DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO QUE SON MADRES Y PADRES

Gustavo Mórtola (Universidad de Buenos Aires)
emoguma@hotmail.com

Introducción

Ser madre o padre es una experiencia que marca a fuego la identidad de un sujeto. La vida de la mayoría de las personas que pasan por esta experiencia da un vuelco. Si una persona cambia con la llegada de un hijo, su vinculación con el trabajo no está exenta de ajustes. Empleo y maternidad – más que paternidad – conforman un binomio que en la breve historia del trabajo en la modernidad capitalista expresa multiplicidad de tensiones. El trabajo de enseñar en el nivel primario - hegemónicamente femenino en su constitución – no se aleja de la complejidad que define a la relación entre la mujer y el empleo.

Sin embargo, la enseñanza tiene algunas especificidades como campo laboral. Una de las características del nivel primario es – tal como sostiene Batallán (2007) – que en tanto está configurado como un mundo de infancia, las relaciones que se establecen en la escuela se constituyen en el marco de un clima familiar-doméstico, particularmente de madres e hijos. Si este ámbito laboral se construyó históricamente en una yuxtaposición entre lo doméstico y lo público cabe preguntarse: ¿qué cambios perciben los maestros a partir de ser madres o padres en su trabajo? En tal sentido se tratará de dar algunas respuestas al anterior interrogante a partir de un estudio exploratorio sobre la identidad laboral docente entendida como la representación de sí mismos que portan los y las maestras en tanto enseñantes.

a. Breve marco conceptual

a. 1 Identidad laboral docente

Se entiende por identidad laboral docente a la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante. Esta noción de sí mismo expresa también a las representaciones que el sujeto sostiene respecto del trabajo de enseñar y se construye fundamentalmente en la interacción con otros docentes y demás sujetos y discursos que participan del quehacer escolar a través del desarrollo biográfico.

La identidad laboral docente, además de sus aspectos personales, es la manifestación no determinada del contexto de trabajo, el cual se inscribe en un marco de relaciones históricas y sociales específicas. La noción del sí mismo laboral se sitúa en prácticas sociales compartidas que mucha de la bibliografía muestra que comienza a desarrollarse en la propia escolarización de los sujetos que eligen la profesión de enseñar, continúa en su formación inicial y se consolida durante la socialización en el puesto de trabajo (Lortie, D., 1975, Knowles, G.J., 1992).

Según Segovia y Bolívar Botía (1998) los cursos que toma la identidad laboral de cada docente están fuertemente imbricados con la propia estructura de vida y en este cruce hay que tomar en cuenta las siguientes dimensiones:

a) *Acontecimientos de la vida profesional de cada profesor:* opción por la docencia, formación inicial, prácticas de la enseñanza, socialización profesional, destinos, cargos y puestos desempeñados, promociones y discontinuidades y perfeccionamiento.
b) *Acontecimientos de la vida privada:* origen familiar, historia escolar, personas críticas, proceso de incorporación al mundo adulto, matrimonio, hijos, otros proyectos colaterales, etc.
c) *Acontecimientos en la vida de la escuela:* proyectos, innovaciones, líderes y estilos de liderazgo, cultura, perspectiva de futuro.

d) *Acontecimientos macrosociales y externos a la escuela:* cambios políticos, reformas escolares, decisiones político-administrativas, relaciones con otros centros e instituciones, etc.

Como toda identidad, la laboral docente no es fija ya que la autopercepción que tienen los docentes de sí mismos cambia a medida que transcurre su vida por distintas etapas personales y/o laborales. Por ejemplo, no es igual la identidad de una docente en los primeros años de trabajo preocupada centralmente por la supervivencia que unos años después donde sus preocupaciones pueden centrarse en la consolidación de sus conocimientos y habilidades en relación con la enseñanza (Nias, J., 1989).

a.2 Incidentes críticos

Los estudios sobre desarrollo profesional docente, particularmente los que analizan el cambio desde narrativas biográficas, han puesto particular atención sobre los llamados **incidentes críticos.** Estos constituyen elementos claves en torno a los cuales pivotean decisiones fundamentales en la carrera de un docente. Son puntos de cambio que tensionan la propia identidad laboral y las rutinas habituales transformándose en disparadores para el aprendizaje profesional (Kelchtermans, G., 2000, Measor, L., 1985).

Para Measor pueden ser **extrínsecos,** como una guerra o cambios políticos radicales, e **intrínsecos,** como las primeras prácticas como docente. Algunos incidentes críticos se relacionan con aspectos personales de la vida como dejar la casa paterna, casarse o tener hijos. Sólo pueden ser reconocidos retrospectivamente, en una mirada hacia el propio pasado en que los docentes identifican ciertos eventos y experiencias como portadores de un profundo impacto en su pensamiento y en su acción profesional. Estos incidentes ocurren dentro de contextos particulares, tanto profesionales como personales donde clase, etnia, género o edad juegan un rol importante.

a.3 La carrera docente

La carrera docente ha sido abordada desde distintas perspectivas. Economistas, sociólogos, administradores, psicosociólogos, entre otros, han explorado la estructura legal del trabajo de enseñar, los trayectos laborales posibles que puede hacer un docente a partir del tipo de organización imperante, los ingresos y egresos del sistema, las escalas salariales, las recompensas subjetivas y objetivas o los ciclos vitales de los sujetos que se desempeñan en la enseñanza por gran cantidad de años.

