

RELATOS DE VIDA ESCOLAR. LA ESCUELA QUE PASÓ POR MÍ: UN ABORDAJE DESCRIPTIVO

Autor/es: ZURITA, María Elisa; MORENO, Luisa Inés

Institución de Procedencia: Universidad Nacional de Córdoba. Fac. de Filosofía. y Humanidades. Esc. de Letras

Correo electrónico: luisainesmoreno@yahoo.com.ar

Eje temático: Evaluación del sistema de nivel superior.

Tipo de trabajo: Investigación.

Palabras clave: relato de vida – alumnos - profesorado – memoria –

Abstract

Daniel Bertaux sostiene que «hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa».

Es nuestro propósito abordar los relatos de vida escolar realizados por alumnos que cursaron el tercer año de uno de los Profesorados no universitario de Educación General Básica de la ciudad de Córdoba.

Los alumnos estructuran sus relatos por niveles y, en ellos, aparecen luces y sombras. En la medida que podamos relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida podremos superar las singularidades para lograr una construcción colectiva, desde el análisis del discurso. De este modo, se vislumbran instituciones y actores que establecen relaciones.

Un relato de vida cuenta la historia de una vida – en este caso escolar – y es normal que se halle estructurada en torno a una sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ellos, es de algún modo como dice Bertaux “su columna vertebral”.

Lo cierto es que en un importante número de relatos de los estudiantes del Profesorado de Educación General Básica se construyen trayectorias signadas por las dificultades.

1. Introducción

Este informe pretende exponer los resultados de la investigación “Relatos de vida escolar, marcas y representaciones”, inscripta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, aprobada y subsidiada por la SECyT. Queremos mostrar las huellas que el paso por la escuela inscribió en quienes mañana serán docentes, conocer la imagen de rol docente que ya tienen incorporado quienes cursan un profesorado. Los relatos, materia prima de nuestra investigación, fueron producidos por alumnos de un Profesorado en Educación Básica de nivel terciario. Dichos escritos focalizan un sujeto individual y ello remite al análisis de la narración que este sujeto realiza sobre significativas experiencias de su propia vida escolar.

Este tipo de relato nos interesa no sólo por la información que pueda brindar acerca de un sujeto individual, sino que aspira a descubrir, a través del mismo, problemáticas y temas de la sociedad en la que ese individuo está inserto o, por lo menos, de un aspecto de ella. Referirnos a la vida escolar de una persona significa hablar sobre las sociabilidades en las que ese sujeto está incluido, es hablar de los grupos de pertenencia, de las instituciones a las que está vinculado y que construyen, con mayor o menor intensidad su rol. Miller destaca que: «...las vidas son vividas en el interior de redes sociales desde que la socialización temprana empieza. La gente crece en familias, se mueve hacia y a través de sistemas educacionales y mercados de trabajo... » (2000:2).

La historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis privilegiada, es la posibilidad de mirar aspectos de la formación docente en términos de investigación. El tema central son las marcas y representaciones que gravitan en quienes transitan la formación docente. Nuestros objetivos son: Hallar huellas que permitan comprender trayectorias anteriores (la construcción de representaciones es previa a la formación como trayecto), realizar análisis teóricos, examinar realidades como eje articulador que nos deje ver dicha formación en tanto proceso que se inicia antes del cursado de un profesorado.

Si bien existen numerosos estudios que miran relatos de vida como fuente de información respecto a interioridades, no hemos encontrado antecedentes referidos

a estudiantes de magisterio. Respecto al problema investigado, nos preguntamos por el status de formación, socialmente construido, por los modos aprendidos, en tanto interpretación de la realidad como una posible forma de transformación de las visiones individuales y de su acción, por la imagen de docente que el individuo tiene internalizada. La narración nos remite a una situación colectiva ya que vincula cada historia individual a los procesos colectivos de la cultura, la sociedad y la tradición y, sobre estas líneas, es posible generar un trabajo de formación que contribuya a mejorar prácticas. El relato de una vida escolar puede ser interpretado como el resultado acumulado de innumerables redes de relaciones que diariamente los grupos humanos atraviesan y a las que se vinculan por diversas necesidades. Desde esta perspectiva, es válido preguntarnos si existe un concepto de modelo de docente y, de ser así, en qué consiste, cuál es la carga significativa de estos modelos, cómo se conforman, perpetúan y / o modifican.

