

La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica

Andrea Alliaud (*)

Familiaridad vs ajenidad

A diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Efectivamente, la institución escolar constituye un espacio transitado y vivido durante muchos años en los que uno fue alumno. En este sentido, comenzar a trabajar como docente o hacer de la docencia un trabajo implicaría, para quienes se deciden por ello, “volver” a la escuela o, si se quiere, “permanecer”, mutando sí la posición: el alumno de antaño se convierte hoy (formación y título mediante) en profesor o maestro.

En un estudio recientemente finalizado¹ que se destinó precisamente a indagar en la biografía escolar, trabajando con maestros novatos del nivel primario, se hallaron expresiones que aluden a esta idea de retorno y/o permanencia de los docentes en la institución escolar: “*Ahí (a la escuela) vuelvo otra vez*”, dice Sandra, la única de nuestros maestros que recuerda su paso por la escuela primaria a partir de situaciones traumáticas. Son los olores (de la escuela), los besos y las caricias de aquellas maestras, así como los rituales cotidianos y los actos escolares, a los que acude Marilina para explicar su sensación de no querer irse de la escuela, “*yo no quería dejar de estar ahí*”, expresa. Mercedes, por su parte, se reconoce en los dichos de su madre y afirma: “*yo fui maestra toda mi vida*”.

Ya aquel trabajo pionero de Dean Lortie (1975), así como muchos otros que se han realizado en los últimos años², señalan la influencia que representa el prolongado tiempo de permanencia en la institución escolar y durante etapas decisivas de la vida, en el desempeño o práctica profesional de aquellos que retornan a la escuela o nunca se han ido, los docentes. La larga experiencia vivida como alumnos, aquello que hicieron, que (les) hicieron, que (les) pasó, se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos “experimentados” de su propio quehacer, por escasa que sea su antigüedad laboral o precisamente por ser ésta escasa. Los maestros se hallarían, desde estas perspectivas, “familiarizados”³ con la escuela (su lugar de trabajo), “socializados”⁴ en el rol, “formados” (más allá de los aportes específicos que pueda haberles brindado la preparación profesional) o, como lo expresaríamos en nuestra propia investigación, “formateados” en y por la escuela en tanto institución que presenta códigos propios, tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación (Tyack y Cuban, 2001).

(*) Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

En el estudio mencionado, hemos trabajado con doce maestros novatos que hablaron de su pasado escolar. Que escribieron y contaron sus experiencias vividas en su tránsito como alumnos. Estos maestros reconocen la influencia que representó el recorrido realizado que los condujo de nuevo al punto de partida, la escuela primaria. Los novatos, quienes produjeron extensos relatos sobre su experiencia escolar, se sienten “marcados”, “influenciados”, “modelados” por sus maestros y profesores, por lo que vivieron y protagonizaron en la escuela. Sin embargo, a la hora de reparar en sí mismos, en su propio quehacer, desde la nueva posición asumida, desconfían. Se muestran preocupados, dudosos e impotentes en lo referido particularmente a las cuestiones vinculadas con la enseñanza. De este modo, la familiaridad reconocida y detectada parece convivir con la ajenidad, la duda, el desconcierto, sensaciones todas que ellos mismos han expresado.

Pretendemos a continuación bucear en los relatos autobiográficos⁵ elaborados por los maestros novatos acerca de su propia escolaridad, para presentar brevemente algunas reflexiones que surgen del diálogo entre ellos. Intentaremos luego, posicionados desde allí, reparar en las “visiones sobre sí” que asimismo presentaron y que resultan de este juego especular que mira hacia el pasado, hacia “su” pasado escolar, y que interpela al futuro en tanto ellos mismos se muestran influyentes, artífices, hacedores de quienes hoy son sus alumnos. Pensamos que este tipo de abordaje puede resultar fértil para producir ciertas reflexiones que contribuyan a complejizar nuestra comprensión acerca de las prácticas docentes, a la vez, que puede ser considerado para emprender, con algunas chances a favor, los procesos de formación profesional.

La escuela vivida

A la hora de escribir o contar una historia, la propia historia, se produce algo más que la enunciación de hechos ordenados en una secuencia temporal. Cuando recordamos y expresamos algo acerca de aquello que hemos vivido, hacemos algo más que traer el pasado, estamos creando, produciendo, interpretando, valorando, en fin, otorgándole significado⁶ a nuestras vivencias y experiencias. Este acto no implica ni revisionismo puro ni pura invención⁷. Lo vivido en el pasado se re-hace, se-repiensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser. Al crear o re-crear la propia vida, es decir al producir una autobiografía, se vuelve a pensar aquello que está pero que no se deja ver a simple vista. El contenido del pasado vivido se modela con las herramientas del presente. Lo que somos, entonces, como sujetos individuales y colectivos, tanto como las trayectorias (individuales y sociales) que recorrimos para llegar serlo, nos posiciona como productores de biografías que resultan particulares y arbitrarias, contingentes. En otros tiempos o re-posicionados, podríamos decir otras cosas acerca de nosotros mismos y de nuestra propia experiencia, sin por ello dejar de reconocernos en nuestras producciones. A ello se refiere Borges,

aunque en referencia a los biógrafos, encargados de escribir sobre las vidas de otros:

“Tan compleja es la realidad, tan fragmentada y tan simplificada la historia, que un observador omnisciente podría redactar un número indefinido, y casi infinito, de biografías de un hombre, que destacaran hechos independientes y de las que tendríamos que leer muchas antes de comprender que el protagonista es el mismo” Jorge Luis Borges⁸.