La idea de **carrera laboral** es una noción de la modernidad sólida o fordista y evoca una trayectoria establecida con una secuencia de etapas marcadas anticipadamente y acompañadas por ciertas condiciones bastante claras de ingreso y reglas de admisión (Bauman, Z., 2000). La organización del trabajo proponía – ya que en la actualidad lo hace cada vez menos – una estructura objetiva y subjetiva donde era posible ingresar a un empleo con expectativas ciertas de destinar toda la vida útil como trabajador a la misma empresa o al Estado como empleador.

La antropóloga Ana María Zoppi (2001) señala que la carrera docente es una profesión de itinerancias en tanto que los docentes recorren muchas escuelas a lo largo de sus trayectos laborales. Para Zoppi la elección de la escuela en la cual trabajan es, en gran medida, una opción que realizan todos los docentes. Esto se expresa en una búsqueda de intersticios en el régimen legal o en el desarrollo de estrategias para decidir sus propios ámbitos de trabajo. Estas búsquedas son el resultado de conductas personales activas en pos de mejores condiciones cualitativas de trabajo.

Estudiar las entradas tardías a la profesión, las salidas temporales o definitivas y los reingresos significa pensar que los sujetos tienen diferentes prioridades laborales en distintas edades o etapas de su vida. En tal sentido se puede afirmar que una carrera laboral tiene doble cara para los trabajadores: objetiva y subjetiva. La primera refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida. Mientras que el aspecto subjetivo refiere a las experiencias individuales y al modo como la persona cuenta el desarrollo acerca de sus experiencias laborales y

cómo reconstruye su pasado y su futuro en relación con el presente (Goodson, I., 2001, Huberman, M., 2000, entre otros).

b. La investigación

El presente artículo se desprende de un trabajo de investigación cuyo objeto fue explorar la construcción y el cambio de la identidad laboral docente. Se puede encuadrar dentro del vasto campo de la investigación cualitativa de carácter narrativo. En el campo educativo la investigación narrativa ha tenido un gran impulso en las últimas décadas. Surge en gran medida intentando reivindicar las voces de los docentes considerándolos sujetos centrales del hecho educativo. Connelly y Clandinin (1995), dos precursoras en los estudios narrativos en educación, sostienen que "la educación y la investigación educativa son la construcción y reconstrucción de relatos personales y sociales; los alumnos, los profesores y los investigadores son narradores de relatos y personajes en sus propios relatos y en los relatos de los demás"[1].

En esta investigación adoptamos una propuesta metodológica que privilegió la voz de los maestros en la reconstrucción de su *sí mismo* laboral a lo largo de una carrera. Desde aquí es que elegimos el uso de **relatos de vida** para reconstruir las **trayectorias laborales** de los docentes entrevistados. A través de estos relatos de vida los docentes tuvieron que reconstruir en **primera persona** su trayectoria laboral, distintos momentos de ella, sus relaciones con *otros,* sus propios cambios. Un relato donde el *yo* fue siempre el protagonista central. Un *yo* en el marco de un trabajo particular como es el de enseñar con su historia, sus normativas, su organización laboral. Un *yo* que para todos los docentes de la muestra implica más de veinte años de trabajo en escuelas de distintas provincias, con distintos grupos de alumnos, colegas, familias.

[1] Conelly, F., y Clandinin, D., 1995, pág. 21

Entrevistamos a ocho maestras y cuatro maestros que trabajan actualmente en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Se consideró que tuvieran más de cuarenta años y que superaran los veinte años en el ejercicio de la profesión. Para obtener los relatos de la vida laboral de estos maestros se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Las entrevistas fueron extensas en tanto que se extendieron entre dos y tres horas. Con las doce entrevistas se procedió a un análisis transversal que implicó el cruce de las voces individuales. Los temas que habían aparecido de manera recurrente en las entrevistas individuales fueron vinculados entre sí en un proceso de sistematización destinado a conformar **núcleos temáticos**. Esto implicó juicios acerca de los significados, jerarquizar la relevancia de los temas y las conexiones entre los distintos discursos obtenidos (Sautu, R., 1999).

c. Docentes del nivel primario que son madres o padres

A partir de las narrativas obtenidas se organizaron tres ejes analíticos que permiten agrupar a los aspectos en que los docentes entrevistados perciben cambios en el trabajo a partir de ser madres o padres:

1. Relación con los alumnos y alumnas
2. Relación con las familias
3. Desarrollo de la carrera laboral

Las dos primeras tienen una fuerte impronta subjetiva mientras que, en la segunda, los relatos se focalizan en ciertas decisiones vinculadas con cambios, cortes laborales o estrategias para congeniar el trabajo con la maternidad.

c.1 Relación con los alumnos y alumnas

La mayoría de los maestros entrevistados visualizan cambios en sí mismos desde su maternidad o paternidad. Uno de los cambios que narran se expresa en una **mayor comprensión** de sus alumnos.