La investigación educativa como investigación aplicada está condicionada por una finalidad prioritaria: Mejorar prácticas y nuestra finalidad es reflexionar sobre las mismas para aportar conocimiento útil en la etapa de formación docente.

Pensar en la investigación como elemento indispensable en la formación docente hace a una visión integral de dicha formación. Plantearse esta investigación como herramienta de conocimiento permite entrar en contacto con un marco conceptual metodológico que ayudaría a la formación de profesores. Creemos que es una oportunidad de reflexión teórica, metodológica y práctica que aportará a la formación de los docentes y al debate de los investigadores; asimismo, facilitará mostrar potencialidades investigativas en el campo educativo y escolar, estimulando la formulación de nuevos problemas de investigación.

2. Referentes teóricos conceptuales

El relato de vida escolar no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis privilegiada que, para nosotras, significa la posibilidad de mirar en términos de investigación. El relato de una vida escolar es interpretado como el resultado acumulado de innumerables redes de relaciones que diariamente los grupos humanos atraviesan y a las que se vinculan por diversas necesidades. Esta forma de ver los relatos escolares nos permitió revalorizar lo cotidiano,

descubrir prácticas de vida no tenidas en cuenta mediante una simple mirada, y así, descubrir la voz apenas perceptible de quienes mañana serán profesores.

Estas narraciones se construyen a partir de los recuerdos que son actualizados mediante relatos que dejan ver instituciones, grupos, sujetos. Las voces que han transitado la escuela – en este caso como alumnos – remiten no solo a esa institución con los actores naturales con quienes se han relacionado (maestros, preceptores, directivos, compañeros, amigos), sino también evoca los miembros de los núcleos familiares: Padres, hermanos, y particularmente la madre.

Si consideramos que la investigación biográfica ocupa un lugar novedoso e incipiente en el campo educativo y pretende posibilitar la comprensión de prácticas docentes, los relatos de vida son procesos de enunciación que recuperan sentidos colectivos, con homogeneidades, contradicciones y particularidades. Estos relatos articulan palabras e interioridad, pero también escenarios de época.

Estos textos plantean el punto de vista nativo, es decir el de los sujetos protagonistas en la intimidad de sus representaciones y desde las cuales dan cuenta de la propia cultura escolar vivida, cuales quieran sean sus términos. Un relato de vida escolar es la voz retrospectiva de su autor en un juego de interrelaciones simbólicas. Sin desmerecer los estudios que focalizan el presente, los métodos biográficos construyen su práctica y relacionan el presente con el pasado y futuro que emana del relato del entrevistado o del registro que realice. La recuperación del pasado implica acceder a él desde el presente que estructura y organiza el relato, un presente desde el cual se produce una auto mirada, a través del camino vivido, pero con la lectura que realizan los ojos del hoy, quienes son los que seleccionan temas, marcas, relaciones, personas, espacios, etc. Es el recuerdo el que rescata y reconstruye ese tiempo «desde la diferencia de ser después de las heridas» (Zapata Silva, 2007), de los éxitos y cambios. Es la memoria la que hace visible lo invisible; cuando se hace consciente y es expresada directamente, podemos leer reconocimientos puntuales, rememoraciones activas y re-aprendizajes, ya que permite reunir lo que hemos sido, lo que somos y seremos (Candau, 1998). La relación con la propia historia y la expresión del sí mismo supone memoria, es el juego de ella el constructor de identidades. Es la memoria del pasado la hacedora de balances, evaluaciones, remordimientos, nostalgias, mojonos fundacionales, etc. Es

la memoria acción la que actualiza proyectos, resoluciones, promesas, esperanzas, compromisos y también, la creadora de futuro.

3. Aspectos metodológicos

En esta oportunidad, nuestro propósito es abordar los relatos de vida escolar realizados por alumnos que transitaron, en el 2010, el tercer año de uno de los Profesorados no universitario de Educación General Básica de la ciudad de Córdoba.

La muestra está conformada por treinta y tres textos escritos por estudiantes del mencionado curso. Los alumnos estructuraron sus relatos por niveles y en ellos se filtran luces y sombras. En la medida que podamos relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida, podremos superar las singularidades para lograr una construcción colectiva, desde el análisis del discurso. De este modo, se vislumbran instituciones y actores en relación.

