes en relación al desarrollo de sus experiencias formativas (incluyendo la escolarización) y la construcción de su lugar como docentes.

⁶ Ella explicaba que esa actividad se vinculaba con que había cursado unos años de un profesorado (de matemática, física y química), y un año en la facultad luego de terminar el secundario.

La escolarización y las experiencias familiares en clave histórico-etnográfica

Tal como alude la bibliografía especializada (Alliaud, 2007; Goodson, 2003), las experiencias tempranas de escolarización tienen una relevancia importante para comprender los modos en que se construye el propio lugar docente. Éstas, a su vez, se van entramando en los relatos de los sujetos con referencias a diversas formas de organización doméstica y de prácticas cotidianas, que van articulándose con construcciones de sentido en torno al trabajo docente, y eventualmente, a la caracterización de sus alumnos y las apelaciones a sus familias. En este sentido, vale mencionar que las experiencias formativas de los docentes que conocí se habían desarrollado junto con diversas configuraciones familiares. Sus experiencias posteriores también incluían una heterogeneidad importante al respecto (experiencias de viudez, separaciones y divorcios, mujeres que tuvieron hijos solas, entre otros). Asimismo, me resultó llamativo que aproximadamente la mitad de las/os maestras/os que conocí no tenían hijos⁷. Más significativamente aún, interesa señalar que junto con algunas configuraciones que podrían parecer semejantes, se registra una diversidad de prácticas vinculadas a la escolaridad. Por tanto, a continuación se retoman algunos aspectos de sus relatos en los que se enhebran sus propias experiencias (en distintos momentos de sus vidas), que van mostrando diversos modos en los que se articula la organización doméstica con la escolarización y los sentidos que se construyen al respecto.

Varios docentes señalaban una serie de acciones que hacían sus padres cuando eran chicos, que podrían asociarse con algunas prácticas que contemporáneamente suelen ser significadas como “acompañamiento” de la escolarización (Cerletti, 2010), y que suelen demandarles a los padres de sus alumnos⁸. Sonia narraba que su madre, a pesar de no saber leer y escribir, desarrollaba estrategias para seguir de cerca su escolaridad, al punto que ella se había dado cuenta que no sabía leer cuando era grande⁹. Asimismo, con

⁷ Para algunos/as tener hijos formaba parte de un proyecto futuro, pero para otros/as no tener hijos era presentado como una situación definitiva en sus vidas.

⁸ En las últimas décadas se ha producido una demanda creciente a *las familias* respecto a su injerencia en algunas cuestiones pedagógicas (tales como la supervisión de tareas en el ámbito doméstico), y una presencia física frecuente en el edificio escolar (a través de diversas convocatorias). Estas demandas quedan incluidas en buena medida bajo las categorías de “participación” y “acompañamiento”, usadas con toda frecuencia en la cotidianeidad social, pero también –y significativamente– en una multiplicidad de discursos de *especialistas* en temas educativos (incluyendo aquellos provenientes de organismos oficiales, nacionales e internacionales). Al respecto, ver Cerletti, 2010; Santillán, 2009; Santillán y Cerletti, 2011.

⁹ Es también significativa la importancia con que me relataba la biografía de su marido, que se cruzaba con la suya desde la infancia. Contaba que él nunca conoció al padre, los hermanos eran hijos de otro padre, y acusaba a su suegra de un profundo desinterés en la crianza de sus hijos. Él trabajaba desde chico, e incluso estuvo en un “reformatorio” (en un período en que la madre lo había abandonado). Asimismo, ella caracterizaba a sus alumnos en relación a sus familias, con interpretaciones bastante negativas (que incluía tanto que les dan “amor de más” como todo lo contrario); sin embargo, usaba la biografía de su marido para matizar la relación entre las experiencias de sus alumnos y los resultados de la escolarización.

relación a sus hijos, Sonia contaba que podía desplegar aún más estrategias en el “acompañamiento” de la escolaridad por ser docente y por haber estudiado. También Carmela y Marcela (quienes no tenían hijos) remarcaban especialmente el lugar de sus madres al respecto: ayudarlas con la tarea, controlar que la hubieran hecho, asistir a las citaciones de la escuela, entre otras cosas.