> A los cuarenta y pico de años, el tener a mis hijos prácticamente de la misma edad de lo que son mis alumnos me permite tener una comprensión de ellos mayor del de una persona que no los tiene. Porque esto de convivir en casa, conocer sus gustos, conocer cómo piensan, cómo sienten; hace que comprendas a los otros y la relación corra por carriles más naturales. No esta cosa de esforzarme por conocer a otros que no tienen nada que ver conmigo y desconozco cuál es su mundo. (Débora)

> Lo que pasa es que cuando empiezo (*N.A.: a trabajar en la docencia*), yo ya tengo a mis tres hijos y empiezo de otro lado. Me gusta escucharlos por eso, yo ya era grande y además madre, entonces los escucho distinto que otras maestras. (Marta)

A partir de ser madres estas dos maestras perciben un mayor conocimiento de los niños que produjo cambios en su visión y comprensión de sus alumnos. Es interesante como Marta se posiciona en un lugar de conocimiento de la niñez en tanto madre que otras docentes – mujeres – que no han pasado por tal experiencia no poseen. Un maestro varón como Marcos también percibe cambios en sí mismo a partir de su paternidad.

> Conozco mucho de infancia, ahora cuento con el plus de tener un chico de cinco años en casa y una nena de diez. Ahora la cosa es que yo empecé siendo un joven maestro con interés de ser un buen maestro sabiendo que tenía que aprender un montón de cosas y hoy con veintidós años de docencia en el lomo y con dos hijos conozco muchísimo a los chicos, no les miento nunca, respondo todas las preguntas de los chicos. (Marcos, 2 hijos)

Marcos también narra el desafío que asumió cuando la directora de su escuela le propuso hace pocos años tomar los grados superiores. En toda su

larga experiencia docente siempre había trabajado en el primer ciclo y esto le generó ciertos temores:

> No, no me los banco. La mala contestación o el mal trato o esa compulsión por el golpe porque las hormonas están dando vueltas por todos lados. Y me lo banqué. No sólo me lo banqué, sino que me empezó a gustar. Me empecé a dar cuenta, y en esto tiene que ver mi paternidad. El hecho de ser yo papá, si bien soy desde hace unos años papá, ver a estos chicos dos o tres años más grandes que mis hijos, me hizo ser mucho más reflexivo. Yo me pensaba hace unos atrás en un tercer ciclo como un tipo férreo. "Acá se hace lo que yo digo porque sino, de la otra manera, siendo amigables con ellos, se me iban a subir a la cabeza". Nada de eso pasó, tenemos un trato cordial con los chicos, muy cordial. (Marcos)

Marcos da cuenta de los rasgos de la cultura escolar que coloca a los varones maestros en un lugar disciplinario – autoritario y patriarcal – vinculado con el establecimiento del orden y el control. Sus creencias en relación con el ejercicio de la docencia en séptimo grado le indicaban una forma de desempeño laboral que no ve confirmada en su autoimagen luego de realizada la experiencia en el tercer ciclo. Para este maestro tener hijos cercanos en edad a los alumnos y alumnas de séptimo grado fue un facilitador para enfrentar una experiencia laboral nueva que le producía cierta preocupación.

Otro aspecto de la identidad laboral que los docentes perciben reafirmada al tener hijos se vincula con un aspecto de la vocación docente conocido como la **ética del cuidado del otro.**

> Para mí en general, que la puerta estuviera abierta o cerrada me daba lo mismo. Con un pibe en el medio ya no me daba lo mismo. De repente me daba lo mismo. No sé cómo explicarte. Había un margen muy amplio de me daba

> lo mismo. Cuando llegaba al límite recién venía el "sí" o el "no". Pero el margen de "me da lo mismo" era amplísimo. Salvo que yo viera una situación muy especial, venía el límite, sino no. Para el pibe de uno, decirle "no metas el dedo en el enchufe", "no toqués la hornalla", "salí de la estufa", "ponete el saquito" y todos los etcétera me hicieron ver a los pibes desde otra dimensión. Más allá del ejemplo del enchufe, en el aula comencé a ver a los pibes de otra forma: "mirá, estamos en el aula, hace mucho calor, por qué no te sacás la campera, qué sentido tiene". De a poquito fui reduciendo ese margen de "me da lo mismo", a veces tengo un poco de miedo de que sea un poco estrecho (risas). Viste, en la primera de cambio decís "no" o "sí". No sé si es bueno o malo, pero me pasó eso a partir de tener a mis hijos..." (Fernando)