El estudio de los textos se realizó utilizando la técnica de análisis del discurso, que implica abordarlos y desmenuzarlos desde la perspectiva de diferentes ejes que funcionan como categorías de análisis.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Nuestra intención fue producir un tipo de conocimiento referido a marcas y representaciones de modos de prácticas docentes en estudiantes de profesorados universitarios y no universitarios de la ciudad de Córdoba. El concepto “representaciones”, lo tomamos de Roger Chartier, como configuración histórica de una práctica social, cuya construcción de sentido es socio-auto-construida. En esta instancia sólo presentamos hallazgos referidos al nivel no universitario.

«Hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa» (Bertaux, 2005, p. 36). Este tipo de relato se instala

desde el momento en que aparece la forma narrativa en una conversación y el sujeto la emplea para examinar una parte de su experiencia vivida.

En la medida que lleguemos a multiplicar los relatos de vida de personas en situaciones sociales similares o que hayan intervenido en el mismo mundo social, es importante sacar provecho de los conocimientos que han adquirido mediante su participación en ese mundo o en esas situaciones, sin quedarnos en la singularidad o en los términos subjetivos del texto. La importancia otorgada por Bertaux a la dimensión social ha perfilado el relato de vida como narración de prácticas sobre el terreno. Es el caso de esta forma narrativa que oscila entre la objetivación y la focalización de un escrito en tercera persona, Informante 1 (I: 1):

“Había una vez una niña llamada Agustina que tenía 5 años y comenzaría jardín... [...] Cuando finalizó el año, sus padres decidieron cambiarla de colegio... [...] Su madre al cambiar a sus hermanas al colegio Deán Funes decidió cambiarla a ella también. [...] Ella decidió averiguar por sus propios medios y consiguió un C.E.N.M.A acorde a sus expectativas...”

Sin embargo, en los relatos, es más frecuente el empleo de la primera persona, que implica un posicionamiento más personal (I: 2 a I: 33).

En los relatos de vida, la memoria propiamente dicha o de alto nivel que es la del recuerdo tiene una importancia fundamental. La memoria está signada por fracturas que los relatores componen y descomponen buscando sentidos. En las intervenciones transcritas precedentemente, la tercera persona del relato subraya sobre todo el dolor. Idas y venidas, empezar y dejar, violencia, falta de adaptación. Son signos de una memoria que rescata astillas de un proceso educativo con muchas marcas negativas, pero a pesar de ello, la informante sigue estudiando, pues subraya que está en tercer año del profesorado de Educación Básica, a punto de lograr su sueño (I: 1) y esto salva el valor del saber.

Este es el único caso particular entre los relatos obtenidos (I: 1) marcado con insistencia por el dolor, la discriminación, la permanente expulsión que, por distintas circunstancias, padece el sujeto. Frente a este relato resulta interesante formularnos

una serie de interrogantes que tienen respuestas a través del mismo texto. Por ejemplo: ¿Qué o quién provoca el dolor?

En primer lugar, las características de la maestra: "...su señorita se llamaba Gabriela, ella era muy estructurada y le molestaban los olores." En este caso, llama la atención el rechazo de los olores de parte de la maestra, rechazo percibido por el educando. El detalle remite, posiblemente, a una problemática de una clase social para quien, por distintas circunstancias, los hábitos higiénicos no son relevantes.

En segundo término, el sufrimiento es ocasionado por el comportamiento de los compañeros de una niña que se presenta objetivada en tercera persona:

"La niña fue tres días y lloraba porque no quería ir más, los niños del grado no tenían buenos comportamientos, se trepaban a los bancos, se pegaban e insultaban... [...] No se sentía muy a gusto, ya que un día a la salida de la escuela la amenazaron un grupo de chicas, muy asustada ella..."

En este contexto, surge otra pregunta: ¿Qué motivos dificultan el estudio? Continúa la objetivación de un sujeto en tercera persona. Las causas son numerosas y están relacionadas con el ámbito familiar y personal: La oposición de los padres ante la decisión de asistir a un acelerado, el cursado de noche, un embarazo de riesgo, el nacimiento de los hijos.

"Al año siguiente tuvo que abandonar¹ sus estudios porque estaba embarazada y era un embarazo de riesgo. [...] Luego nacieron sus hijos y no pudo cursar más por dos años, lo cual perdió las regularidades de las materias que había quedado sin rendir."

Finalmente, ¿Qué espacio escolar contiene al alumno? Resulta interesante destacar que esta función, en los tres últimos grados del nivel primario y el primer año del secundario de esta informante, la cumple una escuela privada católica.

¹ En el trabajo se ha respetado la ortografía y la redacción de los textos.