Nuestros maestros fueron artífices de sus propias biografías escolares. Posicionados como tales re-escribieron su propia historia escolar, aludiendo a aquellas experiencias que han vivido y protagonizado en la misma institución a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque colocados ahora en el lugar del que le toca enseñar. Las distintas trayectorias formativas⁹ recorridas por ellos como alumnos (las que hallan correspondencia con sus colocaciones laborales actuales, también diferenciales) parecen ser relevantes a la hora de explicar ciertas variaciones en las visiones y percepciones que portan como maestros. Sin embargo, sus relatos presentan ciertas regularidades y recurrencias asociadas con el recorrido común que todos ellos han transitado por el sistema escolar. Es desde estas tensiones entre lo heterogéneo y lo semejante, la diferencia y la repetición, la singularidad y la regularidad, lo individual y lo social donde intentamos producir las reflexiones que surgen a continuación, o sea, la trama que fue adquiriendo nuestro propio relato:

“Una vez comparé el trabajo de la escritura con el del bordado. Cuando mi madre tenía un montón de hilos que no servían, hacía un pequeño bordado donde entraban esos fragmentos, que se iban acomodando para llegar a un dibujo que era una flor” Juan José Saer¹⁰.

¿Qué dicen o escriben quienes son hoy maestros acerca de su propia escolaridad? ¿Cómo lo dicen? ¿Qué o a quiénes valoran?¹¹ Preguntas de este tipo guiaron nuestra propia indagación, destinada a no tanto a armar un pasado a través de piezas sueltas o a explicar causalmente un presente, sino más bien a describir e interpretar esos procesos de re-creación, re-edición, que realizan sobre la escuela ciertos sujetos que “configuran” un colectivo profesional¹² que presenta la particularidad del eterno retorno o la permanencia constante en la institución escolar.

Nuestros maestros produjeron sus autobiografías articuladas en “etapas” que se corresponden con los distintos niveles escolares. *La escuela primaria* suele recordarse con agrado, gusto y felicidad. Suele caracterizarse como un “espacio de multitudes”, es decir, un espacio habitado (frecuentado, usado) por muchos donde adquieren particular relevancia las prácticas y situaciones que individualizan. Ser elegido, nombrado, reconocido, favorecido, querido, escuchado, ayudado por algún maestro o profesor particular se recuerdan como situaciones o episodios altamente gratificantes. Lo contrario, el anonimato, la indiferencia y el olvido aparecen tan desfavorables como las sanciones y los castigos. Así, en los guiones que producen los maestros van apareciendo *maestras “buenas” y “malas”*, caracterizadas con atributos opuestos. Mientras las primeras quieren, miman, ayudan, escuchan, tratan bien y están cerca, las

segundas gritan, maltratan, discriminan, se distancian. Las maestras buenas aparecen como buenas personas; son queridas y reconocidas, tanto más cuando el afecto y el reconocimiento, la ayuda o la escucha por ellas dispensada trasciende los límites espaciales y temporales establecidos. La maestra buena, se muestra frecuentemente. Feliz y apasionada, se contraponen a la otra, la mala, quien aparece sufriendo, enojada y hasta llorando en ciertas situaciones. La maestra buena, sin embargo, para recibir la calificación de tal, no tiene que ser “demasiado buena”, es decir, no tiene que perder el dominio o control del grupo; si lo hace se convertirá, automáticamente, en mala. Casi no se recuerda o valora la maestra de la escuela primaria por lo que sabía o enseñaba. A diferencia de la maestra buena, la buena maestra está casi ausente. Las evocaciones aluden, más bien, a formas de ser y de tratar o relacionarse entre maestras y alumnos que, expresadas mediante contraposiciones, dan lugar a las categorías señaladas:

Víctor menciona una situación vivida con su maestra de segundo grado quien hizo un sorteo y sacó a propósito el número que él tenía, sabiendo que la pelota era por él muy deseada: “*Éste es uno de los recuerdos que más grabados me quedaron*”, expresa. Alejandra recuerda a su maestra de tercer grado por sus cualidades negativas “*me parecía malísima era muy cortante*”. La maestra que Miguel evoca especialmente “*era muy cariñosa y atenta. Recuerdo que me pasaba a buscar para llevarme a la escuela y me traía a casa después de clase. Una vez, estando enfermo de sarampión me fue a visitar*”. A Sandra, lo que más le gustó de su escuela primaria fue la maestra de séptimo grado: “*estaba siempre feliz, ella amaba realmente lo que hacía*”.

“*Los recuerdos de mi escuela primaria tienen mucho más que ver con lo afectivo*”, afirma Florencia. Por contraposición a esta etapa, *el nivel medio* se reconoce como una instancia para aprender, más allá de ciertas menciones a los procesos de socialización y de identificación o diferencia con el grupo de pares. Los docentes de este nivel se representan como “*buenos o malos*” *profesores* según su habilidad, destreza, capacidad o disposición para que los alumnos aprendan. Sólo aquellos que se recuerdan especialmente y se mencionan individualmente (hasta con nombres y apellidos) aparecen caracterizados como buenos docentes y además buenas personas; es decir, ayudando, escuchando y/o reconociendo a sus alumnos a través del tiempo y fuera de los espacios escolares. El tipo de escuela media a la que concurrieron nuestros maestros varía conforme a las posiciones sociales y a las trayectorias formativas diferenciales por ellos recorridas. Quienes concurrieron a escuelas medias “prestigiosas” (socialmente) y “elegidas” (por sus padres) reconocen la influencia de su paso por este tipo de instituciones en lo referente a la “formación personal”¹³:

“*Había mucho lugar para la elección del estudiante, había mucho espacio para decidir*”, recuerda Alejandra. “*...es lo que me permitió pensar ahora lo que pienso y poder criticar ahora lo que crítico*”, expresa Florencia. “*En general puedo decir que tuve muy buenos profesores...., la gran mayoría parecía manejar bastante el área que daba y buscaba formas interesantes de enseñarnos, agrega Lucía*”.