> Lo que pasa es que vos al estar viviendo con una criatura te das cuenta las cosas que hacen y por qué las hacen y las necesidades que tienen. Y generalmente los chicos que tienen mala conducta son chicos que en la casa no los escuchan, no los entienden, no tienen el confort que necesita un chico y entonces es un rebelde. Y cuando está afuera es así. Y los chicos necesitan que uno los escuche, los quiera, los mime, los tenga limpio, que les de alimento. Si la criatura no tiene lo que necesita, es lógico que sea rebelde. Los chicos míos me sirvieron porque sabés lo que necesita una criatura. (Marta)

Según Dubet (2002) las profesiones del cuidado – docencia, enfermería y asistencia social – se sostuvieron en una vocación que hizo del altruismo, la salvación y el cuidado del otro unos principios centrales a los que los sujetos que las ejercían debían adherir. La investigación sajona sobre el trabajo de enseñar denomina a este aspecto fundante de la vocación como una *ética del cuidado del otro* que se basa en el interés de los docentes en relaciones amorosas, afectuosas, cuidadosas hacia los alumnos y

respetuosas de sus intereses. Desde miradas clásicas sobre lo femenino se sostenía que ciertos atributos constituían una esencia de la feminidad. Entre estos se incluían cualidades positivas como la compasión, el cuidado maternal, receptividad, gran capacidad para establecer relaciones comprensivas con otros, paciencia, etcétera.

Si bien esta característica de la identidad laboral docente es constitutiva del campo laboral en Occidente, algunos estudios en Argentina vinculan esta ética del cuidado con la tradición normalista. La profesión docente nace femenina en nuestro país y se vincula con la idea occidental de la "madre educadora" que ponía particular atención al potencial educador de las mujeres. Para Davini (1995) las maestras normales de "primera generación" fueron formadas bajo el ideal del lugar que ocupaban las mujeres en la educación al interior de la familia antes de la consolidación del sistema educativo. Si la mujer había sido definida como la educadora de la niñez de ambos sexos en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar del nivel primario. De esta manera, la mujer/maestra se definió dentro de un discurso tutelar que la situaba en el espacio del apoyo, la ayuda o como segunda madre. Los grados inferiores de la educación primaria eran los privilegiados para el desarrollo de estas características de la "esencia femenina" mientras que los varones eran mejor vistos para los últimos grados o los cargos directivos. Según Yannoulas (1996) el normalismo favoreció una identidad establecida discursivamente que se sustentó en una interpretación mística de la profesión basada en la vocación, el altruismo y la virtud, lo cual tornó más aceptable el ingreso de las mujeres a la enseñanza primaria.

En la mayoría de los relatos hasta ahora compartidos se manifiestan aspectos vinculados con la ética del cuidado del otro que los docentes perciben que se acrecienta a partir de tener sus propios hijos. Esta ética que podría vincularse con lo femenino no sólo es portada por las mujeres en tanto que Fernando y Marcos también la expresan en sus narrativas respetuosas y cuidadosas, tanto de la moral como del cuerpo y la salud de sus alumnos.

c.2 Relación con las familias

En las narrativas se observa que los docentes entrevistados perciben cambios en sí mismos a en aspectos vinculados a la relación con las familias a lo largo de su trayectoria laboral. Tener hijos es una de las causas que explican con mayor fuerza los cambios que visualizan en esta relación. María manifiesta un importante giro en la relación con los padres y las madres:

> Ahora los escucho más, los comprendo más, puedo ponerme en la situación de ellos. Hasta que yo no tuve mis propios hijos en la escuela yo los veía (*N.A.: a los padres*) desde el Olimpo. "¡Pero cómo esta mujer llega a la una de la mañana de trabajar y no puede ayudar a su hijo a hacer los deberes!". Se te daban esas cosas, pero ahora me doy cuenta lo tarada que era en pensar esas cosas. Pero me faltaba mucha experiencia y vivía en un tupper. Gracias a Dios el tupper se abrió. (María)

Además se percibe a si misma distinta que sus colegas que no tienen hijos.

> Yo a veces comprendo mucho más que mis compañeros que se enojan bastante con los padres. Me siento a veces en la misma situación que los padres que cito porque mi hijo es un vago de siete suelas" (…) "¿Qué pasaría si tuviera que ir todas las veces que a menudo citamos a los padres acá? Si tuviera tres hijos sería imposible ir a todas las reuniones. Acá me pondrían una cara de culo bárbara. Y yo comprendo a los padres cuando a veces no se presentan" (María)

María es la única maestra entrevistada que no obtura su lugar de madre cuando analiza su relación con las familias. En general, los relatos obtenidos expresan una absoluta estereotipación de "los padres" –

utilizando el genérico de la jerga escolar - que se puede expresar de la siguiente manera: "los padres de mis alumnos son algo que yo no soy". Todos los docentes entrevistados salvo Juana han tenido hijos pero cuando hablan de sus relaciones con las familias el lugar materno/paterno desaparece frente al peso de su identidad laboral.