“La madre decidió averiguar en otro colegio y encontró una vacante en el colegio San José de las Hermanas Dominicanas, allí la niña se sintió más a gusto e hizo de amigas y cursó cuarto, quinto, sexto y primer año.”

En la medida que relacionemos numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social podremos superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes colectivos de la situación (Bertaux, 2005, p. 36). De este modo, se vislumbran instituciones educativas con los actores naturales, pero las voces también evocan a algunos miembros de la familia, de un modo especial aparece la madre. Un relato de vida cuenta la historia de una vida – en este caso escolar – y es normal que se halle estructurada en torno a una sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ellos.

En los relatos analizados, la división en etapas está muy marcada: Inicial o preescolar, primaria, secundaria, terciaria, pero la memoria las recorta a todas o solo a algunas. La informante 18 subtitula detalladamente cada nivel educativo.

En los textos, aparece privilegiada la etapa del jardín, con sus luces y sus sombras. En general, el nivel inicial es un periodo identificado con juegos, juguetes, canciones, festejos de cumpleaños, actividades diversas e incluso puede incluir el ingreso a la informática.

“En el jardín de infantes (5 años) lo que más recuerdo son las canciones, y mi carpeta con todos los trabajos que realicé...” (I: 26).

“Recuerdo que la maestra era buena y me gustaban mucho los juegos en el arenero y los dibujos que hacíamos en grandes hojas blancas...” (I: 13).

“En el nivel inicial (jardín de 5 años) lo que recuerdo es que jugaba en el hogar donde había muñecas, una cama y una cocinita. Se festejaban los cumpleaños de todos los niños en dos etapas...” (I: 28).

“Cuando ingresé al jardín de 4 años, tuve acceso al manejo de computadora para dibujar, buscar formas y colores, y escribir en el teclado” (I: 9).

“El jardín en mi caso era mi lugar para jugar y siempre estaba feliz de que tuviese que ir” (I: 29).

A veces, esta etapa puede estar relacionada con el temor y el miedo a lo desconocido:

“Recuerdo que mi primer día de jardín fue traumático, no quería estar allí [...] Fuimos todos al aula... éramos todos caras nuevas, desconocidas... [...] entré en pánico y corrí hasta los brazos de mi mamá...” (I: 27)

La maestra se constituye en una pieza clave, cuando los informantes evocan el jardín, por lo general, está asociado a la señorita de la cual se recuerda su nombre y sus características psicológicas positivas, destacando la paciencia, la dulzura, la bondad. En ocasiones, los escasos recuerdos tornan a idealizar la figura de la educadora:

“...la verdad no tengo demasiados recuerdos, lo único que tengo en la memoria y me hace suponer que era delicada, con paciencia y buen carácter, es no tener recuerdos de gritos, retos, todo lo contrario, fue en esa época donde mirando todos los recuerdos que todavía conservo sé que era constantemente estimulada a la participación...” (I: 29).

El jardín de infantes como espacio acogedor es recordado por la mayoría, aunque no por todos, para algunos no existe (I: 14 – I: 15). El ingreso resulta con frecuencia doloroso para los alumnos tímidos a quienes les cuesta el desprendimiento del hogar, representado en la figura de la madre o de una hermana mayor, de quienes el niño no se quiere despegar:

“Cuando ingresé al jardín recuerdo que no quería ingresar, era algo diferente, tenía miedo y quería volverme con mi madre” (I: 2).

“En los primeros días de mi ingreso al jardín me costó mucho integrarme, lloraba, porque no quería entrar cuando mi hermana me dejaba con la maestra y mis compañeros” (I: 7).

“Desde el momento en que ingresé al jardín en la escuela Santísima Trinidad, me acuerdo que me costó mucho integrarme al grupo, y sobre todo distanciarme de mi mamá. Cada vez que me dejaba en la puerta yo lloraba por un tiempo: ella tenía que salir a escondidas para que no la viera irse” (I: 8).

“Siempre recuerdo que mi mamá me llevaba a la puerta del jardín y tenía que esperar un rato hasta que deje de llorar, ya que no quería quedarme sin ella” (I: 13).

En esta primera etapa, lo diferente y/ o lo desconocido asusta:

“...recuerdo que no quería ingresar, era algo diferente, tenía miedo y quería volver con mi madre”, pero algún tipo de adaptación llega para construir identidades personales y sociales, entre el yo y con los otros “nos gustaba la música, nos hablaban del Quijote, me costaban las oraciones, analizarlas. Tuve mi primer sati” (I: 2).

