

## LOS MAESTROS SANTIAGUEÑOS: ¿IDENTIDAD O FATIGA COTIDIANA?

María Rita Ciucci \*  
Norma Celina Garay \*  
Liliana Monzón \*

### Resumen

La ponencia resume las conclusiones obtenidas en la investigación realizada sobre el tema: "Aproximación a los procesos identitarios de los maestros primarios de Santiago del Estero" desde una perspectiva cualitativa, con relatos de vida profesional.

La exposición se centra en el interjuego de tensiones en las que se van definiendo y redefiniendo los procesos identitarios de los maestros santiagueños, considerando la incidencia de los discursos político-pedagógicos y las condiciones socioestructurales de la provincia, mediadas por la cultura escolar.

El presente trabajo constituye una síntesis de las conclusiones de una investigación que realizamos, entre los años 1996 a 1998, sobre el tema: "Aproximación a los procesos identitarios de los maestros de primaria de Santiago del Estero". Allí nos proponíamos explorar los cambios en su identidad profesional, desde sus propios relatos que, en tanto miradas retrospectivas, constituyen prácticas discursivas que actualizan sentidos, por referencia a la situación de enunciación inmediata y el presente de vida amplio del entrevistado.

El trabajo se planteaba desde una lógica cualitativa privilegiando la perspectiva etnográfica. Para ello utilizamos relatos de vida profesional de maestros en entrevistas abiertas. Siguiendo los criterios del muestreo teórico, seleccionamos nueve sujetos que respondían a un amplio rango de situaciones: diversidad de edad, sexo, formación y experiencias laborales. Por lo tanto, las decisiones iniciales para la recolección de datos no estaban basadas en una estructura teórica totalmente preconcebida y definida.

En este sentido, fuimos apelando a diferentes desarrollos teóricos para avanzar en la construcción de herramientas analíticas. El modelo fue adquiriendo, entonces, las características de un andamiaje conceptual que los articulaba. Así, frente a discursos que privilegian una mirada estática, una concepción esencialista de la identidad, nos encontramos con pensadores como Melucci, Guiddens, Laclau, y el mismo Bourdieu, entre otros, que actualizan las transformaciones operadas en los últimos años en el campo de lo social y, en ese sentido, nos permiten pensar la identidad como procesos relacionales.

Concebir la identidad como un proceso relacional -proceso identitario- que se construye y re-construye permanentemente por referencia a sistema de relaciones, implica en nuestro caso, decidir los sistemas de relaciones que están en juego. Pero, al mismo tiem-

---

\* Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 6. Santiago del Estero.

po, requiere explicar el nivel analítico en el que nos situamos.

Si bien es cierto que los procesos identitarios suponen la articulación de muchos otros niveles analíticos, ellos mismos se sitúan en un plano diferente al de los procesos macroestructurales, el sistema educativo o la institución escolar. Tampoco coincide con los procesos de subjetivación individual de los sujetos singulares. Sin embargo, supone a todos ellos. De lo que se trataría, entonces, es de ver de qué modo se va configurando este campo, por vinculación a los diferentes sistemas de relaciones que se ubican en otros niveles de análisis. En qué medida las transformaciones que generan los procesos sociopolíticos inciden, mediadas también por las modificaciones en la cultura escolar, en la redefinición de la identidad de los maestros.

Fuimos definiendo algunos problemas, teniendo en cuenta el juego entre las variables individuales y estructurales, por una parte, y los procesos de auto y hetero reconocimiento (en sus dos dimensiones: identificación y afirmación de la diferencia), por otra.

Considerando, así mismo, que estas relaciones se van modificando, esto es, los cambios en la estructura y los cambios en el individuo, y las relaciones entre ambos, redefinen permanentemente las posiciones y las disposiciones en los procesos identitarios.

Ahora bien, cuando se habla de maestros (como también de los alumnos) se habla de generalidades, suponiéndolos abstractos, perteneciendo a un conglomerado homogéneo. Las afirmaciones en ese sentido, que dan argumentos y fundamento a las acciones de intervención, se asientan sobre verdades parciales que desconsideran la diversidad de situaciones y la heterogeneidad de los sujetos.

¿Quién es este maestro del que hablan los textos sobre educación, los documentos oficiales o las investigaciones, como una entidad abstracta y general?