Es precisamente esta distinción entre las escuelas medias concurridas por nuestros los maestros, la que quedará expuesta en el tipo de valoración que reciben los estudios superiores, específicamente el profesorado. “*Mi único recuerdo del profesorado es todo lo que aprendí*” y “*no recuerdo nada interesante*”.

que haya aprendido” son frases correspondientes a dos de nuestras maestras que expresan las percepciones contrapuestas que recibe la formación docente. Así se comprende que mientras algunos se manifestaron orgullosos por “haber llegado” y afirman haber asumido el esfuerzo o el sacrificio que éstos estudios para ellos depararon, otros critican la formación recibida debido a su escasa relevancia para el desempeño profesional, al nivel académico o a la relación pedagógica establecida.

Es el *período de las Prácticas y Residencias* así como las experiencias vividas durante los *primeros desempeños docentes*, una etapa especialmente valorada por nuestros maestros en lo que hace, fundamentalmente, a la “formación profesional”¹⁴. Si bien las experiencias protagonizadas resultan variadas en cuanto al grado de aprovechamiento o aprendizaje aportado, el sólo hecho de estar en la escuela y de asumir el rol de maestro parece proporcionar aquello que se suele reclamar a la preparación formal, al profesorado: la formación práctica. Nuevamente en esta etapa, sobre todo en los primeros desempeños docentes o las primeras inserciones laborales, aparecen diferencias significativas en cuanto al tipo de instituciones en las que se insertan los jóvenes docentes. Mientras la mayoría ingresa a una institución cercana (a su lugar de residencia y de tránsito por el sistema escolar), afín (en cuanto al ámbito de pertenencia y a las características de los estudiantes) o factible (la que encuentran, los llaman, la que consiguen), unos pocos maestros, precisamente aquellos que cuentan con una trayectoria escolar diferenciada (que llega a incluir formación universitaria), lo hacen de nuevo en escuelas “prestigiosas” y “elegidas”, en las que estos docentes resultan ser ahora elegidos. Tales escuelas aparecen como espacios propicios para el desarrollo profesional, el trabajo colectivo, la discusión, la prueba y la experimentación, la profundización teórica, etc.; todo lo cual, además de contribuir al proceso formativo, parece aliviar o calmar el malestar que suele traer aparejado el desempeño de la actividad en los comienzos, al que también hicieron referencia nuestros maestros.

La mirada sobre sí

En nuestra investigación doce novatos escribieron y hablaron acerca de su trayectoria escolar, posicionados como maestros, para culminar produciendo una caracterización acerca de sí mismos y expresar su parecer sobre el ejercicio realizado.

Hacia el final, encontramos que los maestros noveles *arman un personaje propio que aún está en proceso de definición*, de formación. Este personaje expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacia la tarea que le toca desempeñar (en su vuelta a la escuela) y *percibe* que su falta (de definición, de formación) *puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar*: los alumnos. La preocupación aumenta al considerar que el blanco de sus fallas serán sobre todo “los que más les cuesta”, “los que más lo necesitan”. En su indefinición, este personaje asegura que comete errores (que

tiene que superar) vinculados con los aspectos más específicos de su tarea: la enseñanza. Los niños pequeños y, entre ellos, los que están realizando sus aprendizajes básicos (ya que la mayoría trabaja en “grados chicos”) aparecen como sus víctimas principales.

El personaje del que enseña se define a partir de lo que está aprendiendo y de lo que aún le falta por aprender, en un proceso que se representa cotidiano y prolongado. La magnitud del posible daño causado a los alumnos, motoriza la formación que así entendida se convierte en constante y permanente. Ambas consideraciones nos llevan a preguntarnos por la concepción de los maestros acerca de su propia actividad. Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su *grandeza*, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños. Nadie cuestionaría la importancia de la tarea de los docentes. Tampoco dudaría acerca de las incertidumbres o inquietudes que presenta toda actividad en sus inicios. Sin embargo y más allá de los motivos que los hayan impulsado a seguir la carrera, los *maestros novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la individualización.*

El mandato “educativo - civilizador”, originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a la conformación de un nuevo orden social. Asumir este legado, tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. Más allá de los resultados obtenidos, en la conformación de los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban “amparados” en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes “legítimos” para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. Hoy las condiciones son bastante diferentes. El corrimiento del Estado y la proliferación de nuevos medios de transmisión y circulación de los saberes y la información, la masificación de la escolaridad, por no hablar de la acentuación de la diferencia intergeneracional o de los cambios que presenta “la” niñez¹⁵, así como de la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos, conforman un contexto en el que el maestro que ha hecho propio y encarnado el mandato de la salvación actúe sólo, y encima con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta al menos incierto. Y, podríamos agregar también que, como prolongación de ese mandato, asuma o se haga cargo de las consecuencias que esas transformaciones han provocado en los niños y las familias. De este modo, el mandato originario se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente sus éxitos y fracasos. Sujetos que han asumido como propio un proyecto social que los convocaba y daba sentido a su propio quehacer, sujetos que “gestionan su propio riesgo” (Palamidessi) o se “autocontrolan” (Elias)¹⁶.