Tengamos presente que recordar no es un acto individual, sino un proceso de construcción plural. Es interesante observar el recorrido que hacen algunos niños en las salitas de 4 y 5 años que corresponden al jardín y cómo cada una de ellas posee actividades propias y objetivos precisos. En esta etapa, especialmente la sala de 5 años, incluye junto a lo lúdico, la apertura a la alfabetización y la iniciación al cálculo, además de la educación vial, la artística y el cuidado del medio ambiente. El conocimiento de la lecto-escritura facilita el tránsito desde el jardín a primer grado.

“Durante mi paso por el jardín de infantes disfruté las experiencias compartidas [...] y di los primeros pasos para escribir convencionalmente...” (I: 17).

“En mi paso por la escuela pública de formación inicial, me enseñaron letras, números, a jugar...” (I: 24).

“La Señorita Patricia del Jardín de 5 años nos guió para hacer un kiosco. Así que aprendí a leer etiquetas de envases y a hacer cuentas mentales (a

cálculos aproximados) descubriendo números, cantidades, tamaños y pesos...” (I: 9).

En el caso de jardín, los informantes refieren asistencia tanto a la jurisdicción oficial provincial como la privada y religiosa:

“Hice el jardín en mi barrio, una escuela pública llamada Rosario Vera Peñaloza...” (I: 5).

“Tanto el Jardín de 4 años como el de 5 años fueron dependencias educacionales públicas provinciales” (I: 9).

“Cuando ingresé al jardín, iba a una escuela pública llamada Padre Tercilio Gambino...” (I: 20).

“...desde jardín de infantes hasta séptimo grado asistí al colegio ‘Inmaculado Corazón de María Adoratrices’...” (I: 6).

Escasas voces evocan la guardería pública a la que asisten a temprana edad, la destacan como el primer paso de la socialización y de la formación de hábitos:

“Mi escolaridad, como enseñanza sistematizada fuera de mi hogar, comenzó a los 2 años en una guardería pública. Aprendí organizaciones básicas de horarios, trato social y ampliado, vestirme sola, ubicar correctamente los elementos sobre la mesa para comer, cuidar plantas, ordenar juguetes, conversar de un modo diferente según la persona que me hablaba...” (I: 9).

Respecto al nivel primario, seguramente por ser el más prolongado, aparece privilegiado en su tratamiento. Varios relatos están destinados a esta etapa y existe un detenimiento en la evocación de cada grado, por ejemplo en el informante 2:

“Al entrar a la primaria... En esta etapa aprendí a leer, escribir, y también a sumar y restar... [...] Recuerdo que mi maestra se llamaba Alicia y ella también fue mi señorita de sexto grado. [...] En primero y segundo había

muchos dibujos para pintar. [...] De segundo grado... sé que comenzamos a ver divisiones y estaba contenta porque me salían. [...] En tercer grado tenía a la señorita Toti con ella aprendí varias cosas... [...] En cuarto nos separaron a todos en dos grupos dependiendo del lugar de donde veníamos... [...] En quinto grado tuvimos una experiencia... [...] En sexto grado tuve de nuevo a mi maestra de primer grado en matemática, la cual fue de gran importancia.”

La presencia de algunas maestras tiene un registro particular. En dichos casos, los recuerdos incluyen el nombre (o apodo) o algún hecho especial: por ejemplo entre otros motivos: La visita a la biblioteca (I: 2), la formación de la biblioteca áulica (I: 10), un aplazo por no haber memorizado el preámbulo (I: 5), la exigencia de participación (I: 25), la maestra gritona se reitera (I: 16 – I: 21), pero las evocaciones no excluyen a otras muy buenas.

“...lo que sí es que la seño Perla gritaba mucho” (I: 16).

“...nos hablaba muy fuerte, no era necesario ni que nos pusiera en penitencia, ni que nos mandara a dirección, con un grito te dejaba helado, tenías que bajar la cabeza y hacer caso. Como también recuerdo a varias maestras muy buenas” (I: 21).

