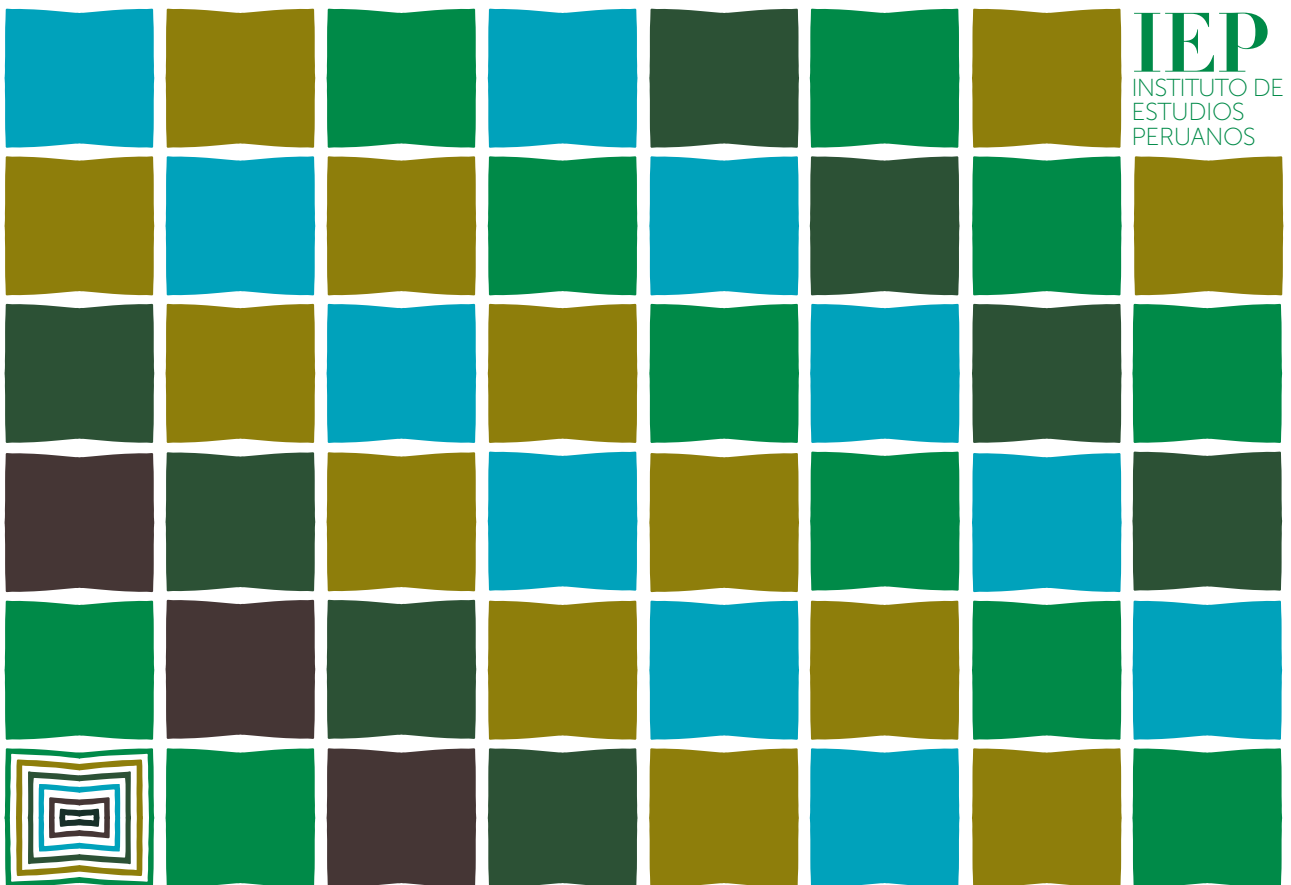


Mariana Eguren
Carolina de Belaunde

NO ERA VOCACIÓN, ERA NECESIDAD.

MOTIVACIONES PARA SER DOCENTE EN EL PERÚ



Mariana Eguren
Carolina de Belaunde

NO ERA VOCACIÓN, ERA NECESIDAD.

MOTIVACIONES PARA SER DOCENTE EN EL PERÚ

Documento de Trabajo N.º 256



© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica: (51-1) 332-6194
Fax: (51-1) 332-6173
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>>

ISBN digital: 978-9972-51-745-7

Documento de Trabajo-256 (ISSN 2222-4971)
Serie Educación, 18 (ISSN 2222-4971)

Corrección de estilo: Daniel Soria
Diagramación: Diego Ferrer

No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú / Mariana Eguren; Carolina de Belaunde, autoras. Lima, IEP, 2019 (Documento de Trabajo, 256. Serie Educación, 18)

1. DOCENTES; 2. CARRERA DOCENTE; 3. SITUACIÓN DE LOS MAESTROS; 4. ESTUDIO DE CASOS;
5. MOTIVACIÓN PARA LA DOCENCIA; 6. SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO; 7. PERÚ

WD/ 06.02.01/E/18



Introducción.....	7
1. Contexto y marco analítico.....	11
2. Sobre este estudio.....	23
3. ¿Por qué ser docente?: lo que dicen los maestros y maestras	35
4. Reflexiones finales.....	59
Referencias bibliográficas.....	63



Introducción

Este trabajo parte de la premisa de que la escuela constituye un factor esencial para reducir desigualdades y consolidar institucionalidad democrática, condiciones indispensables para no caer en la trampa a la que se ven expuestos los países que pasan de la categoría de renta baja a la de renta media. En un estudio previo,¹ hemos indagado específicamente acerca de las posibles implicancias de las prácticas de enseñanza de los maestros de escuelas públicas en la forma en que se configuran las relaciones entre Estado y sociedad en el Perú. Para ello, analizamos cómo se redefinieron dichas prácticas desde las reformas educativas de los años noventa, entendiéndolas como estrategias para traducir y adaptar localmente el discurso y la práctica de los niveles superiores del Estado.

Como parte de nuestros hallazgos, planteábamos que el Estado enfrenta a los maestros con una demanda contradictoria: por un lado, un discurso oficial que enfatiza la labor de la escuela en la construcción de una ciudadanía democrática, crítica, reflexiva y respetuosa de la diversidad; y, por el otro, un conjunto de prácticas de evaluación de aprendizajes orientados a la estandarización y a la respuesta única. Frente a lo anterior, los maestros se ven en la necesidad de tomar decisiones que se reflejan en la precariedad de sus prácticas en el aula, prácticas que, a la larga, terminan constituyendo para los estudiantes un modelo de relación con el Estado. El trabajo concluye que la escuela contribuye a que los ciudadanos establezcan con el Estado un vínculo que se caracteriza por el acercamiento

1. Eguren, de Belaunde y González 2019.

esquemático y superficial a la información y el conocimiento, la alta estima de los aspectos formales y la baja valoración del diálogo.