Juana, que no es madre, describe una experiencia que - según ella - la acercó a la maternidad. Desde allí narra la imposibilidad que tienen los docentes para asesorar a las familias de los alumnos sin haber sido ellos mismos madres o padres.

> Muchas veces ves que los padres a ciertos pibes no les dan pelota pero sin ser madre no llegás a darte cuenta cabalmente hasta qué punto los necesitan. Toda esa relación con los padres de tus alumnos, si no la vivís como madre no la podés entender y no podés guiar a los padres para que ayuden a sus hijos. (Juana)

Por su parte, Susana, tuvo un grave problema con uno de sus hijos que quedó con severísimas secuelas neurológicas a partir de una mala praxis en una intervención quirúrgica. Este grave evento que es crítico en más de un sentido también afectó su identidad laboral en relación con las familias.

> A partir del problema con mi hijo tuve una mayor comprensión de las familias de los chicos. Antes pensaba que los chicos no debían faltar a la escuela jamás con esa exigencia y omnipotencia. Suceden cosas que están más allá de vos y esto me permitió entender más a los padres y las madres, las cosas que les suceden en la vida que a veces uno tiene un chico enfermo y no se puede hacer cargo de todos por igual. En eso me marcó en relación y en el contacto con las familias. Después de eso empecé a tener un contacto mucho más cercano. Antes era la maestra y me ponía en un lugar más lejano. Ahora me acerco a los padres y por ejemplo les digo: "venga señora

> vamos a ver entre las dos qué podemos hacer con este nene". (Susana)

Liliana relata una experiencia donde citaron a una madre con la directora de la escuela que no era madre. Su estrategia frente a la mamá fue posicionarse ambas docentes como madres:

> La llamé a la mamá y vino tan mal el día que llegó que mi directora quería pararla. Mi directora no tenía chicos, era una señora casada, pero no tuvo chicos. Yo tomo la palabra y le digo: "a nosotros nos pasa lo mismo que a Ud. nos pasamos todo el día trabajando y cuando llegamos los chicos nos vienen con problemas y a veces no queremos atenderlos. Lo mismo le pasa a mi directora...". Le hice todo un cuento y la directora me miraba con cara de "yo no tengo hijos". (Liliana)

Conocer a la niñez desde la propia experiencia de ser madres o padres parece brindar a los docentes una saber experiencial en relación a las complejas interacciones existentes entre la escuela y las familias. Expresado de un modo coloquial, ser madres o padres los ubica "del otro lado del mostrador". Sus relatos manifiestan una toma de conciencia de ciertos problemas de los padres cuando envían a sus hijos a la escuela.

Además los relatos expresan que los docentes que son madres o padres se reafirman frente a las familias de sus alumnos ya que les brinda una "credibilidad pública" como sujetos que tienen una conocimiento práctico además del teórico sobre la niñez.

c.3 El desarrollo de una carrera y los hijos

¿Cómo han jugado los propios hijos de estos doce docentes entrevistados respecto de ciertas decisiones vinculadas con el trabajo? Para las mujeres, los hijos han sido un factor determinante en muchas decisiones relacionadas con sus trabajos como docentes. Los varones – todos padres - no

manifiestan con semejante fuerza el peso de sus hijos en cuestiones laborales.

Los relatos expresan que ciertas decisiones en relación con **la elección de escuelas** están vinculadas con la **cercanía del hogar**, particularmente cuando se tienen hijos pequeños.

> Después se me termina el cargo y en diciembre del 88 había tenido a mi hijo más grande. Termino el cargo ahí y empiezo a hacer suplencias en el distrito 12 que me quedaba más cerca de mi casa. Hago una serie de suplencias cortitas. Justo como el nene era chiquito y justo quedé embarazada de la segunda, la nena, iba seleccionando. (Débora)

Los hijos pequeños son un clásico en los **cortes laborales**. Débora combina el usufructo máximo de las licencias por maternidad y un corte en su trabajo en escuelas para desarrollar un proyecto laboral privado donde la cercanía de sus pequeños hijos fue una ventaja valorada.