Vocablos como “recuerdos nefastos”, “imágenes de violencia”, “maestros autoritarios”, ridiculizaciones, atraviesan relatos que desprestigian docentes y escuelas. En algunos casos, califican como violenta a la escuela pública y discriminadora, a la privada. Son decires que desmerecen la figura del docente. Estos recuerdos aparecen amasados con bronca. La memoria se condensa en elementos materiales que son su soporte simbólico. Desde ellos, estas personas reinterpretan el pasado, cargado de afectos, pasiones y emociones. Los recuerdos nefastos están asociados no solo a maestras autoritarias (I: 2), sino a aquellas tildadas con pobreza espiritual y mental (I: 4) que llevan, a la distancia, a una durísima interpelación: “¡Si no tenés ganas, no seas maestra! Si te da tanta bronca

tenernos ¡andate! [...] Es lo mejor. Para qué seguir con esto de querer ser maestra si no estás en esto” (I: 4).

La maestra suplente, quizás por inexperiencia, resulta víctima en el ejercicio de la docencia:

“En quinto grado tuvimos una experiencia de que vino una suplente en lugar de nuestra maestra, y como todo chico con algo nuevo, nadie le hacía caso hasta que la hicieron llorar” (I: 2).

En determinadas circunstancias, en este nivel, el estudio borra o elimina el juego. En otros casos, la escuela está asociada a la alimentación: “leche y facturas para todos” (I: 15) o, la posibilidad del desayuno y el almuerzo. Los recuerdos importantes están relacionados con el reparto de comestibles, recreos con música, intervención de la maestra en los juegos (I: 17), viajes de estudios (I: 26), participación de los padres en la construcción de la precaria escuela y el espacio de la creatividad (I: 29). También se registra como significativo el uso de los manuales y la evaluación resulta siempre una situación de tensión.

Los alumnos de nuestra muestra construyen memoria, pero la memoria los construye a ellos (Candau, 2002, p. 9). La memoria manifiesta sus valoraciones, en evocaciones y rencores. En ese buceo en las profundidades del ayer rescata lo que en definitiva pudiera ser presente histórico en términos de vida. La memoria vincula continuidades temporales, evolución de relaciones y, muchas veces, universaliza desdibujando el alcance y marcos.

Los recuerdos evidencian alumnos quebrados por una pérdida. En primer lugar, la ocasionada por enfermedades, el quebranto de la salud deja huellas y altera el ritmo escolar:

“Sexto grado fue muy especial, ya que me enfermé de paperas y rubeola, faltando varios días a clase, es por ello que tuve que rendir en diciembre con ambas señas. Lucy me aprobó, pero Cuky no me aprobó [...] es por ello que terminé repitiendo sexto grado.” (I: 26).

En segundo término, la pérdida del espacio propio proviene de un contexto familiar sofocante con un padre militar autoritario: "...en el ámbito familiar seguía el régimen de la dictadura, silencio, no opinar, no hablar..." (I: 23).²

En otras ocasiones, la escuela, en especial la primaria, adopta la forma del confinamiento y la integración se torna difícil: Niños callados, tímidos, vergonzosos, asustados por las palabras de la maestra: "si no sabés no hablés" (I: 7).

Además, rescatamos la pérdida temporal de personas (alejamiento de una docente por cuestiones políticas) (I: 27), o las dolorosas pérdidas físicas: Fallecimiento del padre (I: 5), de la madre (I: 19) o muerte del hijo de la maestra (I: 22). Muchas veces, sucesos trágicos marcan rumbos y cambios importantes:

"Sí, pasó algo horrible en ese octubre de sexto grado, muere mi papá. De ahí, todo cambió en mi vida... comencé primer grado en una escuela pública... y comenzaron las complicaciones. Odiaba estudiar, tenía muchos problemas de conducta y a fin de año me llevaba casi todas las materias... Comencé tercer año, no lo pude aprobar, lo repetí y tampoco lo aprobé. Dos años de mi vida desperdiciados" (I: 5).

Aparece la idea de tiempo desperdiciado quizás, en términos de autocrítica.

Algunas historias de vida no incluyen el nivel secundario en el que ocupan un lugar significativo los amigos, el grupo de compañeros, los preceptores y aquellos profesores que marcan por algún motivo. Lo que no se nombra, según Candau, forma parte de la no memoria que también activa significados. Los amigos y compañeros no se limitan al ámbito escolar sino que lo exceden. Con ellos se comparte otras actividades centrales como el deporte, la diversión, las salidas, los viajes de estudio:

"En esta etapa había más compañerismo y además compartíamos fiestas, salidas y reuniones fuera del ámbito escolar. Formaba parte de un equipo de fútbol 'LIFV' y jugábamos los sábados con equipos de otros colegios...

²El texto alude, ciertamente a una dolorosa página de la historia argentina.