Entre los factores que influyen en las decisiones que toma el maestro —las soluciones que encuentra frente a las complejidades y contradicciones de la demanda a la que se enfrenta— está su experiencia particular como ciudadano, muchas veces marcada por la vivencia de la desigualdad. Esto puede observarse en las razones que llevan a maestros y maestras a optar por la profesión, así como en las dificultades que afrontan para terminar sus carreras e insertarse como docentes en el sistema público. En efecto, la data en la que se basa el estudio al que hacemos referencia nos muestra que una proporción importante de docentes escoge la carrera de maestro por razones ajenas a lo que podríamos llamar “vocación”, y deja de lado otras opciones debido a su situación económica o a las limitaciones de su propia educación primaria y secundaria. En su percepción (que muchas veces es corroborada por la realidad), son más las oportunidades de ingresar a una universidad para estudiar educación o a un instituto pedagógico que aquellas existentes para otro tipo de estudios; la carrera de educación es más barata, menos exigente y más fácil de terminar; y la posibilidad de obtener un puesto de trabajo estable dentro de la estructura estatal es mayor que en otros ámbitos laborales. Existen también, aunque en menor proporción, maestros que optan por la docencia por una afinidad con el trabajo con niños o porque perciben que esta labor resulta más compatible con el cumplimiento en simultáneo de obligaciones familiares. Se trata, en estos últimos casos, sobre todo de maestras, lo cual constituye un factor importante para el análisis considerando que las mujeres conforman el 65% del magisterio en el Perú.²

En cualquier caso, sin embargo, todos tienen en común pasar por muchas dificultades para lograr terminar la carrera y, posteriormente, ingresar a enseñar en una escuela pública: es usual, por ejemplo, empezar la carrera “pagando derecho de piso” en una plaza en una escuela rural para luego ir “ascendiendo” a posiciones en escuelas urbanas, en ciudades cada vez más grandes y en condiciones menos arduas.

En línea con ello, el presente texto pretende continuar la exploración de ciertos aspectos de la experiencia de los docentes con el Estado a partir de un análisis de sus motivaciones para ingresar a la enseñanza y de la trayectoria seguida en ella. Ubicamos este análisis en el marco de referencia de los estudios sobre las identidades y roles asumidos por los maestros peruanos a partir de la configuración de los sistemas escolares, en tanto estos influyen de manera importante en la imagen que se tiene de la enseñanza y, por ende, en la motivación para dedicarse a ella.

Sobre este punto, Tardif³ distingue tres “eras” de la enseñanza escolar moderna en el mundo occidental: la era de la vocación, la del oficio y la de la profesionalización. Se trata de etapas diferenciadas, pero algunos aspectos coexisten en el tiempo con mayor o menor predominancia. La era de la vocación⁴ se caracteriza por la primacía

2. Véase *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas* (ENDO) 2016.

3. Tardif 2013: 21 y ss.

4. Según el autor, el modelo de escuela moderna se inicia en Occidente en el siglo XVI; en el XVIII, con la reforma protestante y la contrarreforma católica, estas iglesias buscan, en sus respectivos momentos, alfabetizar a sus fieles.

de la religión en la enseñanza: las escuelas están a cargo de congregaciones, y los maestros y maestras son personas con la misión de formar moralmente a las nuevas generaciones en el marco de los preceptos de la religión. El maestro por vocación cumple una misión moral que predomina sobre los aspectos propiamente instruccionales de la enseñanza, los cuales se aprenden en la práctica, pues no hay espacios institucionalizados de formación. Con la separación de la Iglesia y el Estado⁵ (siglo XIX) se inicia la era del oficio: los docentes se incorporan a diversos niveles de la estructura del Estado y reciben una remuneración por su trabajo. Es el momento, además, en que comienzan a surgir las escuelas normales para la formación de maestros. En esta era, a partir de mediados del siglo XX, se empieza a definir la figura del maestro como parte de una burocracia: un trabajador con obligaciones y beneficios. Finalmente, la enseñanza como profesión se establece con solidez en las últimas décadas del siglo XX, y supone, entre otros aspectos, una formación superior especializada, el desarrollo de conocimientos científicos en la base de la profesión y autonomía en la toma de decisiones. De acuerdo con Tardif, lo anterior es consecuencia de la evidencia de que la masificación del acceso a la escuela no ha estado acompañada de los resultados deseados en los aprendizajes de los estudiantes: "En pocas palabras, la escuela democratizada da lugar al fracaso escolar en gran escala".⁶

En una tipología de maestros, Cuenca incluye cuatro tipos, que se vinculan estrechamente con las eras planteadas por Tardif, pero lo hace a partir de las identidades docentes que los representan y no de una progresión en el tiempo. Existe, así, un maestro apóstol, aquel que tiene un compromiso moral con la sociedad para la formación de sus miembros e incorpora el sacrificio como componente fundamental de su identidad laboral. Otra identidad docente es la del maestro burócrata, caracterizado por su relación laboral con el Estado, la cual supone "que el trabajo pedagógico está supeditado a una racionalización de los contenidos curriculares y a la organización y al control de la enseñanza".⁷ El maestro semiprofesional se acerca a la categoría de profesional debido al conocimiento especializado que maneja; sin embargo, no lo sería cabalmente a causa de la menor duración de sus estudios y a la limitada autonomía de la que goza debido al control que ejercen sobre él el Estado y la sociedad. En parte como respuesta a las demandas de este "semiprofesionalismo", Cuenca plantea también la categoría de maestro proletario, la cual se entiende a partir de la precarización de su trabajo en el marco de reformas educativas orientadas a la eficiencia de la gestión en desmedro de la enseñanza en sí misma.

En una línea similar, Tedesco y Tenti postulan la existencia de tres imágenes principales que se asocian con los maestros: el maestro "sacerdote-apóstol", el maestro trabajador y el maestro profesional.⁸ La representación del maestro como apóstol destaca el hecho de que este cuenta con una misión social que va más allá del ámbito propiamente religioso en tanto a la escuela se le asigna un peso especial en el proceso de constitución y consolidación del Estado y la sociedad modernos.

5. Esta separación no termina de darse en Latinoamérica.

6. Tardif 2013: 29.

7. Cuenca 2014: 149.

8. Tedesco y Tenti 2004: 69.

De acuerdo con los autores, esta representación estuvo desde un inicio en tensión con la imagen del maestro como trabajador:

La enseñanza, más que una profesión, es una "misión" a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.). De todos modos, desde el origen, existió una tensión entre estos componentes preracionales del oficio de enseñar y la exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.) que el maestro debería aprender y utilizar en su trabajo.⁹

A su vez, se da una tensión también entre el maestro trabajador y el profesional, aquel al que se le exige cada vez más mayor conocimiento especializado, pero en un contexto en que sus condiciones de trabajo se precarizan. Según Tedesco y Tenti, estas tres representaciones del docente se combinan con diverso peso en la sociedad latinoamericana debido a la singularidad de su profesión, que entrelaza aspectos relativos a conocimientos y habilidades con un fuerte componente relacional y ético.¹⁰ Los maestros son, además, simultáneamente funcionarios del Estado y profesionales, aunque su grado de autonomía en el ejercicio de su profesión puede ser muy variable.