La disonancia entre la pretensión asumida por los maestros (hacerse cargo individualmente de la “regeneración” social, actuando con cada alumno desde el ámbito restringido del aula) y los condicionantes de un medio social y cultural que ha cambiado sustancialmente, explicaría en parte la percepción del fracaso, a la vez que sobredimensiona las consecuencias de la acción. “*Siento que comento errores*”; “*tomo lo que puedo de todos lados*”, “*todas las experiencias me sirven*”; “*causo terribles daños*”, expresan nuestros maestros. De este modo, emprender la tarea educativa desde la grandeza (del proyecto) y la individualidad, conjuntamente, hace más difícil aceptar las propias limitaciones como también los caminos inesperados que puedan tomar los otros pero, fundamentalmente, desalienta la acción. La propia magnitud (del proyecto), lo torna imposible y siempre se encontrarán en la realidad indicios (fracasos) en los que puede sostener esta afirmación¹⁷. La frustración que a la larga se produce, pese a los esfuerzos constantes y sostenidos, conduce de este optimismo inicial “totalizador” a un pesimismo de las mismas características; es el desinterés o indiferencia que los maestros novatos suelen encontrar en aquellos que cuentan con varios años de desempeño (“*yo no quiero cambiar y terminar como es todo el sistema, todo ofuscado, todo apagado, las cosas se hacen porque se tienen que hacer y no por gusto*”, dice Carmen). Por temor de hacerlo mal y provocar daños y perjuicios, pero también al comprobar que el otro no es ni se comporta del modo esperado (por más esfuerzo y capacitación que se realice), ni que la sociedad cambia y ni siquiera acompaña, se produce la renuncia al interés por el otro y al convencimiento de lo que se puede dar como educador.

Por otra parte, asumir el proyecto simbólicamente *no implica traducirlo en prácticas* concretas que recuperen el sentido educativo de la tarea, quedando ésta asociada sólo con el afecto, la ayuda y la contención ante quienes los novatos se declaran responsables. El maestro “bueno”, recordado como aquel que está cerca de los alumnos que los ayuda, los quiere, los comprende y los contiene, se corporiza en estos nuevos docentes. Entenderlos, escuchar sus problemas y también ayudar a resolverlos; conocerlos, saber qué les pasa, qué piensan, cómo trabajan; quererlos, mimarlos, comprenderlos, contenerlos, reconocerlos, son algunas de sus metas. Estos maestros novatos se definen entre amigos “compinches” y padres del grupo y de cada alumno en particular. En este plano, trabajar con cada alumno individualmente implica asumir la amistad y la paternidad o maternidad de veinte o treinta niños. *Nuestros maestros delinean un personaje que actúa individualmente, individualizando*. La escuela que ellos vivieron es evocada como un escenario que reúne multitudes (con su espacio y tiempo, rutinas y rituales, aptos para gobernarlas), aunque las personas y prácticas que distinguían, favorecían, reconocían, adquieren una especial relevancia. En sus biografías se destacan aquellos maestros y profesores de la propia escolaridad que demostraron quererlos, comprenderlos, entenderlos, junto con situaciones “íntimas” que recuerdan al ámbito familiar.

Avanzando en el armado del propio personaje, varios de nuestros docentes contemplaron el sentido educativo de su tarea; otros aludieron sólo a la ayuda, el afecto, la comprensión y la contención. Ocurre que los que sí se mostraban preocupados por enseñar acudían al afecto, al acercamiento y hasta el disciplinamiento o la motivación, como condicionantes para poder hacerlo y ponían en ellos todas sus energías. Muy pocos hicieron referencia a la enseñanza o a la dimensión pedagógica, subordinando lo afectivo y lo vincular. De todos modos, aún los que repararon en la enseñanza como un aspecto (central o secundario, directo o indirecto) de su tarea, consideraron que no están preparados para hacerlo. *Si bien nuestros maestros asumen responsablemente el proyecto de educar, confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar.* Desde esta perspectiva, asumir el proyecto los engrandece, aunque desarrollarlo en su especificidad los deja dudosos o impotentes. Tal como sostiene Merieu (2001b), sin esa confianza básica en uno mismo como educador, se desmorona el principio que impulsa a educar a los otros:

*“Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador **no está convencido**, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino **que él mismo es capaz**, él y sólo él de contribuir a que lo consiga” (Ibid: 26, el destacado es nuestro).*

La percepción de no ser capaz de llevar a cabo la tarea específica que demanda la nueva posición asumida, bajo un modelo salvacionista encarnado individualmente, potencia la sensación del daño causado a los alumnos y, a la vez, motoriza la acción : *“Siento que cometo miles de errores y mis alumnos me padecen; “Siempre me estoy cuestionando la forma de enseñar”; “Busco superarme todos los días”, “Hay un esfuerzo mío constante para ser una mejor maestra”,* son expresiones que utilizan nuestros docentes que dan cuenta de las falencias percibidas y de la energía depositada en pos de su superación. Los maestros novatos, a diferencia de los de más edad de quienes se diferencian, se muestran activos o en permanente actividad. Planifican, buscan materiales, vuelven a sus apuntes, realizan cursos, se anotan o tienen pensado hacerlo en otras carreras, leen desde manuales hasta investigaciones, piden materiales a sus colegas...; mientras tanto, siguen yendo todos los días a la escuela. Allí, en las escuelas, el error cometido (transformado en terrible daño) intenta repararse con afecto, ayuda y contención hacia sus alumnos (inocentes víctimas). Además de apaciguar las sensaciones propias, esta estrategia parece resultar eficaz para atraer, conquistar o calmar al grupo, una de las principales falencias detectadas por los jóvenes que despierta al maestro “demasiado bueno”, figura negativa de la propia escolaridad. Ponerse a la par, motivar con el afecto, encantar con la voz, atrapar con la sonrisa, parecen estrategias acordes con el personaje de la maestra buena que ellos encarnan.