El trabajo con los relatos de vida profesional, nos lleva a postular en cambio, que los maestros santiagueños son sujetos situados en un cierto tiempo y lugar, síntesis de relaciones vividas en diferentes ámbitos que pueden o no, ser relevantes para su acción profesional.

Considerando el material empírico constituido por los relatos, los maestros difieren en edades que oscilan entre los veintiséis y los setenta y siete años, en su sexo, en su trayectoria laboral, en su posición actual, en su formación inicial, etc.

Difieren también las escuelas en las que desarrollan o desarrollaron su tarea, tanto en sus características intraescolares (personal único, urbano-marginales, etc.) como en su localización geográfica (diferentes lugares de la provincia) e histórica (de 1940 a 1998).

La identidad de los maestros no está dada, se construye y reconstruye cotidianamente en las prácticas que acontecen en las escuelas. Este proceso está atravesado por las disposiciones que se generan en un contexto comunitario y familiar, en una posición de clase, identificaciones sexuales, religiosas, etc.

Pensados así, los procesos identitarios asumen una lógica divergente, nos enfrentan con lo plural y heterogéneo de historias, discursos, prácticas y formas institucionales.

Desde una perspectiva sincrónica, enfrentadas a la diversidad que los maestros ponen de manifiesto en sus relatos, buscar lo común, más allá de las diferencias ¿no significa correr el riesgo de simplificar lo que es múltiple?

Asumiendo el riesgo que toda categorización conceptual supone, es posible afirmar la recurrencia de dos construcciones indisolubles del "ser maestro": la escuela y el niño.

En ese sentido, y remitiéndonos al modelo analítico adoptado, es decir, la identidad como un proceso en construcción por referencia a sistemas de relaciones; el *sistema de*

*relaciones escuela- maestro- alumno* es el que posibilita sus identificaciones y diferenciaciones, es lo que le da sentido. Este sistema aparece atravesado por otros determinantes sociales, desde lo estructural y lo personal de cada sujeto. Pero estos atravesamientos se juegan y articulan, siempre, por referencia a estos tres elementos.

Las escuelas son diversas : personal único, grados nucleados, urbanas, rurales, etc., pero están siempre presentes e implican un ámbito de construcción de identidades. La cultura escolar asume características particulares, (descriptas con mucha riqueza en algunos entrevistados) pero resulta manifiesta la presencia de una configuración organizativa que permite reconocerla en tanto escuela.

Los niños oscilan en edades, origen social, muchos trabajan, etc., pero son siempre "alumnos" y es por referencia a ellos que es posible pensar al maestro. Ahora bien, las construcciones sociales de escuela, maestro y alumno, tienen su origen en el modelo fundacional moderno. El análisis diacrónico, muestra que en este sistema de relaciones, los elementos que lo constituyen no permanecen idénticos a sí mismos, sino que sufren transformaciones y estos acontecen por referencia, además, a otros sistemas.

Las condiciones socio-políticas que dieron origen a la construcción del estado moderno y con él al sistema educativo y las instituciones escolares, ya no existen. Las reconstrucciones discursivas de los docentes en sus relatos muestran la emergencia de otros discursos y otras prácticas.

Sin embargo, en el caso de la provincia de Santiago del Estero presentan características particulares, problemas de pobreza estructural y poco impacto de los procesos de modernización en el interior, donde se encuentran localizadas la mayoría de las escuelas. Un rasgo común lo constituye el hecho de que los maestros se inician en el campo ("*si no has ido al campo no sos maestro*"), afirma categóricamente uno de los entrevistados). Así, la escuela como enclave urbano ayuda a que se mantenga el mandato modernizador en tanto el maestro sigue operando como mediador de la cultura urbana.

Las razones por las que la cotidianeidad de las escuelas rurales, se revela distinta a la de las escuelas urbanas tiene que ver, con la crítica situación económica que atraviesan las poblaciones del interior. Según datos recientes, hay diez departamentos con más de la mitad de su población con necesidades básicas insatisfechas, y más de trece en que el doce por ciento de los mayores de diez años son analfabetos. Según el último censo hay más de seiscientos mil santiagueños fuera de la provincia, y grandes extensiones del territorio se encuentran despobladas. La situación descripta data de mucho tiempo atrás; se fue agudizando con el agotamiento de la actividad forestal, a finales de 1920. A partir de allí, la provincia se caracterizó por tener una fuerte emigración (permanente o estacional), y así las familias santiagueñas empezaron a deambular por las provincias vecinas, como mano de obra para la zafra azucarera en Tucumán y las cosechas algodónera en el Chaco y cerealera en la zona pampeana.