La agenda actual de la política educativa avanza en el sentido de fortalecer la profesionalización de los maestros, partiendo desde el reclutamiento de mejores candidatos y pasando por mejorar la calidad de la formación y las condiciones de la carrera docente, de manera que la enseñanza sea atractiva.¹¹ La idea no es solo convocar a mejores candidatos, sino también retener a los más capaces a partir de evaluaciones de su desempeño y estimularlos a progresar en la carrera por medio de incentivos salariales y reconocimientos profesionales. Teniendo ello en cuenta, consideramos importante delinear (aunque de manera muy exploratoria) el panorama de motivaciones que ha llevado a los docentes peruanos a dedicarse a la enseñanza y a permanecer en ella.

Para hacer lo anterior, partimos por presentar algunos datos sobre la situación en que se hallan los docentes en Latinoamérica y en el Perú. A continuación, esbozamos el marco que sirve de base al análisis de los datos con los que contamos, el cual incluye los temas de motivación para la docencia y satisfacción con la profesión. Seguidamente, ofrecemos información sobre el enfoque metodológico del estudio, así como acerca de los diversos contextos en que se recolectó la data. Finalmente, el texto brinda los hallazgos encontrados y una interpretación respecto de su importancia para caracterizar el tipo de relación que establecen los maestros con el Estado y su influencia en sus prácticas en el aula.

9. Tedesco y Tenti 2004: 70.

10. *Ibid.*: 72.

11. Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso 2018.



Contexto y marco analítico

Un panorama de la docencia latinoamericana preparado por Bruns y Luque para el Banco Mundial muestra, en primer lugar, que la profesión está compuesta mayoritariamente por mujeres, las cuales alcanzan, en promedio, 75% del total. Por otra parte, se trata de maestros y maestras que pertenecen a estratos bajos de la escala socioeconómica, muchos de los cuales incluso conforman la primera generación con estudios superiores. Adicionalmente, estamos también frente a docentes que, en promedio, tienen más de cuarenta años. Estos, además, cuentan cada vez con más años de estudios superiores y títulos, pero ello no se refleja en sus habilidades académicas. Evidencia de eso puede encontrarse en el hecho de que los interesados en seguir la carrera docente logran puntajes bajos en pruebas internacionales como PISA y en evaluaciones de ingreso a los estudios superiores.¹²

Por otro lado, la profesión se caracteriza por ofrecer sueldos relativamente bajos: para una muestra de diez países latinoamericanos, los autores encuentran que los maestros ganan entre 10 y 50% menos que sus pares de profesiones equiparables. A lo anterior se suma el hecho de que no hay mayor proyección de aumentar los ingresos a lo largo de la carrera. Ambos factores podrían hacer que la docencia sea poco atractiva para los egresados de secundaria,¹³ aunque se ven compensados en parte por el hecho de que los maestros en Latinoamérica cuentan con cierta

12. Bruns y Luque 2014: 7. Véase al respecto también Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso 2018.

13. Bruns y Luque 2014: 8-9.

estabilidad laboral, además de otros beneficios, tales como un horario de trabajo relativamente reducido.¹⁴

Finalmente, es necesario señalar también que existe en América Latina una oferta excesiva de maestros que, además, no cuentan con la calidad deseable. En efecto, la rápida expansión de la cobertura educativa en Latinoamérica (mucho más veloz que la experimentada en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE) llevó a un declive de la calidad de la formación de los futuros docentes y, por consiguiente, de la educación recibida en las escuelas. Las instituciones de formación de maestros, además, no se caracterizan por aplicar criterios exigentes de selección.¹⁵

En suma, según los autores,

Virtualmente todos los países de la región parecen estar atrapados en un equilibrio de bajo nivel caracterizado por bajos estándares para entrar a la docencia, candidatos de baja calidad, salarios relativamente bajos e indiferenciados, bajo profesionalismo en el aula y bajos resultados educativos.¹⁶

Para el caso específico del Perú, según datos de 2016, el sistema educativo cuenta con un total aproximado de medio millón de docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria.¹⁷ La proporción de docentes mujeres alcanza el 96% en el nivel inicial, el 67% en primaria y solo el 44% en secundaria.¹⁸ Del total de maestros, 68% tiene entre 40 y 59 años; el 71% es profesor en el ámbito urbano y el 29% en el rural; el 70% es nombrado y el 30% contratado. Respecto de su formación, el 63% estudió en un institutos superiores pedagógicos y el 36% en la universidad.¹⁹ Hay claros indicios, además, de que los docentes pertenecen a niveles socioeconómicos bajos: Bruns y Luque reportan, por ejemplo, que los estudiantes de la carrera de educación de la Universidad de San Marcos “cuentan con el ingreso familiar más bajo y con los padres con menor educación formal en comparación con los estudiantes de todas las otras facultades”.²⁰

En lo que concierne a las habilidades académicas de los maestros, existe evidencia de que estas se encuentran muy por debajo de lo esperado a pesar de que el promedio de docentes peruanos acumula 16 años de educación, la cifra más alta en Latinoamérica junto a Costa Rica y Panamá.²¹ En efecto, según un dato recogido por Bruns y Luque, “el 84 % de docentes de sexto grado se ubicaron debajo del nivel 2 en una evaluación de 2006 en la que el nivel 3 suponía dominio de las habilidades matemáticas correspondientes al sexto grado”.²²

14. *Ibíd.*: 11.

15. *Ibíd.*: 140.

16. *Ibíd.*: 11. [nuestra traducción al castellano en esta y todas las citas de documentos en inglés en el original].

17. Guadalupe, Rodríguez, León y Vargas 2017: 133-135.

18. *Ibíd.*: 137.

19. Véase <https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/endo_2016>. Ministerio de Educación 2017.

20. Bruns y Luque 2014: 76.

21. *Ibíd.*: 74.

22. *Ibíd.*: 7. El dato aparece en un estudio de Metzler y Woessmann (2012) citado por los autores.

En el caso de las habilidades de comprensión lectora, 48% de los maestros se ubicaron debajo del nivel 2, lo que significa que no son capaces de realizar inferencias básicas a partir de la lectura de un texto.

Al respecto, hay que considerar además el hecho de que los estudiantes con los resultados más bajos en las evaluaciones muestrales realizadas en 2004, 2006 y 2016 en el país

[...] son aquellos cuyos docentes evidencian el más bajo dominio de los contenidos que enseñan. [Así,] el sistema educativo, en lugar de estar rompiendo sus inequidades las estaría reforzando, dado que los sectores de estudiantes con más necesidades reciben docentes con menos dominio de la materia que enseñan.²³

Con respecto a los salarios de los docentes, en el caso del Perú, maestras y maestros ganan entre 10 y 25% menos que otros profesionales comparables.²⁴ En efecto, Mizala y Ñopo (2016) hallan que, en el caso peruano, las remuneraciones de los docentes se encuentran muy por debajo de las de otros profesionales entre 1997 y 2007, tendencia que se corrobora en un estudio de Díaz y Ñopo (2016) para el periodo 2004-2014.