Los espacios que las escuelas (como lugares de trabajo) habilitan para la formación de los docentes parecen contribuir para dejar intacto o para aliviar ese sentimiento de duda o impotencia, tan fuerte en los comienzos. De acuerdo

con los resultados de esta investigación, parecen mejor posicionados aquellos maestros que pasaron por experiencias laborales “formativas” que ofrecen espacios para la toma de decisiones conjuntas acerca de lo que se va a hacer, que posibilitan revisar y analizar lo hecho, así como discutir y proyectar alternativas futuras.

Ahora bien, aún asumiendo responsablemente su tarea, nuestros maestros se muestran poco confiados en sí mismos en su capacidad para enseñar, con la cual el principio que impulsa a educar se halla algo deteriorado. A partir de tal consideración nos surge la siguiente pregunta ¿confían en los otros, en los alumnos y en sus posibilidades, en su “perfectibilidad o “educabilidad”? Sobre este aspecto, hallamos diferencias entre los que conciben a *los alumnos como “seres a”* apaciguar (disciplinar, aquietar, encantar) o a revivir (incentivar, motivar, despertar) para poder enseñar, y aquellos que los perciben como *“seres que”* discuten, piensan, resuelven problemas, proponen estrategias, etc. Tal como sostiene Ferry (1990), mientras el alumno se represente como un ser al que hay que infundirle vida y el maestro aparezca como su animador, los sostenidos esfuerzos para reanimarlo o motivarlo resultan vanos. Para Merieu (op. cit.) sin una confianza básica en los otros, tampoco se puede enseñar ni aprender:

“...querer enseñar es creer en la educabilidad del otro, querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar deba testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él” (Ibid: 42, el destacado es nuestro).

Volviendo a la “mirada sobre sí” pero profundizando ahora en los sentimientos que genera, notamos que asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de un grupo de treinta alumnos y desarrollarla mediante prácticas que tienden a la individualización, produce altas dosis de frustración, culpabilidad, impotencia y depresión, aunque no todo resulta negativo. Desde el punto de vista personal, realizar una tarea grande engrandece mientras que cosechar el afecto, “sentirse querida/o”, produce una alta dosis de gratificación personal que convive con los sentimientos que presionan. Las “recompensas psíquicas de la enseñanza” son fundamentales para sentirse valorizados y dignos de ejercer su trabajo, sostiene Hargraves (1996). El personaje que conforman nuestros maestros, *demuestra gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace*. La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración, por parte de los alumnos, de aquello que ellos mismos sembraron: *“me quieren”, “me saludan”, “me cuentan sus problemas”*.

Pero posicionarse como responsables únicos, favorece, además, la producción de un sentimiento de propiedad, pertenencia y control hacia el “producto” realizado. El proyecto de educar a otro reúne de manera paradójica la “fabricación” (Merieu, 2001a) con la liberación o emancipación de aquellos a los que se está educando. Posicionarse como responsables únicos puede obstaculizar el despegue, sobre todo cuando la tarea educativa se interpreta

como una experiencia interpersonal (de persona a persona) de amor, entrega, unión, cordialidad y afecto. Los alumnos concebidos como obras propias llegan a convertirse en “objetos” de posesión de los cuales resulta demasiado difícil despedirse o desprenderse y promueve, asimismo, la sujeción mientras dure el proceso de educación/fabricación. Tal como en la relación padres e hijos en la que interviene una alta proporción de compromiso emocional, el reconocimiento de la autonomía de los niños conduce a una situación extrañamente paradójica y difícil de asimilar (Elías, 1998). El sentimiento de propiedad también satisface y alcanza su grado máximo cuando se mantiene a lo largo del tiempo y se traduce en reconocimiento o agradecimiento hacia la tarea realizada. Algunos de nuestros maestros se *mostraron satisfechos y contentos cuando los alumnos que ya no están con ellos los “reconocen”, les “siguen contando sus problemas”*. Recordemos que varios de nuestros maestros valoraron a los docentes que (les) demostraron (a ellos siendo alumnos) afecto y reconocimiento, fuera de las condiciones espacio - temporales de la escuela: *“Me vino a visitar cuando estaba enfermo”, “vino a mi casamiento”, “me reconoció a pesar del tiempo”*.

Hay algo que es propio de una actividad que involucra el trato con las personas y sobre todo cuando son niños. Hay un componente afectivo y una actitud de escucha que interpela. Los sentimientos de inseguridad, por su parte, son propios de los comienzos. Cuando la tarea a desarrollar se visualiza a partir de su grandeza, siempre se va a necesitar más para ejercerla y todo lo que se haga resultará insuficiente. Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular las exigencias aumentan. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades.

Luego del análisis realizado podemos decir que a nuestros maestros (novatos) *les sobra “responsabilidad” a la vez que les falta confianza para enseñar*, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea. La apuesta social queda, de este modo, depositada simbólicamente en un proyecto cuya concreción recae en prácticas individuales y personalizantes que tienen lugar en un medio acotado: el aula.