> Cuando yo tuve a Juliana tuve la suerte de estar trabajando en jornada completa y enganché la maternidad, aunque se presentó la titular, continué cobrando hasta que se terminó la licencia por maternidad. Todo el 91 y 92 trabajé en Lugano y ahí nació mi tercer hijo y entonces tomé una licencia sin sueldo post maternidad primero y después por asuntos particulares, 70 J, porque empecé un asunto particular que fue un centro asistencial del fracaso escolar. Éramos una psicopedagoga, un psicólogo y yo trabajando en equipo y era la facilidad geográfica que yo tenía un departamentito delante de mí casa y era mío. Además estaba cerca de casa por los chicos muy chicos. (Débora)

Las narrativas muestran decisiones vinculadas con el **aumento de ingresos.** Es el caso de Silvina que comienza a trabajar durante el turno vespertino en educación de adultos para sostener la escolarización de sus hijos en escuelas de gestión privada.

> Me acuerdo particularmente de la época de la hiperinflación donde estaba desesperada por conseguir trabajos en Adultos. Yo tenía los dos chicos en secundario (piensa), uno es del 73 y otro es del 75. Había que pagar escuela privada porque no es como acá (*N.A.: la ciudad de Buenos Aires*) que tenés buenas escuelas medias públicas, son todas un desastre. Yo iba caminando a todos lados. Yo ganaba para viajar y mandar los chicos a la escuela, decí que vivía en la casa de mis viejos. (Silvina)

Algunos docentes con hijos ya **adultos** también siguen tomando decisiones laborales vinculadas con su **bienestar.** En este sentido aparece la única narración de un docente varón que involucra a sus hijas en aspectos relacionados con su trabajo.

> Esperé más para jubilarme (*N.A.: en Adultos en la provincia de Buenos Aires*) porque en el año 2002 yo ya podía jubilarme pero como fue un año difícil, uno de mis hijos estaba sin trabajo, aguanté un año más porque no me animé. (Silvina)

> Hago cursos porque necesito una escuela de jornada completa. Si fuera yo me iría debajo de un árbol a autoabastecerme y enseñar cómo subsistir a gente que está boyando por ahí. Pero tengo a mi hija la más chica que ingresó a la universidad y le tengo que dar una mano. Por eso estoy preocupado por mi puntaje, tengo 23 puntos y no me alcanza para una jornada completa. (Juan Carlos)

La **salud de los hijos** es un tema que surge en algunos relatos expresando fuertes relaciones con decisiones vinculadas a lo laboral. Son las mujeres las que asumen generalmente el cuidado de los hijos privilegiando esta tarea al trabajo. Esto genera reacomodamientos familiares y los relatos expresan el despliegue de estrategias complejas para no perder ingresos. Susana, por ejemplo, narra su larga lucha por su hijo gravemente enfermo tras una mala praxis médica que conllevó múltiples búsquedas y estrategias para mantener su condición de maestra titular y el cobro de haberes. Divorciada de su marido obrero, su sueldo era el único del hogar.

> Primero empecé a pedir todas las licencias que existían. Se me terminan las licencias y Fernando seguía en terapia intensiva. Se me terminan todas. Me voy al sindicato y me dicen "y bueno compañera, se terminaron". "Pero, ¿no podemos hacer algo?". Yo había sido delegada de base en las escuelas. "No se puede hacer nada". Entonces yo me dije: "¿ahora qué hago? No puedo dejar al chico solo. Me fui a la Secretaría de Educación, estaba X como secretario de educación. Me recibe la secretaria. Le planteo y pido una entrevista al secretario. Yo no me daba cuenta, pero estaba peleando por no quedarme afuera del sistema. A X no lo conocí, pero sé que dijo: "Que esa mujer se vaya a cuidar a su hijo que va a seguir cobrando el sueldo mientras que su hijo esté en coma". Y fue así efectivamente. Yo estuve todo el tiempo que estuvo como secretario de educación X, yo cobré mi sueldo. Yo estuve dos años y dos meses en el hospital. Desde el 86 al 88. (Susana)

Susana siguió por siete años peregrinando entre licencias y otras fórmulas legales para cuidar a su hijo hasta que en el año 1995 vuelve a trabajar en el grado.

Otras maestras narran los diferentes arreglos que tenían que hacer para **congeniar el empleo con una organización familiar** que contiene hijos pequeños. Combinar los horarios de las guarderías o la misma

escolarización de los hijos implica, en muchos casos, estrategias casi de malabaristas. Sumado, muchas veces, a ingresos familiares que no permiten la contratación de empleadas domésticas o, también, la imposibilidad de contar con la colaboración de redes familiares (madres jubiladas en la mayoría de los casos)

> Yo pasé toda mi separación y la crianza de mis hijos en las escuelas de la provincia y me sentía muy protegida en esas escuelas donde estaba. Mis compañeras fueron maestras de mis hijos. Había un año en que uno de los chicos se quedaba conmigo en la escuela, le dábamos de comer al mediodía, una de las porteras lo llevaba al jardín y al otro viajaba con una portera a la salida del colegio. Viajaba en colectivo con ella y lo hacía bajar en una parada donde estaba mi mamá esperándolo. (Silvina)