Como puede verse, se trata de un panorama complejo y poco atractivo como opción de desarrollo profesional en comparación con otras carreras, lo cual podría explicar, en parte, que la carrera docente no seduzca a los mejores candidatos. Por otra parte, al igual que en el resto de países de Latinoamérica, también en el Perú el rápido crecimiento del sistema educativo comprometió la calidad de la formación de los docentes y, consiguientemente, su desempeño.²⁵ Con los años, la carrera de maestro se convirtió en la opción de educación superior de más fácil entrada, lo que ha llevado a que los postulantes con oportunidades más limitadas opten por ella:

El estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú compara lo que los estudiantes querían estudiar al terminar la secundaria con lo que realmente estudiaron. Muchos estudiantes terminan estudiando para maestros, aunque no fuera su opción inicial: la carrera de educación se ubica en el puesto 10 en las preferencias de los postulantes, pero termina siendo la cuarta en el ranking de las que efectivamente terminan estudiando [...]. En vez de excluir a candidatos interesados, pero poco calificados, las facultades e institutos de educación absorben a los estudiantes que no logran ingresar a otras carreras.²⁶

Un dato interesante al respecto es que los estudiantes de las facultades de educación de las universidades peruanas tienen, en promedio, entre uno y cinco años más edad que sus pares en otras carreras, lo cual, según Díaz y Ñopo, podría significar, entre otras cosas, que terminaron tarde su educación básica, que demoran más en lograr ingresar a la universidad, que antes de postular a pedagogía intentaron entrar a otras carreras o que llevan pocos cursos en cada ciclo, probablemente

23. Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas 2017: 142.

24. Bruns y Luque 2014: 8.

25. Entre principios del siglo XX y 2016, la población peruana creció 8,8 veces mientras que el sistema educativo, 60 veces (Guadalupe, Rodríguez, León y Vargas 2017: 45).

26. Bruns y Luque 2014: 140-141.

porque deben trabajar. De hecho, los estudiantes de educación trabajan y estudian en mayor proporción que los estudiantes de otras carreras.²⁷

Hay que decir, sin embargo, que la Ley de Reforma Magisterial de 2013 ha puesto en marcha una política de remuneraciones de ocho escalas que ofrece a los docentes interesantes perspectivas de mejora económica y profesional a lo largo de su carrera.²⁸ En efecto, la nueva carrera docente peruana, desde criterios meritocráticos, propone mecanismos de promoción de los maestros basados en su desempeño que suponen mejoras económicas importantes para ellos, pero también mayor profesionalización de su tarea en el aula.²⁹

Teniendo en cuenta este contexto, nos preguntamos en este documento cuáles son las motivaciones de los docentes peruanos de diversos ámbitos y edades para convertirse en maestros. ¿Cuáles son los elementos que los atraen a la docencia? ¿Qué factores influyen en su decisión? ¿Cómo se ubica lo anterior en el entramado de experiencias que constituyen la relación que los docentes establecen con el Estado?

La investigación sobre las motivaciones de los maestros para dedicarse a la docencia ha cobrado mayor importancia en las últimas décadas. En los países desarrollados, el interés proviene de la comprobación de que resulta cada vez más difícil tanto atraer a los jóvenes a la docencia como retener a los maestros en las aulas.³⁰ Para el caso de la región latinoamericana, no es la escasez de maestros el problema principal, sino más bien su calidad, tal como señalamos en la sección anterior:

La evidencia indica que, hoy en día, los estudiantes de secundaria interesados en ser docentes tienen un desempeño más bajo que aquellos interesados en otras profesiones, como ingeniería y derecho [...]. Aquellos que efectivamente ingresan a estudiar educación también exhiben un rendimiento académico menor que aquellos que ingresan a otras carreras [...]. Así, no se puede descartar que muchos de los futuros docentes entran a estudiar educación precisamente por ser una carrera académicamente más accesible, y no necesariamente porque tienen vocación pedagógica.³¹

En ambos casos, sin embargo, el fundamento que impulsa los estudios está en la convicción de que las motivaciones de entrada a la profesión influyen en la calidad del desempeño del maestro, así como en su compromiso a mediano y largo plazo con la carrera; por ello, las políticas de reclutamiento y formación de docentes deberían tenerlas en consideración.³²

27. Díaz y Ñopo 2016: 372.

28. Véase al respecto la Ley n.º 30541 de 2017, que establece precisiones salariales a la Ley de 2013.

29. Orealc/Unesco 2015: 31.

30. OECD 2005.

31. Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso 2018: 11.

32. Sinclair, Dowson y McInerney 2006.

De acuerdo con una revisión de literatura reciente,³³ la investigación disponible se enmarca en enfoques conceptuales psicológicos, sociológicos e híbridos. En el primer caso, el énfasis se pone en aspectos individuales relacionados con la personalidad y las habilidades percibidas; en el segundo, se coloca el acento en la influencia del contexto familiar y social para la elección de la carrera. Finalmente, la mirada híbrida intenta hacer dialogar los dos enfoques anteriores. Hasta la década de 1990, la investigación sobre las motivaciones de los maestros para dedicarse a la docencia las agrupaba en tres grandes categorías: razones intrínsecas, extrínsecas y altruistas.³⁴ Las razones intrínsecas se referían a características propias de la profesión docente que resultan atractivas para los futuros maestros; estas podían incluir el gusto por trabajar con niños o adolescentes, así como la oportunidad que proporciona la docencia para poner en práctica conocimientos especializados propios de la disciplina de interés del docente. Por otra parte, las razones extrínsecas hacían referencia a los beneficios asociados con la profesión docente, tales como el horario reducido de trabajo en comparación con otras profesiones, el periodo de vacaciones mayor al usual y, en algunos contextos, el prestigio vinculado con la tarea de enseñar. Finalmente, por razones altruistas se entendía aquellos factores que motivaban la dedicación a la docencia debido a su relevancia para el desarrollo de la sociedad y la contribución al progreso.³⁵

Estas motivaciones han sido objeto de traslapes y cruces, dependiendo de los autores y los estudios. Richardson y Watt notan, por ejemplo, que el deseo de trabajar con niños es considerado una motivación intrínseca en algunas investigaciones mientras que en otras es tratado como una motivación altruista.³⁶ Estos mismos autores han desarrollado un marco de análisis para las motivaciones de los maestros que se concreta en la escala FIT-Choice (escala de factores que influyen en la opción por la docencia), la cual se basa principalmente en la teoría de la expectativa del valor de Eccles respecto de la motivación para la elección de una carrera en general. La gran mayoría de investigaciones disponibles utilizan esta escala (o una adaptación de ella) a manera de un cuestionario autoadministrado que completan los informantes, los cuales suelen ser, en primer lugar, estudiantes de docencia y, en segundo, maestros en ejercicio.

El modelo de la escala FIT-Choice propone tres grandes categorías de valoración de la carrera docente (valor intrínseco, utilidad personal y utilidad social), así como la percepción de los maestros acerca de sus habilidades para enseñar y la percepción de las demandas y beneficios que ofrece la carrera docente. Adicionalmente, el modelo toma en consideración el hecho de que se escoja la carrera docente por descarte ante la ausencia de otras opciones, así como las influencias de la socialización del individuo. Veamos el siguiente gráfico.