La redefinición de su posición en la estructura social y el consiguiente deterioro de sus condiciones de trabajo, muestra a los maestros ya no sufriendo el aislamiento o las carencias de las poblaciones rurales –como en las primeras décadas del siglo–, sino viajando diariamente a sus lugares de trabajo, la mayoría de las veces "*a dedo*" o descontando de su salario el pago del transporte.

Así, los maestros enfrentan en las escuelas una situación objetiva muy crítica, y sienten que tienen que lidiar con una contradicción de no muy fácil resolución. El desarrollo de su "*conciencia de trabajadores*" y su incursión en las luchas por reivindicaciones salaria-

les se hace en condiciones sociales difíciles. Existe todavía una representación social muy fuerte que asocia a los maestros con una especie de actividad "sagrada", más próxima al sacerdocio y al apostolado que a una profesión.

En consecuencia, las acciones de fuerza por reclamos, no son comprendidas por todos. Frente a la escasez de recursos, muchas veces se piensa que es necesario un "cambio de actitud", un "mayor compromiso". Esto dentro del mismo magisterio.

En este cruce de experiencias en tensión se ubica la interacción cotidiana en las escuelas. Las reformulaciones de las identidades tienen efectos disímiles entre los docentes. Las definiciones acerca de lo que es ser maestro, parecen provenir no sólo de diferentes lugares (los discursos político-pedagógicos del sistema educativo, los diferentes sectores sociales, los mismos docentes, etc.) sino que son diversos y hasta contradictorios.

Otro elemento en los relatos es la presencia del asistencialismo en la vida cotidiana de la escuela, constituyendo un aspecto crítico de la práctica docente en relación con la construcción de su identidad. Los maestros sienten respecto a ello demandas simultáneas y contradictorias, expresan sensaciones de "tironeo", "estar maniatados", de "angustia si lo haces, y angustia si no lo haces". En otros casos, se resuelve legitimando la situación desde un discurso, que de todos modos se fractura.

Pero la dificultad no sólo se manifiesta a la hora de tratar de integrar la propia identidad profesional, sino por referencia a su "complemento", el niño.

Atendiendo a las diferentes manifestaciones que hacen los sujetos en sus relatos, la imagen social que tienen de sí mismos, también es contradictoria. Por un lado expresan la gratificación que reciben de niños y padres, por otro, el desconocimiento y descompromiso de las políticas para con la educación y los maestros y aún el desinterés de las familias por la educación de sus hijos. Algunos se sienten desvalorizados por los bajos salarios y otros por las arbitrariedades con las que las innovaciones y reformas les son impuestas. La "falta de respeto" aparece vinculada a cuestiones diversas, no parecería depender de un solo factor ni tener un solo sentido.

Todos los sujetos coinciden en que "en el campo se respeta más al maestro". Pareciera asimismo, que en las escuelas del interior de la provincia, las transformaciones ocurren con otros tiempos, más lentamente.

El sentimiento de valorización/desvalorización aparece, además, asociado a las características socioculturales de las comunidades que atiende la escuela, que aún así, a veces resultan heterogéneas.

Paralelamente, desde las políticas públicas, se les devuelve una imagen poco gratificante. No parece asignárseles el carácter de sujetos históricos, como personas comprometidas con la generación y dinámica de su propia realidad.

Los nuevos aprendizajes propuestos al docente no se inscriben en una reflexión crítica sobre los supuestos de su práctica, como un acto inteligente y creativo, sino como un reentrenamiento técnico. Se afirma la necesidad que tienen de capacitarse y reconvertirse, con la consecuente negación de su experiencia.

Las definiciones que los maestros van asumiendo acerca de sí mismos, en su práctica laboral operan como categorías para organizar su experiencia, y al mismo tiempo juegan como criterios de valoración. Esto es, definen lo que es ser un "buen maestro". Así, los docentes van construyendo su identidad en el entrecruzamiento de diferentes figuras.