> Y realmente era muy maltratada. Sólo la vicedirectora me dio una mano. Encima yo tenía que ir a buscar a mi hijo mayor a la guardería y era jornada completa, no me daba el tiempo. Esta vicedirectora me cuidaba el grado todos los días en la última hora. Fijate vos que actitud solidaria de esa vicedirectora. En la escuela no cortaba ni pinchaba, pero para mí fue una gran ayuda. Durante dos años me dio una mano. (Susana)

Capacitarse luego de la jornada de trabajo también significa hacer esfuerzos organizativos:

> Yo sentía que no estaba bien preparada. Entonces estudiaba mucho. Iba a cursos de noche, me las arreglaba, con los chicos, sin los chicos, los dejaba acá o los ponía acá. A veces era a cambio de dinero para que me cuidaran a mis hijos. Yo no tenía ningún familiar. Mi marido siempre me apoyó para que estudiara. A veces, alguna vecina me lo cuidaba o la señora de algún portero. (Susana)

Este tipo de relatos como hemos visto son eminentemente femeninos. Como bien afirman Feiman-Nesmer y Floden, "generalmente las mujeres no tienen el lujo de concentrarse en sus carreras sin pensar en nada más"[2]. Más allá de los cambios en la división de las tareas hogareñas entre hombres y mujeres al interior de muchas familias, los relatos obtenidos expresan de manera manifiesta la condición del *triple trabajo femenino* (Spencer, D.A., 2000). Así, aparecen el trabajo de enseñar, el vinculado al hogar y a los hijos y, en el caso de Susana, la capacitación fuera de la jornada laboral. Y, como se observa en los últimos relatos, la esfera laboral y la materna se entrecruzan y yuxtaponen.

Ser madre y maestra para las docentes entrevistadas significó el desarrollo de estrategias eficaces para poder congeniar ambas esferas de la vida. En este sentido, las maestras/madres buscan las escuelas cercanas a su hogar, tensan al máximo la normativa vigente o toman cargos en otros turnos para garantizar ingresos que sustenten el bienestar familiar o despliegan múltiples recursos para que los hijos sean cuidados mientras que ellas trabajan.

d. Conclusiones

Los relatos obtenidos expresan que para las maestras y maestros entrevistados ser madres o padres los convirtió en personas diferentes a las que eran previamente a tal experiencia. Una conclusión que podría ser de Perogrullo si no se observara la importante tensión que enuncian las narrativas – particularmente de las maestras – entre maternidad y trabajo. Esta tensión se manifiesta particularmente cuando los relatos dan cuenta de decisiones vinculas con la carrera laboral en términos de destinos, cambios de escuelas, cortes o concentración de cargos. Si bien en ninguno de los relatos femeninos se encuentran decisiones vinculadas con el ascenso - como si aparecen en estudios sajones[3] - es muy probable que investigaciones más focalizadas las develen en tanto que la posibilidad de concursar por cargos de mayor jerarquía se concreta generalmente en torno

[2] citada por Spencer, D.A, 2000, p. 207
[3] Ver por ejemplo Sikes, P. (1992)

a los cuarenta años. Una edad en la que muchas mujeres suelen tener hijos pequeños o en edad escolar de nivel primario. Para los maestros varones entrevistados, la paternidad parece no yuxtaponerse con el desarrollo de su carrera laboral.

Es evidente que en otros campos laborales las trabajadoras sobrellevan las mismas dificultades que las maestras. Pero asumir que las docentes son en muchísimos casos trabajadoras de tiempo completo significa pensar una disposición social que tome en cuenta esta condición. Para ello, congeniar la maternidad con el trabajo no debería ser una tarea de malabarista solitaria o una responsabilidad del núcleo familiar - que pone en juego recursos monetarios, información o redes familiares - sino un aspecto cubierto por la sociedad con legislaciones adecuadas y un entramado de beneficios que apoyen a las madres que trabajan. Al fin y al cabo, las maestras - como otras tantas trabajadoras - aportan al bien común y su condición materna debe ser considerada, favorecida y protegida por el Estado. Más, si se tiene en cuenta que la carrera laboral docente se está discutiendo en el presente.

Por otra parte, las narrativas reflejan que para las maestras y maestros entrevistados tener hijos los ha convertido en docentes más sensibles y comprensivos de las necesidades de sus alumnos. Expresan que ser padres o madres los llevó a tener mayor conciencia de los problemas de la infancia y como éstos pueden afectar las conductas de los chicos en la escuela. Además, aspectos vocacionales vinculados con la ética del cuidado del otro parecen ser reforzados luego de la maternidad o paternidad. Es muy probable que pensar la infancia escolarizada a partir de los propios hijos conlleve el riesgo de convertirlos en prototipos de "buena niñez". Que los maestros erijan a sus hijos como un "ejemplo" de buena infancia acarrea peligros en un trabajo que tiene como destinatarios a hijos de *otros.* Una *otredad* que se sostiene tanto en que un maestro trabaja con niños de *otros* y, en muchos casos, son *otros* en términos de clase social.