[...] En el secundario me empezó a gustar más salir con mis amigos o jugar con el video juegos antes de cumplir con las obligaciones escolares.” (I: 13).

Los preceptores oscilan entre los que figuran como amigos y los que marcan las normas:

“Los celadores de la escuela eran como amigos, los respetábamos pero no les teníamos miedo y todo se podía charlar cordialmente, como las faltas y las llegadas tardes.” (I: 5).

“...el preceptor ponía los apercibimientos y amonestaciones.” (I: 7).

“...en el secundario mi preceptor controlaba mucho la presencia de cada alumno y si no respetaba las normas se debía sancionar.”(I: 8).

“Había una preceptora que no la podía ni ver porque un día por hacerme la chupina llamó a mi casa y encima me puso cinco amonestaciones.” (I: 13).

Los profesores por lo general están asociados a las materias, a los contenidos o a la metodología empleada para enseñar.

“Tuve profesores que me motivaron (como en filosofía, antropología y problemática social) por su modo de abordar los contenidos (con autores interesantes, con momentos de debate, con canciones u otro tipo de recursos...)” (I: 17).

Es un periodo en el que muchas veces se inician los problemas de conducta, las complicaciones en el estudio, el peso de las materias, la repitencia y el cambio de escuela.

“Comencé primer año en una escuela pública... y ahí comenzaron las complicaciones. Odiaba estudiar, tenía muchos problemas de conducta y a fin de año me llevaba casi todas las materias... [...] Comencé tercer año, no lo pude aprobar, lo repetí y tampoco lo aprobé...” (I: 5).

“Mis años en el secundario fueron conflictivos, eran muchos cambios y la relación con los docentes era distinta...” (I: 7).

“Sin embargo gran parte de mi secundaria estuvo fuertemente marcada por mi mala conducta. Jugaba en clases, molestaba a mis compañeros” (I: 17).

Existe un lamento generalizado por los cambios de planes de estudios que, por lo general, arrastran dificultades y dejan huellas negativas. La mayoría de los informantes ha cursado esta etapa como alumno regular y la minoría la concluye en un acelerado para adultos (I: 1 – I: 5) que por lo general funciona de noche y no se le atribuye un óptimo nivel: “...ingresé al C.E.N.M.A. 24 en el centro, era para terminar el secundario, sinceramente no aprendí nada.” (I: 5).

Los informantes de algunas historias de vida hablan instalados en el nivel terciario y, desde allí, formulan conceptos, deseos, inquietudes, o abren sus críticas, dejando de lado su propia escolarización. Otros, al nivel no lo mencionan. Los recuerdos filtran una carrera universitaria paralela, o aquella a la que no se logró ingresar o quedó trunca:

“Empecé así una carrera en la UNC y con tanto miedo; resulta que uno en la Facultad es como una pequeñísima hormiga...” (I: 10).

“...yo empecé a prepararme para poder entrar a Quinesiología y fisioterapia [...] No ingresé a la universidad...” (I: 5).

“...al finalizarla comencé a estudiar en la Universidad, Ciencias Económicas, pero no terminé 1er. año porque decidí trabajar con la intención de luego continuar cosa que no hice.” (I: 19).

Entre los motivos por los cuales se interrumpe este nivel figura la necesidad de trabajar. El recuerdo actualiza vivencias y genera críticas:

“¡Qué años malgastados! Siendo unas niñas que apenas sabíamos lo que queríamos y esta “señorita”... nada daba, sin saber como llevar a un curso

muy grande donde había de todo ¡Si no tenés ganas no seas maestra! Si te da tanta bronca tenernos ¡andate! (I: 4).

En algunos casos, es importante la descalificación profesional. Plantea un enjuiciamiento del sujeto de la enseñanza y del sistema educativo: “Era una férrea disciplina de uniformes, pinturas, largo de uñas; por eso hoy odio los uniformes escolares” (I: 4).

Otros en el orden no leen rigidez, sino formación de hábitos (I: 8). En ocasiones, lo público es sinónimo de amenaza y violencia (I: 18), pero para el informante 4 lo público es posibilidad de igualdad.

Si consideramos que la memoria individual tiene siempre un carácter social y deja huellas que son compartidas por un colectivo, se visualizan heridas sociales. A la crítica la construyen personas que hoy están siendo, pero sobre la base de los sabores del ayer.