El docente abnegado parece difícil de sostener en las actuales condiciones, pero subsiste en ciertas representaciones y prácticas, generando actitudes de entrega y renuncia-

miento ; el docente-trabajador, asumiendo las luchas por reivindicaciones gremiales; el docente sospechado (por los dichos de E. en algunos fragmentos) de no querer trabajar; el docente jaqueado por múltiples demandas; etc.

Estos sentidos fragmentados parecieran constituir los insumos con los cuales cotidiana y fatigosamente el maestro intenta integrar su identidad. Difícil equilibrio cuando se le demanda mayor profesionalidad y autonomía, y, simultáneamente, en los maestros siguen imperando sentimientos como los de I. (uno de nuestros entrevistados): "...tienes el miedo, siempre latente, de que después te digan: - lo tuyo ya no sirve....."

La práctica asistencialista se ha legitimado desde las políticas públicas y resulta así institucionalizada y subsidiada desde el estado. Otra de las razones que aparecen en los relatos como motivo de la pérdida de autonomía profesional y prestigio social, es la generalización del clientelismo político en la cultura política provincial y especialmente en el magisterio.

Los relatos de los maestros santiagueños ponen de manifiesto la historicidad local vinculada a modos de hacer política ligados al clientelismo, que pareciera haberse profundizado a partir de los ochenta: el acceso a los cargos no es el resultado de haberlos concursado sino de haber gestionado el aval político correspondiente. Aunque no se cuenta con investigaciones al respecto, existen denuncias que desde 1995 a la fecha, difunden los medios de comunicación locales, cada vez con mayor frecuencia.

Es posible advertir la naturalización de estas situaciones que, sin embargo, son el producto de acciones políticas definidas por quienes son los responsables del estado, lo que obtura tal vez la posibilidad de encontrar otras respuestas que modifiquen las vías de acceso a los cargos docentes.

La pérdida de valoración social que suponen estas condiciones, se viven como conflictivas frente a los discursos oficiales que demandan mayor profesionalización. La definición de la docencia como un trabajo en los maestros más jóvenes, por referencia a los mayores, parece haber ido cobrando fuerza.

Sin embargo, coexiste fragmentariamente con las concepciones vinculadas a la "misión" y el "apostolado". Los modelos se superponen y contradicen, generando en los maestros altos montos de angustia y sufrimiento. La escuela ya no promete un futuro mejor pero a la vez, para los maestros sigue siendo mejor que los niños concurran a ella. La falta de escolarización -piensan- reduce aún más las posibilidades de los niños. Estos ya no son los sujetos inacabados que la escuela instala en el orden de la cultura. Son, desde los discursos político-pedagógicos, "sujetos cognitivos", "sujetos del aprendizaje". Para los maestros de las escuelas públicas de la provincia, sin embargo, la mayoría de los niños siguen siendo sujetos carentes, pero carentes de abrigo y alimento, situación frente a la cual sienten que tienen responsabilidad.

El "maestro" fue construido por el proyecto político moderno que fundó la escuela. Hoy, frente a la pérdida de la utopía -que desde el magisterio significó un mundo mejor para todos, por la mediación de la escuela- los maestros sostienen sobre sus hombros la institución que, por el momento, significa la única alternativa para los niños frente a la pobreza y la marginación.