Los relatos dejan entrever que los docentes al ser padres o madres perciben cambios en su relación con las familias de sus alumnos. En un sentido, se ven a sí mismos más comprensivos de las familias en tanto su condición

paterna o materna los iguala en relación con ciertas preocupaciones y puntos de vista. También manifiestan que tener hijos les brindó una credibilidad pública como sujetos que tienen un saber real y práctico sobre los chicos (Sikes, P., 1992)

Hemos analizado cómo los maestros perciben cambios en su identidad laboral al tener a sus propios hijos. Es probable que para quienes proponen reformas del trabajo de enseñar y tienen como norte a las profesiones de tipo liberal, muchos de los aspectos identitarios analizados - particularmente los más subjetivos - sean cuestionables. En tal sentido, los saberes que elaboran los maestros y maestras a partir de su propia maternidad o paternidad se alejan del tipo de conocimientos formalizados que sostienen a las profesiones clásicas. Tal como afirman mucha investigación reciente se puede afirmar que el trabajo de enseñar – como todos los trabajos del cuidado de los otros – es profundamente emocional. Hargreaves (1996) afirma que la investigación educativa ha concedido poca importancia a lo que dicen los maestros sobre las dimensiones emocionales que motivan y moderan su trabajo.

Los relatos que se han compartido expresan que cuando los maestros hablan de ellos mismos y de su tarea laboral el contenido emocional es crucial en su comprensión de la tarea. Por supuesto, esto produce una fuerte distancia con las fundamentaciones y los discursos de mucha de la teoría educativa disponible. La feminista norteamericana Grumet (1988) lo expresa con radicalidad pero, a la vez, con certeza: "A través del ocultamiento de información acerca de tal relación (entre madre e hijo) nosotras negamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento. Nuestro silencio certifica "al sistema" y nos convertimos en cómplices de los teóricos y docentes que repudian la intimidad de la maternidad en sus propias historias y en su trabajo en la educación". Como docente varón agregaría - haciendo explícito al autor de este texto – que el lugar paterno, como hemos visto, tampoco puede ser negado el campo laboral docente.

Bibliografía

Batallán, G., *Docentes de infancia,* Buenos Aires, Paidós, 2007

Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003

Bascia, N., y Young, B., *Women´s Careers Beyond the Classroom: Changing Roles in a Changing World*, Oxford, Blackwell Publishers, Curriculum Inquiry 31:3, 2001

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E., *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial,* Forum Qualitative Social Research**,** Volume 6, No. 1, 2004

Conelly, F.M. y Clandinin. D.J, *Relatos de experiencia e investigación narrativa* en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Ed. Alertes, 1995

Davini, M.C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía,* Buenos Aires, Paidós, 1995

Dubet, F., *El declive de la institución,* Buenos Aires, Gedisa Editorial, 2002

Goodson, I., *Cambio y biografía profesional,* Barcelona, Ponencia en el "Simposio sobre itinerarios de cambios en la educación", 2001

Grumet, M., *Bitter Milk: women and teaching,* Massachusetts, University of Massachusetts, 1988

Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996

Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S., *Perspectivas de la carrera del profesor,* en Goodson, I., Briddle., B. y Good, T., *La enseñanza y los profesores I,* Barcelona, Paidós, 2000

Kelchtermans, G., *Moving beyond Knowledge for Practice. Research on continuing professional development,* en Day, C. y Sachs, J. *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers*, London, Open University, 2000

Knowles, J.G., *Models for Understanding Pre-service and Beginnig Teacher´s Biographies* en *Studying Teacher´s Lives*, New York, Teacher College, Columbia University, 1992

Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1975

Measor, L., *Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers* en S. Ball y Goodson, I., (comps.) *Teachers, lives and careers*, Lewes, Reino Unido, Falmer Press, 1985

Nias, J. *Primary Teachers Talking. A study of Teaching as Work*, Londres y Nueva York, Routledge, 1989

Sautu, R., *Estilos y prácticas de la investigación biográfica*, en Sautu, R. (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999

Segovia, J.D. y Bolívar Botía, A., *Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional,* Madrid, Revista de Ciencias de la Educación Nº 178, 1998

Sikes, P., *Parent Teachers: Reconciling the roles*, Londres, Teacher Development, Vol. 2, Nº 1, 1998

Spencer, D.A., *La enseñanza como trabajo femenino*, en Biddle, B., Good, T. y Goodsoon, I., *La enseñanza y los profesores I*, Barcelona, Paidós, 2000

Yannoulas, S., *Educar: ¿una profesión de mujeres?,* Buenos Aires, Kapelusz, 1996

Zoppi, A.M., *La construcción social de la profesionalidad docente*, Bs. As. Revista Propuesta Educativa Nº 24, 2001