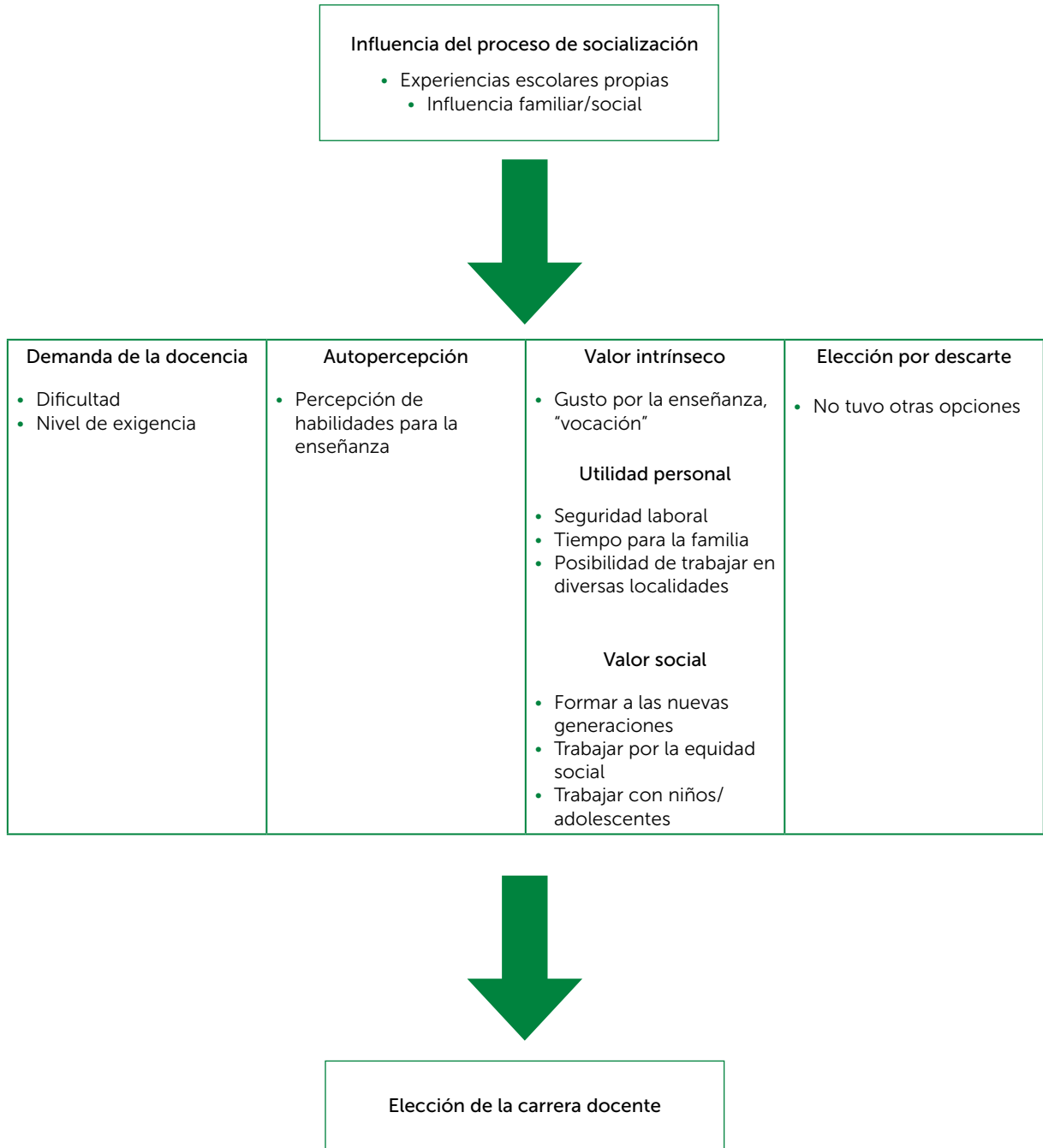
33. García-Poyato Falcón, Cordero Arroyo y Torres Hernández 2018.

34. Richardson y Watt 2014.

35. De Shano 2012: 9, basada en Kyriacou y Coulthard 2000.

36. Richardson y Watt 2014: 385.

Gráfico 1
MODELO DE LA ESCALA FIT-CHOICE DE WATT Y RICHARDSON



Elaboración propia basada en Watt y Richardson 2007.

Como puede verse en el gráfico 1, la elección de la carrera docente resulta de un conglomerado de aspectos que se vinculan entre sí de maneras diversas de acuerdo con la personalidad, historia, experiencias y contexto en que se desenvuelve cada persona. En efecto, las motivaciones (sean estas intrínsecas, de utilidad personal o de valor social) se entrelazan con las percepciones que tienen los docentes de sus habilidades pedagógicas y acerca de la carrera docente en sí misma. En ello influyen experiencias previas de socialización, entre las cuales la experiencia propia en la escuela como estudiante es muy relevante. Por otra parte, el gráfico toma en consideración también el hecho de que la docencia puede ser elegida como carrera de segunda opción en caso de no haber logrado acceso a la carrera de preferencia por razones diversas.

El modelo conceptualiza la motivación intrínseca como un interés o gusto por la enseñanza, una vocación a través de la cual se apunta a la realización personal. Por otra parte, la motivación extrínseca se entiende como la utilidad personal de dedicarse a la docencia, en relación con la seguridad laboral (trabajo estable, con sueldo fijo), el mayor tiempo al lado de la familia (horarios reducidos, vacaciones extendidas) e inclusive las posibilidades de movilidad laboral a diversas localidades. Por último, la motivación altruista vendría a estar representada por los factores asociados al valor social de dedicarse a la docencia: formar a niños y adolescentes, trabajar en pro de la equidad social a través del trabajo en escuelas en situación de desventaja; en suma, contribuir con la mejora de la sociedad por medio del trabajo con las generaciones jóvenes.

Estos factores motivacionales dialogan, por un lado, con la percepción que tenga el maestro acerca de sus habilidades pedagógicas, así como de las exigencias que la carrera docente supone en cuanto al nivel de conocimientos que demanda y de la carga de trabajo que supone. Por otro lado, el diálogo se da también con la socialización previa del docente, la cual incluye principalmente la experiencia familiar (¿hay docentes en la familia?) y la escolar (¿se trató de una experiencia positiva?, ¿algún maestro influyó de manera importante?).³⁷ Por último, el modelo incluye el hecho de que la docencia puede ser elegida debido a no contar con otras opciones.