Discursos y experiencias

Las reflexiones precedentes nos conducen a esbozar ciertas cuestiones que atañen a la formación de los docentes. Tratando de avanzar algo más y omitiendo señalamientos ya conocidos y transitados en el campo, consideramos necesario reparar, en primer lugar, en los *discursos con los cuales formamos a los docentes*. A partir de los resultados hallados en esta investigación, se pueden aproximar algunas consideraciones que competen al propio discurso pedagógico. En este caso sostenemos que nuestros maestros asumen con responsabilidad personal y quizás excesiva su tarea, ocurre que

ellos mismos desconfían de su capacidad, se paralizan ante los fracasos y dudan sobre las posibilidades de transformación, educación o educabilidad de los alumnos. Confían en “la” tarea educativa en abstracto, en el proyecto educativo, no en su concreción por parte de quienes están implicados a través de lo que realmente hacen todos los días. Tomando en cuenta estas apreciaciones, pensamos que si el discurso pedagógico (por más alternativo, crítico, reflexivo o des-estructurante que parezca) aporta sólo insumos que nutran el “proyecto de educar” y descuida los aspectos más específicos de la tarea de enseñar, ofrecería más argumentos para justificar la propia imposibilidad, mediante la adhesión discursiva a algo que aunque “suene” bien, no encuentra niveles de concreción o de vinculación con la práctica cotidiana. Pensamos que a la hora de encarar la formación de los docentes, el mismo discurso pedagógico no debería dejar de lado su sentido original. Si hablamos de Pedagogía no podemos omitir hablar de propuestas de enseñanza que guíen las acciones y decisiones que tendrán que tomar maestros y profesores en las aulas. En este sentido, el discurso pedagógico si no pretende quedarse en mera ideología, tendría que contemplar los niveles de la práctica, mediante propuestas “abarcativas” y totalizadoras, donde los sentidos (hoy) fundamentos y fines (ayer) se integren con propuestas de intervención prácticas que le sean acordes.

En segundo lugar, *el trabajo con la experiencia que los maestros portan*, como producto de su pasaje por el sistema escolar, así como la que siguen acumulando en los institutos de formación y las escuelas, debería ser el punto de partida o “anclaje” de una propuesta formativa que no excluya a quienes la protagonizan y tampoco se presente como una mera prescripción abstracta, carente de sentido para los sujetos. Es en este punto donde podemos situar las contribuciones específicas de nuestro estudio.

A lo largo de su trayectoria escolar los maestros han convivido en escuelas con maestros, con compañeros, con profesores. Han protagonizado muchas clases y otras escenas que se producen en el seno de estas instituciones. En la evocación de esas vivencias aparecen imágenes acerca de lo que es ser maestro, alumno, de lo que es enseñar y aprender. Posicionados como docentes (en su vuelta a las escuelas o bajo su permanencia) el contenido de lo que allí vivieron se re-actualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entreteje con los desafíos que presentan las prácticas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro. Pero no es sólo cuestión de recuerdos. Los maestros recuperan acontecimientos, pero también valoran las situaciones vividas y muchas veces, ellas son tomadas como referencia para percibir y juzgar lo que otros hacen y lo que ellos mismos pretenden o no hacer.

Lo que quisimos destacar con estas páginas es que *los maestros noveles tienen experiencia, experiencia vivida en la escuela* (de cuyo contenido y modos de significación pretendimos dar cuenta) y que con esa experiencia vuelven o permanecen en las escuelas, para desempeñarse como maestros.

Desde la nueva posición asumida, lo que aprenden los docentes se entrecruza con lo que aprendieron, en la misma institución por la que pasaron varios años, y mediante un proceso de aprendizaje similar, ligado a la experiencia, a la formación del “sentido práctico”.

El personaje que nuestros maestros componen, aún en proceso de definición y formación, parece provisto de un caudal de saber “experiencial” que le permite producir extensos relatos sobre buenos y malos maestros, buenos y malos alumnos, acerca de la escuela, de las instancias de aprendizaje valiosas, y de ellos mismos como profesionales. En sus producciones nuestros maestros noveles manifiestan una valoración positiva hacia los maestros “buenos”, identificados con los que tratan bien a los alumnos. Estos docentes *valoran* fundamentalmente la cercanía del *vínculo afectivo y enfatizan la dimensión personal* de la tarea¹⁸. Sobredimensionar la dimensión afectiva constituye, como vimos, una estrategia para aliviar los posibles daños causados y, a la vez, mantener la clase ordenada. El aprendizaje de conocimientos específicos, así como las situaciones de buena enseñanza, se asocia con escenas (escasas o frecuentes, según los caminos transitados) vividas en los niveles medio y superior. Los maestros valoran a los profesores que enseñaban (aún siendo exigentes), y que además se mostraban atentos y comprensivos con los alumnos. Estos docentes suelen adscribir a “metodologías activas” que protagonizaron siendo alumnos, aunque no todos conciben a “sus” alumnos como sujetos en acción, que co-protagonizan el proceso de su educación. Como maestros, confían en el afecto y en las propuestas “motivadoras” que capturen el interés del alumno, y lo mantengan activo, aunque disciplinado.

Dentro de este guión general, hallamos (como vimos) matices y aún producciones que manifiestan otras apreciaciones las que, sin embargo, retoman algunos de los elementos mencionados. Notamos en este trabajo que no se trata visiones y valoraciones excluyentes, aunque sí diferenciadas, que se asocian tanto con los caminos transitados, como con las colocaciones laborales que las refuerzan. Sin embargo, más allá de las trayectorias recorridas, aparecen en los guiones producidos por nuestros docentes elementos de “lo escolar” (asociados con los orígenes de la profesión de enseñar) que constituyen la estructura básica (el núcleo duro o matriz) a partir de la cual los novatos otorgan significado a la tarea de enseñar. La vocación, la conversión social, el altruismo, la satisfacción personal, el afecto, el cuidado, la atención parecieran revivir y re-editarse en condiciones sociales y culturales bien diferentes a las del surgimiento de los sistemas educativos nacionales. Son esos significados culturales que “la” escuela transmite los que constituyen, a nuestro parecer, un anclaje “a-histórico”, disponible en todos los tiempos y en distintas circunstancias los que se recuperan (diferencialmente), según los contextos en los que los maestros se formaron y se forman, así como los que enfrentan en el presente.