## Bibliografía

- Achilli, Elena (1988), *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Rosario, Publicación UNR.
- Aguirre Baztan, Angel (1995), *Etnografía: una metodología cualitativa en la investigación socio-cultural*, Barcelona, Boixarer Editores.
- Alvarez Uria, Fernando y Varela, Julia (1991), *Arqueología de la Escuela*, Colección Genealogía del Poder, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Alliaud, Andrea (1992), "¿Maestros eran los de antes?. Una historia para recordar: el caso de Argentina", en *Revista argentina de educación*, N° 18.
- Ball, Stephen J. (1994), *La micropolítica de la escuela : hacia una teoría de la organización escolar*, Trad. Néstor Míguez, 1ra. edición, 1ª. reimpr. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós/M.E.C..
- Baquero, Ricardo, Mele, Marcelo, Narodowski, Mariano, Pini, Mónica (1992), *Las condiciones del trabajo docente en el ámbito escolar primario*, Buenos Aires, Dirección de Investigación Educativa de la Municipalidad de Buenos Aires.
- Bardisa Ruiz, Teresa (1996), "El mito del director", en *Novedades Educativas*, N° 67, Bs. As.
- Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Trad. Pablo Manzano, Madrid, Ediciones Morata.
- Bordieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Trad. Isabel Jiménez. 1ª. edición, Madrid, Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ y Passeron, Jean-Claude(1996), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2a. edición, México, D.F., Laia.
- \_\_\_\_\_ y Wacquant, Loïc J. D. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Trad. Hélele Levesque Dion. 1ª. edición. México, D.F., Grijalbo.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1990), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Davini, Maria C. (1998), *El curriculum en la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, 1ª. edición, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- \_\_\_\_\_ (1997), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, 1a. edición, 1a. reimpr. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, 1a. edición. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Ezpeleta, Justa (1991), "La escuela y los maestros : entre el supuesto y la deducción" en *Propuesta educativa*, N° 5, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miño y Dávila.
- Gatti, Bernardette (1996), "Temas em debate. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade", en *Cuadernos de Pesquisa*, N° 98, Sao Paulo, Cortez Editora.
- García Canclini, Néstor (1990), *Culturas Híbridas*, México, D.F., Grijalbo.
- Geertz, Clifford (1990), *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.

- Gimeno Sacristan, José (1991), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3a. edición. Madrid, Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The discovery of Grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Goetz, Judith P. y Lecompte, Margaret D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Trad. Antonio Ballesteros, Madrid, Morata.
- Gutierrez, Alicia (1994), *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*, Buenos Aires, CEAL.
- Labaree, D. (1992), "Power Knowledge and the racionalization of teaching", in *Harvard Educational Review*, N° 6, Harvard.
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995), *Escuela, Poder y Subjetivación*, Trad. Noemí Sobregués y Jorge Larrosa, Madrid, Ediciones Endymion.
- Lopez, Artemio (1997), "Pobres estructurales, nuevos pobres y clientelismo político. Las elecciones legislativas de Santiago del Estero." *Cuaderno N° 51 del Instituto de Estudios sobre Estado y Participación*, Buenos Aires, CTA.
- Marlucy, Alves Paraiso (1997), *Género na formacao docente*, 1° Seminario Docencia, Memoria e Genero Universidad de Sao Paulo, Pleiade.
- Melucci, Alberto (1991), *Il gioco dell'lo Il Cambiamento di sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Narodowski, Mariano (1994), *Infancia y poder*, Buenos Aires, Aique.
- \_\_\_\_\_ (1996), *La escuela argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Ediciones Noveidades Educativas.
- Pérez Gómez, A., "Autonomía profesional y control democrático. El concepto de profesión docente. Enfoques", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220.
- \_\_\_\_\_ y Gimeno, Sacristán (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Puigróss, Adriana (1996), *Historia de la educación argentina*, Tomo VI, Buenos Aires, Galerna.
- \_\_\_\_\_ (1996), *¿Qué pasó en la educación argentina ?*, Buenos Aires, Kapelusz.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Volver a educar*, Buenos Aires, Grijalbo Argentina.
- Rebey, Mario y Palou, Rosa, "Estrategias de poder e identidad entre los maestros. De la segregación de gente diferente a la posición de la diversidad", en *Revista XUXUY*, Ciencia y Tecnología UNJU.
- Rockwell, Elsie (1986), *Desde la perspectiva del trabajo docente*, DIE/CINVESTAV/I.P.N., México.
- \_\_\_\_\_ (1984) "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Cuadernos de Formación: material de trabajo para investigadores*, R.L.I.C.R.E..
- \_\_\_\_\_ y Mercado, R. (1986), *De huellas, bardas y veredas*, DIE/CINVESTAV/I.P.N., México.
- Taylor, S. Y Bogdan, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

- Tenti Fanfani, Emilio (1995), *La escuela vacía*, Buenos Aires, UNICEF-Losada-Galerna.
- Tenti De Laitan, María y otros (1998), *Retrato de un siglo. Una visión integral de Santiago del Estero desde 1898*, Santiago del Estero, El Liberal, s.r.l..
- Teran, Oscar (comp.) (1995), *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.