La escala FIT-Choice ha permitido que se realicen estudios comparables entre sí a pesar de la diversidad de contextos en que se desarrollan, y tal vez por ello predomina como instrumento en la investigación sobre motivación docente; sin embargo, no es el único enfoque que se puede encontrar. Otros autores prefieren trabajar a partir de las temáticas generales que surgen entre los docentes. Es el caso, por ejemplo, de Sinclair, quien identifica diez motivaciones principales para ejercer la docencia que aparentemente se repiten independientemente de los contextos en que se realizan los estudios.³⁸ Dichas temáticas incluyen:

- (1) el deseo de trabajar con estudiantes; (2) el deseo de marcar una diferencia; (3) la enseñanza como vocación; (4) el gusto por enseñar alguna materia en particular; (5) la influencia de terceros significativos; (6) la naturaleza del trabajo; (7) los beneficios que proporciona ser maestro; (8) el deseo por cambiar de carrera; (9) la facilidad de entrada

37. Para una versión en español de la escala véase Said-Hung, Gratacós y Cobos 2017.

38. Sinclair 2008. Se refiere a diversos contextos dentro de los Estados Unidos de América.

a la profesión docente; y (10) el estatus social que supone dedicarse a la enseñanza.³⁹

El enfoque temático permite analizar los temas relevantes sin detenerse improductivamente en la discusión acerca de la categoría a la que estos pertenecen: ¿es el gusto por trabajar con niños una motivación intrínseca o altruista?, ¿es la valoración de la seguridad laboral una motivación extrínseca o de utilidad personal? Por su parte, el uso del modelo de FIT-Choice permite justamente conceptualizar la motivación como parte de un sistema con elementos que se interrelacionan e influyen mutuamente.

Ahora bien, los estudios realizados acerca de la motivación de los maestros para dedicarse a su profesión proporcionan resultados diversos. Los principales llevados a cabo en países desarrollados como Australia, Estados Unidos, Alemania y Noruega arrojan como resultado más relevante que los maestros escogen la carrera por decisión individual más que por influencia social. Por otra parte, la elección de la carrera como una segunda opción o por descarte es muy baja. Un dato interesante es que en los países con mayor equidad social (como Noruega) no se valora mucho la motivación de contribuir a la sociedad como un factor para dedicarse a la enseñanza. Asimismo, otro resultado interesante es que no necesariamente se asocia un sueldo alto con prestigio o estatus profesional. En suma, el contexto influye en la predominancia de motivaciones individualistas (personales), colectivistas o utilitaristas.⁴⁰ Un estudio en Canadá encuentra resultados similares, en el sentido de que los maestros se acercan a la profesión por motivaciones internas y altruistas: contribuir a la sociedad, efectuar un cambio en la vida de niños y jóvenes, y la posibilidad de enseñar una materia de interés para el maestro, mientras que las motivaciones externas no son las más relevantes.⁴¹

En contextos más alejados del primer mundo, los resultados varían. Así, según un estudio en Turquía, por ejemplo, los factores de utilidad social o motivación altruista son los más importantes en la elección de la carrera docente, seguidos por el hecho de que la docencia constituye un trabajo seguro. Más lejos en importancia están el valor intrínseco de la docencia, al igual que la percepción de los docentes acerca de sus habilidades para la enseñanza. Los autores del estudio interpretan estos resultados considerando que:

En contextos como el norteamericano y el australiano es posible priorizar las opciones de carrera en función de las habilidades e intereses de cada uno, en contraste con lo que ocurre en países en desarrollo, en donde asuntos como la equidad y la seguridad no se pueden dar por sentados y necesitan de un esfuerzo deliberado.⁴²

Por otra parte, un estudio en Tanzania encuentra motivaciones externas en los primeros lugares. De acuerdo con Mkumbo, los maestros optan por dedicarse a la docencia principalmente porque es fácil hallar un puesto de trabajo y porque la enseñanza proporciona mayores oportunidades que otras carreras para formarse de manera continua. Seguidamente aparecen, sin embargo, factores altruistas e

39. Hellsten y Prytula 2011: 3.

40. Richardson y Watt 2014.

41. Hellsten y Prytula 2011.

42. Kılınc, Watt y Richardson 2012: 216.

intrínsecos como la voluntad de ayudar a los demás o el afán por enseñar materias de interés del maestro.⁴³

Para el ámbito latinoamericano, el estudio de Said-Hung, Gratacós y Cobos en Colombia halla que son las motivaciones internas y altruistas las más importantes para la entrada a la carrera, tales como influir en el futuro de niños y adolescentes o hacer una contribución importante a la sociedad. En los últimos lugares, se ubican factores como la influencia de personas conocidas o el hecho de que la docencia fuera una carrera de segunda opción.⁴⁴ Estos resultados se alinean con otros previos realizados en Chile y también en Colombia.⁴⁵

Para el caso específico del Perú, Díaz y Saavedra, a partir de una encuesta aplicada a más de 800 docentes, encuentran que la gran mayoría de maestros de escuela pública manifiesta que "siempre quiso enseñar" como su motivación principal para dedicarse a la enseñanza (85% de hombres y 87% de mujeres), seguida de la estabilidad que proporciona la carrera (41 y 40%, respectivamente) y la influencia de terceros (23 y 31%). Más lejos aparecen el hecho de que se tratara de la carrera más económica (16 y 13%) y de ingreso más sencillo (17 y 11%), así como el reconocimiento de que se ingresó a la carrera por necesidad (10 y 7%).⁴⁶

La Encuesta nacional a docentes de instituciones públicas y privadas (ENDO) 2016,⁴⁷ por su parte, reporta 49% de docentes que manifiestan haberse dedicado a la docencia por vocación, 24% por el gusto de trabajar con niños y adolescentes, 9% por descarte, 6% porque era la única opción en la zona, 3% por la estabilidad laboral y 4% por tradición familiar.

Finalmente, un estudio de Cuenca y Carrillo de 2017 halla que:

Más del 90% de docentes está de acuerdo en que trabajar enseñando es su vocación (97%) y que se sienten a gusto con su carrera docente (94%). [...] Sin embargo, una tercera parte de los formadores de ISP [instituto superior pedagógico] están de acuerdo en que estudiaron docencia porque les faltó recursos para seguir otra profesión (35%) y que cualquier otra profesión es mejor que la docente (30%) [...].⁴⁸

En suma, podríamos afirmar que, en el Perú, según los estudios citados, es la vocación (y el gusto por trabajar con niños, lo que está estrechamente relacionado con ella) el móvil principal para optar por la enseñanza, mientras que la elección de la carrera docente por necesidad o descarte no supone una proporción importante de docentes.

Ahora bien, la investigación sobre las motivaciones para ingresar a la docencia frecuentemente se combina con el análisis de las actitudes de los docentes hacia su carrera o la satisfacción presente en el ejercicio con su profesión. En efecto, tal como señalamos previamente, tiene sentido establecer vinculaciones entre

43. Mkumbo 2013: 62.

44. Said-Hung, Gratacós y Cobos 2017: 44.

45. Véase, por ejemplo, Avendaño y González 2012 (citado en Said-Hung, Gratacós y Cobos 2017).

46. Díaz y Saavedra 2000: 38.

47. La encuesta incluyó una muestra representativa de 9832 maestros y maestras de escuelas de los niveles de inicial, primaria y secundaria.