La informante 11 usa los saberes expertos que le otorgara la formación docente para organizar el recuerdo y el relato. Esta voz está marcada por una mamá educadora, quien, en términos de Bourdieu, podría haber condicionado sus prácticas. “La escuela que hay en mí”, en este caso es la construida por su memoria y por la de muchos otros que remarcan el discurso educativo en su vida. En esto, es posible leer un patrimonio cultural de práctica profesional conservado y transmitido. A veces, irrumpe la reflexión, teñida por la apropiación del discurso docente: “Es tan importante pensar que trabajamos con sujetos, que los formamos, que nuestra politicidad de hablar, de enseñar, de elegir una problemática puede hacer la diferencia...” (I: 11).

Con frecuencia, se desdibuja la escuela personal del yo y se borran referencias personales por la apropiación del discurso docente que suena dictado por otras voces académicas. Esto también implica evasión de lo personal y olvidos que pueden llevarnos a pensar en la existencia de marcos difusos o negados. También es cierto que la memoria se transmite inter-generacionalmente y así se refuerzan miradas, se recortan perspectivas o se discute lo dado. La memoria se construye con otras memorias: “Lo que recuerdo y lo que me hace recordar mi

madre, pasó hace 17 años” (l: 12). Otros construyen memoria: “me contaron”, “me dijeron”, “dicen que” (l: 12). Esto asimismo puede ser leído como estrategia de despersonalización, de no hacerse cargo de la experiencia vivida.

Lo cierto es que en la mayoría de los relatos de los estudiantes del Profesorado de Educación Básica se construyen trayectorias signadas por las dificultades. Recurrencias de episodios dolorosos, inclusiones difíciles y exclusiones signadas por la discriminación, el no lugar o la no consideración marcan reflexiones y hablan de rupturas que están presentes en estos escritos.

La representación de la práctica docente incorporada es una construcción integrada por formaciones históricamente determinadas y siempre, marcada por experiencias, recuerdos escolares impregnados de éxitos, dolores, fracasos, mitos y rituales. Los informantes, se cuentan a sí mismos, buscan sentidos a su propia existencia escolar. En los relatos dialoga el yo, el texto y el contexto, el niño y adolescente que era con el joven o adulto que es, y ello configura pensamientos y acción.

La historia no puede existir sin memorización y, si bien trabajamos con datos vinculados a la memoria, ésta no es exactamente historia. Las dos son representaciones del pasado (Candau, 2002, p.56) y podemos pensar que en esa mirada del pasado existe cierta visión ajena y, a la vez, ello implica recuperar con apropiación. En el momento de pensar innovaciones pedagógicas y políticas educativas, el tipo de formación docente brindada y la calidad de las prácticas son sustanciales. Los sistemas escolares actuales se configuraron en la modernidad, hacia fines del siglo XIX en América Latina, y aún conservan una huella de su origen: La centralidad del docente como recurso educativo insustituible, a pesar del avance de las nuevas tecnologías. Es por ello, que es fundamental encontrar nuevos espacios y enfoques de discusión de la formación. No se puede escapar de la propia historia, pero es posible trabajar herramientas que permitan objetivarla y ponerla en tensión con el perfil docente deseado como factor preponderante para redefinir el oficio y la renovación de los modelos de enseñanza, capaces de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad del mundo escolar actual.

5. Bibliografía

Berger, P. y Luckmann, T. (1994) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires, 1994.

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra: Barcelona, 2005.

Bourdieu, Pierre (1997) “La ilusión biográfica” en *Razones prácticas*. Anagrama: Barcelona, 1997.

Brown y Jule (1993) *Análisis del discurso*. Visor libros: Madrid, 1993.

Candau, J. (2008) *Memoria e identidad*. Del Sol: Buenos Aires, 2008.

Candau, J. (2006) *Antropología de la Memoria*. Nueva Visión: Buenos Aires, 2006.

Foucault, M. (1990) *La arqueología del saber*. Siglo XXI: México, 1990.

Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal: Madrid, 2002.

Geertz, C. (1994) *Conocimiento Local. Ensayo sobre la interpretación de la cultura*. Paidós: Barcelona, 1994.

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2000.

Miller, E. (2002) “Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe” en *Formación Docente: Un aporte a la discusión*, pág 15-34 Documento de UNESCO OREALC: Santiago de Chile, 2002.

Zapata Silca, Claudia (2007) “Memoria e Historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los Aymara de Chile” en *Chungara Revista de Antropología Chilena número 2, volumen 39, pág. 171-183*. Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Chile: Santiago, 2007.