Hay un discurso escolar que la escuela mantiene a través de los años y se encarga de transmitir, del que los maestros son sus portadores, cualquiera

haya sido el recorrido biográfico realizado. Como sostuvimos en este trabajo, quienes son maestros no sólo están formados por la preparación profesional, sino que fueron formados o “formateados” por la experiencia vivida como alumnos. Lo que se aprende como alumno, afirmaba Lortie, se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

Los resultados hallados en nuestra investigación nos conducen, entonces, a *concluir* que parece prevalecer una *transmisión de “la” cultura escolar* perdurable en el tiempo y en todos los recorridos que conducen de nuevo a la escuela, que se produce sin ruptura, ni conflictos y que se re-edita, según las circunstancias vividas y las que se tienen que enfrentar. Nuestros maestros parecen asumir responsable e individualmente un legado “escolar” y **adaptarlo** a las circunstancias, siendo muy pocos los que “re-crean” aquello que han vivido y que han aprendido implícita o vivencialmente en su paso por las instituciones escolares. *La re-edición del discurso escolar parece imponerse frente a la re-significación del mismo en condiciones socio-históricas particulares.* Arriesgamos que estas adaptaciones “forzadas” o amalgamadas en la tradición los deja muy mal parados a la hora de enfrentar los desafíos presentes y futuros a los que convoca el oficio de enseñar. Por su puesto que no es cuestión de sumar otra exigencia para asumir desde la individualidad. Deberían darse ciertas condiciones formativas y laborales direccionadas por procesos políticos (democráticos y participativos) que se ocupen de re-definir lo que hoy está en crisis: el “modelo escolar”¹⁹.

Notas

¹ Se trata de mi tesis de Doctorado: “*La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*”, presentada en la Facultad de Filosofía (UBA) en diciembre 2003.

² Cf, entre otros, Petty y Hogben (1980); Zeichner y Tabachnick (1981); Terhart (1987); Goodson (1993); Hargreaves (1996); Segovia y Bolívar Botía (1998); Alliaud (1998, 2002); Huberman (1998); Arnaus (1999); Labaree (1999); Torres (1999); Tardif (2000); Jackson (2002); entre otros.

³ Bullough (2000) utiliza el término y expresa que para los docentes en formación, “su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor” (Ibid: 202). El autor señala la diferencia entre la formación docente y otras formas de educación profesional.

⁴ Lortie (op. cit) se refiere a los procesos de socialización protagonizados por los docentes en el período de tiempo prolongado que fueron alumnos. Para este autor la formación profesional constituye una “resocialización”, “un barniz” que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento aprendidos por observación durante muchos años. Para Rockwell (1985) la socialización se remonta a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros. Diker y Terigi (1997) destacan que “cuando un alumno ingresa al profesorado, lleva acumulado un considerable período de *socialización en el rol*: el que corresponde a su trayectoria escolar previa” (Ibid: 134, el destacado es nuestro).

⁵ Se trabajó con “autobiografías guiadas” en las que los maestros escribieron acerca de su experiencia escolar. El instrumento que orientó la reconstrucción partía de ubicarlos (en el presente y temporalmente en las distintas etapas transitadas) para luego comenzar a relatar espontáneamente acerca de lo que allí vivieron. Luego, se les presentaban algunas preguntas más específicas (recuerdos de docentes, situaciones de enseñanza especialmente significativas, etc.) y hacia el final otras que implicaban cierto grado de reflexión destinadas a caracterizarse a sí mismos como maestros y a reparar en la influencia que tuvo la experiencia que relataron. Las autobiografías fueron “contextualizadas” y completadas” en instancias posteriores de entrevista con cada maestro.

⁶ Distintos estudios referidos a autobiografías, historias de vida (Cf Ricoeur, 1999; Bertaux, 1997; Bruner 1995, 2002; Sautu, 1999; Arfuch, 2002; Bolívar, 2002, entre otros) señalan los procesos de significación e interpretación que caracterizan la producción discursiva. Desde estas perspectivas, las producciones narradas no representan el pasado tal como fue, sino que aparece la visión y la versión que de los hechos realiza el sujeto, productor y protagonista de aquello que relata. Griffiths (1995) postula que sólo los métodos biográficos pueden dar cuenta de un modo confiable de la experiencia que proviene de grupos e individuos.

⁷ Cf Larrosa, J. 2000.

⁸ Extraído de “Sobre el ‘Vathek’ de William Beckford”. *Otras inquisiciones*. Buenos Aires, Emecé. 1986, 14^a impresión.

⁹ Las “trayectorias formativas” constituyen, desde la perspectiva que fueron consideradas en este trabajo, caminos alternativos que los sujetos realizan en un recorrido común que parte de la escuela y vuelve a ella. Las trayectorias recorridas se corresponde con posiciones sociales y en tanto ello “objetivan” las producciones subjetivas que realizan los maestros (Cf Bourdieu, 1997).

¹⁰ Entrevista, *Diario Pagina 12*, 29 de Abril de 2001.