48. Cuenca y Carrillo 2017: 28.

la motivación de entrada y aquella necesaria para continuar en la docencia (la satisfacción con la carrera), más aun si la finalidad de los estudios es proporcionar lineamientos o recomendaciones para los sistemas de reclutamiento y formación de los docentes. En efecto, una mirada integral a la motivación de los docentes supondría identificar

[...] qué motiva a los maestros en diferentes puntos de su carrera y en diferentes contextos. Por ejemplo, qué factores personales y contextuales sostienen el compromiso, interés y entusiasmo del maestro; por qué en muchos países los maestros experimentan altos niveles de “burnout” y desgaste [...].⁴⁹

En esta línea, Daniels se apoya en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci para enmarcar su estudio sobre la importancia de los factores logísticos en la motivación de los maestros en ejercicio. De acuerdo con dicha teoría, existen tres necesidades psicológicas básicas que deben ser satisfechas para lograr la motivación: la de sentirse autónomo supone que el sujeto perciba que tiene control sobre sus acciones; la necesidad de sentirse competente exige un equilibrio entre tareas a realizar y habilidades para ello; y la de percibirse conectado hace referencia a ser reconocido o tomado en cuenta por los demás.⁵⁰ A partir de la identificación de temas recurrentes en las historias de los maestros respecto de cómo mantienen el entusiasmo por la profesión, Daniels establece tres grandes categorías para agruparlos: aspectos curriculares, relacionales y logísticos. Los curriculares involucran los “factores relacionados con el contenido a ser enseñado, las estrategias pedagógicas que pueden ser usadas para ello, y las oportunidades y expectativas de desarrollo profesional”; los relacionales, “las formas en que los maestros construyen y sostienen relaciones con colegas, administradores, estudiantes y familias”; y, por último, los logísticos, “el impacto del entorno físico, el horario, los recursos y materiales en la forma en que los maestros se sienten acerca de su práctica profesional”.⁵¹ La autora concluye que aspectos logísticos como un horario estable adquieren progresivamente mayor importancia en la experiencia laboral de los docentes. De manera similar, en el estudio de Hellsten y Prytula en Canadá previamente citado, los autores comprueban la ocurrencia de cambios importantes en el tiempo en las motivaciones de los docentes. Así, por ejemplo, aspectos logísticos como tener un aula propia, un salario y beneficios adecuados empiezan a cobrar importancia desde el primer año de inicio del ejercicio docente.⁵²

Para el contexto peruano, contamos con datos acerca de la proporción de docentes que escogería nuevamente la docencia como carrera si tuvieran la oportunidad. Díaz y Saavedra encuentran 75% de docentes encuestados que afirman que lo harían,⁵³ en línea con los resultados de la ENDO de 2016, en la que 82% manifiesta que elegiría nuevamente ser maestro. El 18% que no volvería a escoger la carrera docente lo haría debido, principalmente, a que “pagan poco” y, en segundo lugar, a que se trata de una ocupación “muy sacrificada”. Cuenca y Carrillo

49. Richardson, Karabenick y Watt 2014: 109.

50. Ryan y Deci 2000: 62.

51. Daniels 2016: 63.

52. Hellsten y Prytula 2011: 6.

53. Díaz y Saavedra 2000: 38.

obtienen casi 90% de maestros en servicio y 75% de estudiantes de docencia que también escogerían nuevamente la enseñanza.⁵⁴

Ahora bien, cuando se indaga acerca de la satisfacción de los maestros con su ocupación, tomando como indicadores si quieren seguir enseñando en la escuela en la que están o si prefieren reasignarse a una distinta, Murillo y Román, a partir de datos del Segundo estudio regional comparativo y explicativo (Serce), encuentran una proporción muy alta de maestros peruanos que quisieran cambiarse de escuela y que se encuentran insatisfechos con su trabajo. Respecto de lo primero, 49% de los maestros peruanos manifiesta su deseo de ser reasignados (71% de ellos en el ámbito rural), en comparación con, por ejemplo, 35% en Ecuador (el segundo porcentaje más alto), 11% en Argentina o 17% en Colombia.⁵⁵

Los indicadores tomados en cuenta para calificar el nivel de satisfacción/insatisfacción con el trabajo de los docentes incluyen

[...] su salario; su posibilidad de desarrollo profesional; la relación con sus colegas docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad; el apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo en temas pedagógicos, y, también, por parte de las autoridades educativas en temas pedagógicos; la libertad para realizar su trabajo; el apoyo de sus colegas; el respeto que le muestran los estudiantes en el aula; el reconocimiento del director por su trabajo; las oportunidades de trabajo en equipo con sus colegas; y su trabajo dentro del aula.⁵⁶

Los docentes peruanos presentan el índice más bajo de satisfacción con su ocupación en comparación con el resto de la región, y los aspectos con los que se hallan más descontentos son la falta de apoyo de las autoridades del sistema educativo en temas pedagógicos y los bajos salarios.

Un dato encontrado por Falus y Goldberg, a partir también del Serce, puede hacernos pensar que la alta insatisfacción de los maestros peruanos con su carrera deriva de la lejanía de sus viviendas respecto de sus centros de trabajo. En efecto, cuatro de cada diez docentes de la región latinoamericana no viven en la misma localidad en la que enseñan, proporción que sube a dos de cada tres cuando nos fijamos solo en el ámbito rural. Para el caso del Perú, 57,2% de maestros no viven en la localidad en la que enseñan, porcentaje que se incrementa a 74,3% en el caso de los maestros rurales.⁵⁷ Díaz y Ñopo hacen notar que, a pesar de tratarse de porcentajes por encima del promedio latinoamericano, estos son similares a los de otros países de la región en los que la insatisfacción no es tan alta, y sugieren más bien prestar atención al estudio de Alcázar y Pollarolo, según el cual la insatisfacción de los maestros está relacionada específicamente con tener que vivir lejos de sus familiares debido a que la zona donde se ubican sus centros de trabajo no ofrece

54. Cuenca y Carrillo 2017.

55. Murillo y Román 2012: 32.

56. *Ibid.*: 27.

57. Falus y Goldberg 2011: 31-30.

condiciones mínimas adecuadas para ellos.⁵⁸ Jaramillo encuentra asimismo una proporción alta de maestros que viven lejos de sus familias.⁵⁹

Por otra parte, también sobre el tema de la satisfacción con la profesión docente, el estudio ya citado de Cuenca y Carrillo acerca de las actitudes hacia su carrera de docentes en servicio, formadores de docentes y estudiantes de docencia halla que casi la totalidad de encuestados tienen una actitud positiva hacia su labor, aunque reportan dificultades en relación con aspectos logísticos y relacionales de su profesión.⁶⁰ Así, un quinto de ellos no considera adecuadas sus remuneraciones y para un tercio las relaciones que mantienen con sus colegas no son las mejores. La insatisfacción con las remuneraciones se observa también en la ENDO de 2016, en la cual 95% de encuestados afirma que su remuneración no es justa.

En síntesis, lo que encontramos para el caso del Perú es que existe una distancia importante entre, por un lado, el alto porcentaje de maestros que manifiesta optar por la enseñanza por vocación, y que inclusive aseguran que volverían a estudiar educación de darse la oportunidad, y, por otra parte, su satisfacción respecto de aspectos puntuales de su profesión. Son justamente estas motivaciones para la docencia y la satisfacción de los maestros con su carrera en las que queremos indagar en el presente estudio; ello con la finalidad de profundizar en algunos aspectos de la relación que los maestros establecen con el Estado a partir de su experiencia y trayectoria.