Sin embargo, en los relatos de otras maestras, los padres no habían tenido un lugar importante en el desarrollo de su escolarización por diversos motivos (vinculados a la convivencia con otros adultos, o a distintas situaciones). En algunos casos, no se ponían en uso las propias experiencias para comparar o contrastarla con la de sus alumnos; en otros, como el de Rita, sí las articulaba explícitamente en relación a su trabajo docente. Al respecto, remarcaba su crianza en una situación muy adversa (en un barrio también de la zona sur de la ciudad), construyendo desde ahí un posicionamiento no sólo respecto a las familias de sus alumnos, sino también –y dialécticamente relacionado con eso (ver Achilli, 2010), a su propio trabajo como docente (expresado por ella en términos de “mostrarle a estos chicos que se puede”). Asimismo, esas experiencias propias adquirirían relevancia en su relato al remarcar que había criado a sus cuatro hijas en ese mismo barrio (ella era separada), es decir, usando algunas experiencias de su propia biografía tanto para explicar la construcción de su lugar docente como el de madre.

Asimismo, otras maestras relataban que sus padres no iban a las reuniones, y no necesariamente le daban importancia a mirarles la tarea, “acompañarlos” en la escuela - prácticas que son actualmente impulsadas por muchos docentes y por diversos especialistas (al respecto ver Nogueira, 2011; Cerletti, 2010). Sin embargo, señalaban que sus padres sí valoraban el hecho de que estudiaran, pero no tenían esa presencia y seguimiento cotidiano que demandan en relación a sus alumnos. Ofelia¹⁰ explicaba que por la extensión de las jornadas laborales sus padres no podían acercarse a la escuela, y tampoco le daban relevancia al “acompañamiento en las tareas”. Ella también contrastaba estas experiencias propias con las de sus alumnos, pero con una fuerte carga negativa respecto a los últimos: planteaba que sus padres no podían hacer todas esas cosas porque trabajaban, a diferencia de los padres de sus alumnos, de quienes consideraba que eran “vagos” (entre otros apelativos).

Otros docentes, como María, también solían quejarse mucho por todo lo que los padres de sus alumnos no hacían, especialmente en torno a la falta de “acompañamiento”. Sin embargo, es interesante señalar ciertos matices que introducía a partir del uso de su propia biografía y de las preguntas de la entrevista, según se señaló anteriormente:

¹⁰ Ella seguía viviendo con sus padres, y tenía una hijita de tres años cuando la conocí. Respecto a ella, señalaba que le importaba que estudiara cuando fuera grande también para que pudiera “ser algo”.

María: [...] en realidad mi papá trabajaba pero ninguno se metía, nadie estuvo demasiado encima mío, nadie ¿me entendés? Y bueno, qué sé yo, y por ahí desde... que dicen: '¿te acordás cuando nosotros éramos chicos a todos...?' [nos acompañaban], no, a todos no, yo no digo que... pero a todos no... [...]

Yo: Y [...] en relación a las expectativas que vos tenías de la educación de tus hijos o la que vos ves que tienen con estos chicos...

M: No, hay gente acá, hay gente acá que tiene expectativas... serán tres, pero las tienen. Serán tres pero las tienen y yo no sé si antes todos tenían las expectativas, qué sé yo... mis viejos las tenían pero tampoco hacían mucho, salvo mandarme a la escuela y ellos también hacen lo mismo de última ¿me entendés?

Yo: ¿Y vos con tus chicos...? [en referencia a sus tres hijos]

M: No, yo con mis chicos me ocupé más... bueno, el hecho de ser maestra también ¿no? y llegó un momento en que también los largué y bueno...(de una entrevista realizada el 11/05/2006).

De este modo, en la construcción de su lugar como madre ponía en juego su formación docente, ubicando al mismo tiempo una diferencia generacional entre lo que sucedía respecto a su propia escolarización y a la de sus hijos (recordando que sus padres no realizaban ese tipo de prácticas, pero sí las hacía ella en relación a sus hijos).

En un sentido similar reflexionaba sobre las ocasiones en que los padres golpeaban a sus alumnos; ella tenía preocupaciones importantes al respecto, pero también las ponía en vinculación con sus propias experiencias:

María: Yo creo que la ignorancia, eso es lo que habría que combatir acá, porque los padres también necesitamos capacitación... entonces eso es lo que yo creo que habría que combatir. Ellos convivieron con la violencia siempre y yo creo que para ellos la convivencia... ¿viste que antes? Y no tanto antes, cuando yo era chica por ahí, decían: "la letra con sangre entra" y yo creo que en estas comunidades está muy arraigado eso y yo... yo supongo que, no sé, por ahí es parte de mi ingenuidad, pero yo creo que hasta desde el amor a veces lo hacen. Está bien, vos me decís: "desde el amor la matan a palos..." y qué sé yo, no sé Laura... no sé qué debe sentir cada uno, a mí me parece que en este tipo de escuelas tendrían que haber talleres de violencia, dirigidos a los padres. En donde les enseñaran lo que ellos no saben, en donde los concientizaran, en donde... por ahí los retrotrajeran a otras épocas y los hicieran darse cuenta que no siempre la letra con sangre entró y que a veces uno está formando a un violento y que eso no es garantía de nada, que no es garantía de que sea mejor... que a lo mejor esa violencia puede venir, que es un boomerang y que se les puede venir en contra. Pero yo creo que... porque en muchas comunidades había violencia, no solamente en la villa, yo cuando era chica me pegaban y yo creo que... y no yo creo, mi papá lo hacía pensando que era lo mejor, él no lo hacía para jorobarme y muchos, muchos, bueno era costumbre... [...] Y mi mamá también era de mano larga, también... y bueno... (idem).

Estas diferencias generacionales que ubicaba María son sumamente sugestivas para abrir interrogantes en torno a los cambios (y continuidades) respecto a los modos en que se representan las prácticas vinculadas al seguimiento de la escolarización infantil¹¹ y su vinculación con el trabajo docente. Atendiendo a la periodización de los relatos, es importante prestar atención a los cambios sociohistóricos que se produjeron en nuestro país

¹¹ También otras maestras, como Andrea, relataban este tipo de diferencias, pero al no tener hijos propios, la asociación era entre sus padres (de quienes relataba cuestiones similares a las de María) y los padres de sus alumnos. E incluso otros maestros, como Marcela, ubicaban diferencias generacionales de este tipo entre sus padres y sus abuelos.

entre finales de la década del '50 y principios de los '70s. A continuación se avanza más específicamente en torno a uno de estos procesos, vinculado a la difusión masiva de las teorías “psi”.

Tras las huellas históricas de la configuración de una problemática contemporánea

El abordaje de las propias trayectorias y experiencias de los sujetos con los que trabajé permite dar cuenta de algunas cuestiones sumamente relevantes. Así como pone en evidencia (junto al análisis de otras fuentes documentales) la relativa contemporaneidad de las demandas de “acompañamiento” y “participación” a *las familias* de los niños¹², permite también generar interrogantes respecto a los cambios y continuidades en las prácticas de los adultos respecto a la escolaridad infantil. Como se dijo, se puede identificar que los cambios generacionales mencionados habrían tenido un momento de inflexión cuya periodización puede ubicarse entre finales de la década del '50 y mediados de los '70 del siglo XX. Esto, junto con el análisis de aportes documentales e historiográficos, me condujo a plantear como hipótesis que en dicho período se habría producido un cambio significativo en los modos en que se representa el “deber ser” respecto a las prácticas de los tutores de los niños en relación a la escolaridad infantil y al modo de vinculación entre los docentes y los padres¹³.

Resulta sugestivo indagar con mayor profundidad sobre la incidencia de estas transformaciones en la formación de los docentes. Es decir, partiendo de lo que se evidencia a través del trabajo con los relatos autobiográficos, es importante abrir el registro a experiencias diversas en la vida de los sujetos (no solo aquellas vinculadas a la escolarización), considerando que pueden tener una impronta considerable sobre los *saberes* docentes contemporáneos. Al estudiar más detenidamente el período señalado, se observa que a partir de finales de la década de 1950 se comienza a producir una amplia divulgación de las teorías “psi” (ver Plotkin, 2003), que establecen una nueva concepción sobre la vinculación entre las experiencias tempranas de los niños producidas en el seno familiar (particularmente en relación a sus padres) y la constitución subjetiva del niño, con

¹² En las publicaciones especializadas (dirigidas fundamentalmente a los docentes), desde finales del siglo XIX hasta cerca de mediados del XX, no aparece la relación entre las familias y las escuelas como una problemática social relevante (Santillán, 2009). Sí se puede ubicar en esas publicaciones una preocupación por que las familias cumplieran con la obligatoriedad escolar, y con la transmisión de los valores patrióticos, pero la confianza estaba puesta en las herramientas de enseñanza, con lo cual no se enfocaba la relación con las familias de los niños en los términos que se plantea actualmente (Santillán, 2009). En el mismo sentido, también es sugestivo señalar que la presencia física de los padres en los actos escolares (una de las formas de citación periódica actualmente, y como tal, indicativa de la “participación”), no sucedía hasta bien entrado el siglo XX (Amuchástegui, 2000).