¹¹ ¿A qué aspectos o temas se refieren y qué dicen acerca de ellos? Nos interesó particularmente la relación entre los temas abordados en las autobiografías y su predicación. Desde la teoría lingüística, es esta conjunción la que permite acceder a la significación (Cf. Ricoeur, op. cit.).

¹² Hemos considerado el magisterio como una “configuración” social (utilizando el concepto de Norbert Elías), es decir, como un colectivo integrado por individuos que han transitado distintos caminos para llegar de nuevo a la escuela. De este modo, el colectivo profesional no es homogéneo sino que reúne (o conjuga) sujetos con posiciones sociales diferenciadas (¿cada vez más diferenciadas?) que además ocupan puestos de trabajo que se corresponden con tales diferenciaciones.

¹³ Se ha tomado la distinción propuesta por Ferry (1990) entre la formación general, de base (personal), y la formación específica para las tareas y roles que los docentes deben asumir (formación profesional o práctica).

¹⁴ Ver nota anterior.

¹⁵ Ver Carli, S., 2003.

¹⁶ A través de un análisis foucaultiano, Palamidessi (1998) sostiene que bajo la gubernamentalidad neoliberal se acentúan y multiplican los mercados de riesgo y la demanda de seguridad: ...el individuo es producido como sujeto de riesgo... Las regulaciones que demarcan las operaciones de subjetivación dejan “libre” a la persona, maximizan su individualización pero, a su vez, la sujetan a un máximo de socialización totalización” (Ibid: 93). Para Elias (1993) el “proceso civilizatorio” produce una transformación en el comportamiento de los hombres en el sentido de una *regulación cada vez más diferenciada*. Autoacción, autodomio, autocontrol, contención, represión, moderación, reflexión, planificación, regulación, racionalización, son conceptos que el autor va utilizando a lo largo de su obra para describir las transformaciones que se producen en los individuos.

¹⁷ Para Merieu (2001b), nada es determinante ni nada permite explicar a priori la factibilidad del proyecto de educar. Si creo que el proyecto es posible, busco en la realidad puntos para mi acción, busco y me apoyo en aquello que me permite articular mi proyecto. Esto nos hace pensar que lo contrario, la imposibilidad, nos conecta con los fracasos.

¹⁸ Tal como lo demostraron otras investigaciones (en Bullought, op. cit), la confianza que suelen demostrar los futuros docentes, se explica por la consideración de que la esencia de la buena enseñanza radica en el afecto, y los profesores principiantes son, por encima de todo, personas afectuosas, cálidas, cordiales y comprensivas, o por lo menos se ven a sí misma como tales.

¹⁹ Francois Dubet hace referencia al agotamiento del modelo escolar moderno, como sistema constituido sobre principios laicos y republicanos que conservó la forma del modelo religioso. Conferencia del Seminario “*Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*”, IPE/UNESCO, Buenos Aires. Noviembre de 2003.

Bibliografía

- Alliaud, A. 1998. "El maestro que aprende"; en : *Ensayos y Experiencias*. Nro 23. Buenos Aires, Novedades Educativas".
- Alliaud, A. 2002. "Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar"; en: Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- Arfuch, L. 2002. *El espacio biográfico*. Buenos Aires, FCE.
- Arnaus, R. 1999. "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la realidad educativa"; en: Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, eds. . *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Bertaux, D. 1997. *Los relatos de vida*. París, Ed. Nathan. (mimeo, Traducción Mónica Moons).
- Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, J. Y Weisser, S. 1995. La invención del yo: la autobiografía y sus formas; en: Olson, D. Y Torrance, N. (comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. 2002. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, FCE.
- Bullough, R. 2000. "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Carli, S. 2003. "Lo desconocido del otro"(entrevista); en: *La Educación en nuestras manos*. Nro 68. Buenos Aires, CTERA.
- Diker, G y Terigi, F. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Elias, N 1993 (reimp.). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1998. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Ferry, G. 1990. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Griffiths, M. 1995. "Autobiography and epistemology"; en: *Educational Review*. Vol. 47. Nro 1.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Huberman, M. 1998. Trabajando con narrativas biográficas; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Jackson, P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Labaree, D. 1999. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente"; en Pérez Gómez, Barquín y otros, op. cit.

-
- Larrosa, J. 2000. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Merieu, P. 2001a. *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Merieu, P. 2001b. *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro.
- Palamidessi, M. 1998. “La producción de los sujetos de la educación. El ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”, en: *Propuesta Educativa* Nro 19 FLACSO. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Petty, M. F. y Hogben, D. 1980. “Explorations of semantic space with beginning teachers: a study of socialization into teaching”; en: *British Journal of Teacher Education*.
- Ricoeur, P. 1999 (3ª ed.). *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI.
- Rockwell, E. (edit). 1985. *Ser maestro*. México, Ed. El Caballito.
- Sautu, R. 1999. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Ed. de la Universidad de Belgrano.
- Segovia, J. D. y Bolívar Botía, A. 1998. “Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional”; en: *Revista de Ciencias de la Educación*, Instituto Calasanz, Universidad de Granada.
- Tardif, M. 2000. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”; en: *Revista Brasileira de Educacao* Nro 13. Río de Janeiro, ANPED.
- Terhart, E. 1987. “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?; en: *Revista de Educación*. Nro 284. Madrid. MEC.
- Tyack, D. y Cuban, L. 2001. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, FCE.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. 1981. “Are the effects of University Teacher Education ‘Washed Out’ by School Experience?; en: *Journal of Teacher Education*. Vol XXXII Nro 3.