¹³ En los relatos, los indicios de estos cambios se registran en paralelo con una continuidad en la importancia dada a la escolarización, muy valorada socialmente (pero asociada a prácticas diferentes).

fuertes implicancias en el ámbito educativo (Carli, 1997). Junto con la mayor difusión de estas teorías (que se produce en paralelo con la creación de las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía en la Ciudad de Buenos Aires), se dan las “condiciones de posibilidad para la vinculación entre psicoanálisis y educación” (Carli, 1997: 233). También se generan experiencias sostenidas en estas nuevas concepciones, tales como las “escuelas para padres” (Carli, 1997; Plotkin, 2003; Rustoyburu, 2011). Según la investigadora Sandra Carli, los efectos de esta divulgación sobre el campo educativo dieron lugar a un desplazamiento hacia una “actitud psicologista”, y con ello, a un nuevo posicionamiento de la escuela frente al niño (Carli, 1997). Por tanto, inicié el trabajo de indagación sobre la hipótesis de que esto ha dejado huellas profundas en la formación y las experiencias de los docentes, contribuyendo a una concepción “vulgarizada” (Segalen, 1992) de las teorías de origen, plasmada en discursos que modelizan determinada forma de vida familiar como condición necesaria para la escolarización infantil.

Efectivamente, a partir de las entrevistas que estamos desarrollando actualmente, se comienzan a identificar indicios de la permeabilidad social a estos discursos: los recuerdos de escuchar programas radiales o televisivos, la presencia de los tomos de “Escuela para Padres” (Giberti, 1961) en muchos hogares, los cursos que se dictaban en la época (en particular en el Hospital de Niños), la lectura de artículos periodísticos de este tipo, hablan de la creciente expansión que tuvieron.

Por la gran difusión que alcanzaron (primero como artículos periodísticos, y luego compilados en tres tomos, publicados originalmente en 1961 y con treinta reediciones hasta 1973), los tomos de “Escuela para Padres” escritos por Eva Giberti (y prologados por Florencio Escardó), constituyen una fuente relevante para analizar la expansión de estos discursos¹⁴. El esfuerzo principal estaba puesto en transmitir una concepción sobre el niño, basada en entender “su psicología”, y la centralidad que tenía la “higiene familiar” para que el niño pudiera desarrollarse plenamente en su futuro. Si bien los destinatarios principales de estos textos eran *los padres* (en particular las mujeres/madres, ver Rustoyburu, 2011), desde el lugar que entendemos ocupan las diversas experiencias subjetivas en los procesos formativos (incluyendo la formación docente), en sus múltiples atravesamientos como “madres”, “padres”, “maestras/os”, muchas personas pueden haber encontrado acá una fuente prolífica de indicaciones sobre las condiciones necesarias para que un niño desarrollara plenamente su vida, y en particular respecto a esta presentación, a su escolarización. Asimismo, algunos extensos apartados de esa obra se dedicaban al “niño en la escuela”, demostrando un esfuerzo instituyente por difundir un conocimiento “experto” sobre la psicología infantil. En este sentido, la autora apelaba a la importancia de los

¹⁴ Para una descripción y análisis de lo que significó la “Escuela para Padres”, ver Cosse, 2010; Plotkin, 2003; Rustoyburu, 2011.

maestros en lo que identificaba como la necesidad de una renovación de la educación. Para la autora, esta renovación de la “educación tradicional” no podría darse solo a partir de los programas, sino que suponía el conocimiento de la perspectiva sobre el niño que estaba difundiendo con su obra. Y efectivamente, un planteo central en su discurso era que la familia (entendida en términos claramente funcionalistas) *debía ser* de determinada manera (y de una manera distinta a la existente en su contemporaneidad) para poder garantizar un niño sano psíquicamente; y respecto a la escolarización, la misma familia debía proveer aprendizajes previos (particularmente de algunos *hábitos*), necesarios para la escolarización.

En el esfuerzo instituyente de estos *relativamente nuevos* conocimientos, se puede observar una clara transformación respecto a décadas anteriores: ya no eran solamente las herramientas de enseñanza y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar lo que garantizaría el desarrollo sano (y pleno) de los niños, sino toda una serie de conocimientos específicos que los padres y los maestros deberían aprender (a través de expertos y especialistas en la psicología del niño), que implicarían determinadas formas de *ser familias*. Un interrogante importante que se abre al respecto es sobre la recepción social de estos discursos. Uno de nuestros entrevistados, un psicólogo que llevó adelante una “escuela para padres” a principios de la década del '70 (experiencia que se clausura con el golpe y gobierno militar de 1976), relata que esa experiencia surgió como propuesta de las directoras de un *jardín de infantes* privado, ante la necesidad de trabajar con los padres de los chicos distintas cuestiones relativas a las experiencias tempranas, la paternidad y la maternidad, entre otras cosas. Por más que esta experiencia se llevara adelante desde una perspectiva teórica diferente a la de Eva Giberti (de hecho desde un posicionamiento crítico respecto a la misma), brinda sin embargo un indicio de la permeabilidad de estos discursos, y más específicamente, de la demanda de conocimientos mayores sobre aspectos de la psicología (adulto e infantil), a ser trabajados por especialistas, y en vinculación a los espacios escolares.

En la indagación en curso, además del trabajo con entrevistas, otras formas de acercamiento a estos interrogantes se dan a partir del análisis de publicaciones específicas destinadas a los docentes, dada la importancia que eventualmente pueden tener también en sus procesos formativos (Finocchio, 2009). Paralelamente, otra línea de esta investigación, también en desarrollo, está vinculada a los planes de estudios y programas de la época, entendiendo que trabajar sobre las huellas históricas de una problemática contemporánea

implica abrir el registro a múltiples dimensiones de análisis, que articulan procesos relacionados entre sí de diversas maneras¹⁵.

Para finalizar, es importante señalar que todas estas producciones, ligadas de diversas formas a las “matrices socioculturales” (Achilli, 2010) de un tiempo histórico, son activamente apropiadas por los sujetos (Rockwell, 2005). Así como el desarrollo de los relatos presentados más arriba permitió poner en evidencia que la posición como “maestra/os” 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, el análisis histórico no puede perder de vista la complejidad que implican estos procesos de apropiación (Chartier, 1993), que generan un desafío siempre abierto para la práctica de la investigación.

Bibliografía citada

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2007 [1993]). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62, 1, 69-72.
- Carli, S. (1997). Infancia psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 221-287). Buenos Aires: Galerna.
- Cerletti, L. (2011). En torno a la escolarización infantil: un enfoque etnográfico sobre prácticas cotidianas y sentidos en disputa. *Revista Inter-legere*. 9, 253-269.
- Cerletti, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Chartier, R. (1994). “Cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico. *Manuscrits*. 12, 43-62.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Giberti, E. (1961). *Escuela para Padres*. Buenos Aires: Emece.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, 19, 733-758.

¹⁵ En este sentido, es importante señalar, por su importancia histórica respecto a esta temática, otros procesos que también se desarrollaron en el período señalado: los inicios de la descentralización del sistema educativo; las disputas por la educación “laica” o “libre” y la sanción de la Ley Domingorena – que implicó tanto los inicios de la subsidiariedad estatal en educación (Puiggrós, 1997), como un nuevo avance de la influencia de la Iglesia Católica en lo educativo (Carli, 1997)-; y la “terciarización” de la formación docente (Southwell, 1997). Esto último resulta sugestivo para abrir interrogantes sobre los nuevos conocimientos que entraron en los diseños curriculares y planes de estudios, y en relación a ello, sobre el estatus que dio esto al niño, a su entorno familiar y a la vinculación que debía tener el docente con ese entorno.

- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE.
- Nogueira, M. A. (2011). A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter-legere*. 9, 156-166.
- Petrelli, L. (2011) “Maestros y profesores *haciendo institución*. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Piña, C. (1989). Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones*. 16, 107-125.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Puiggrós, A. (dir.). (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación en la Argentina VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario SOMEHIDE* (pp. 28-38). México: Pomares.
- Rustoyburu, C. (2011). Entre reflexivas y madres patógenas. Las mujeres en los discursos de la Escuela para Padres en los años 1960. En Álvarez, N. (comp.), *Familias, género y después... Itinerarios entre lo público, lo privado y lo íntimo* (pp. 53-78). Rosario: Prohistoria.
- Santillán, L. (2009). De responsabilidades y demandas que cambian. *Revista Novedades Educativas*. 222, 14-17.
- Santillán, L. y L. Cerletti (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. 3, 7-16.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.
- Turner, V. y E. Bruner (eds.). (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.