58. Alcázar y Pollarolo 2001, citado en Díaz y Ñopo 2016: 362.

59. Jaramillo 2012, citado en Díaz y Ñopo 2016: 369.

60. Cuenca y Carrillo 2017.



Teniendo en cuenta los fines de este trabajo, hemos optado por un acercamiento cualitativo exploratorio al tema a partir de un corpus de entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas en los años 2013, 2014 y 2017 a un total de 107 docentes de instituciones educativas públicas en 12 regiones del país.⁶¹ Las escuelas se ubican en ámbitos urbanos y rurales, y los docentes pertenecen a los niveles de primaria y secundaria. La mayoría de los docentes entrevistados laboran en las instituciones educativas como profesores, y otros son directores o subdirectores, pero ejercen o han ejercido paralelamente la docencia en aula.

Para sistematizar la información presente en las entrevistas, se ha utilizado una matriz que busca dar cuenta de las características demográficas de los docentes (nombre, edad, sexo, lugar de nacimiento) y los datos generales de su formación (institución, especialidad, régimen de contratación); pero que, principalmente, permite registrar las motivaciones de los entrevistados para seguir la carrera docente, la trayectoria recorrida en su formación y su carrera, así como su situación actual (nivel de satisfacción) en las instituciones educativas en que trabajan. Una vez sistematizada la información de las entrevistas en la matriz, se procedió a su análisis a partir de la identificación de temáticas comunes. Dichas temáticas fueron luego contrastadas con las variables de género, ámbito (rural o urbano) y nivel (primaria o secundaria), las cuales constituyen ejes esenciales en el análisis de la realidad de los docentes.

61. Del total de 107 entrevistas solo se utilizaron 100 para el análisis, correspondientes a 10 regiones, debido a que la información en algunas de ellas estaba incompleta (véase siguiente sección).

Una de las ventajas del corpus de entrevistas que utilizamos estriba en el hecho de que estas nos permiten trabajar desde las propias voces de los docentes; es decir, a partir de una elaboración en sus propias palabras acerca de las razones que los llevaron a la docencia, del camino que siguieron para estar donde están y de sus expectativas respecto de continuar en sus centros de trabajo. De esta manera, no partimos de afirmaciones predeterminadas sobre las cuales los maestros expresan mayor o menor acuerdo, sino de una narrativa personal acerca de por qué se hicieron docentes y qué expectativas tienen respecto de su carrera. Esta narrativa hace posible un diálogo entre los aspectos personales y específicos de la experiencia de cada docente y los marcos socioculturales en que dicha experiencia se desenvuelve. A diferencia de la mayoría de estudios que hemos reseñado previamente, y debido a la naturaleza de la data disponible, este trabajo no utiliza un instrumento del tipo escala de actitudes o de percepciones; sin embargo, se toman en consideración los ítems considerados en ellos en el momento del análisis.

La otra gran ventaja de la data de la que partimos es su diversidad: se trata de entrevistas que fueron aplicadas en el marco de tres investigaciones, con distintas finalidades, pero que comparten un conjunto de preguntas similares que resultan útiles para acercarnos a nuestro objetivo. En efecto, los maestros cuyas motivaciones para la enseñanza analizamos en este texto pertenecen a instituciones educativas que formaron parte de tres muestras seleccionadas de manera intencional en los años 2013, 2014 y 2017. El trabajo en las escuelas supuso el acopio de información mediante fichas para el recojo de datos de las localidades y de las instituciones educativas, guías de entrevista a directores, docentes, familias y estudiantes, y guías de observación de aula.

El estudio realizado en 2013 tuvo como objetivo indagar acerca de los factores que contribuyeron con los resultados positivos de determinadas escuelas en la Evaluación censal de estudiantes (ECE) de segundo de primaria. Por ello, la muestra de instituciones educativas escogidas estuvo compuesta por escuelas que hubieran obtenido puntajes altos en dicha prueba. Adicionalmente, se buscó escuelas que estuvieran ubicadas en cuatro regiones con un comportamiento diverso en la ECE a lo largo de los últimos años (Moquegua, Apurímac, Loreto y San Martín), y que estas no estuvieran concentradas en una sola provincia. Por último, se trató de seleccionar escuelas que atendieran a los estudiantes tanto en el ámbito urbano como en el rural, en la modalidad polidocente y en la de multigrado. El total de escuelas visitadas fue de 12 y el de profesores entrevistados, 27.

En general, todos los directivos, maestros, estudiantes y familias de las escuelas seleccionadas para la muestra se mostraron orgullosos de sus instituciones educativas, sobre todo por los resultados obtenidos en la ECE. Ahora bien, dichos resultados habían ocasionado también circunstancias especiales en las escuelas que estaban marcando su vida institucional, como, por ejemplo, el exceso de demanda por entrar a la institución, lo cual se controlaba prefiriendo a los niños y niñas que hubieran pasado por centros de educación inicial cercanos al colegio. Por otro lado, existía la percepción de que los docentes de tercero a sexto grado eran dejados de lado, pues los recursos, atención y prestigio de la institución estaban puestos en los dos primeros grados. Finalmente, la generalización de prácticas de entrenamiento para la ECE llevaba a que se priorizaran ciertas áreas curriculares y cierto tipo de actividades por encima de otras.

Por otra parte, el estudio realizado en 2014 buscaba identificar y analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de primaria de escuelas interculturales bilingües pertenecientes a diversos ámbitos rurales. La muestra del año 2014 estuvo integrada por veinte instituciones educativas rurales ubicadas en cinco regiones: Amazonas, Apurímac, Cuzco, Puno y Ucayali. En cada región, se trabajó con cuatro escuelas de nivel primario, algunas con resultados altos en la ECE y otras con logros aún por debajo de lo esperado. El total de docentes entrevistados fue de 35. Algunas de las escuelas de la muestra eran instituciones multigrado con más de un profesor a cargo y otras eran escuelas unidocentes.

Todas las escuelas visitadas este año se encontraban en zonas bastante lejanas de los centros urbanos. Ello representaba un problema serio para los directores y docentes que no vivían en las localidades donde se ubican las instituciones educativas, y solían ausentarse o llegar tarde a sus jornadas. Por otro lado, hay que mencionar que, a pesar de la precariedad de los espacios, los padres de familia de cada localidad realizaban grandes esfuerzos por mantener los colegios en buenas condiciones. Sin embargo, la falta de agua y de letrinas, así como de electricidad para poner en funcionamiento las *laptops* entregadas por el Estado, representan dificultades importantes en el día a día.

Finalmente, la investigación de 2017 apuntaba a explorar una modalidad de formación docente en servicio dentro de escuelas secundarias urbanas, llevada a cabo por maestros pertenecientes a esas mismas escuelas. En este caso, se trabajó con un total de nueve instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en los departamentos de Arequipa, Piura y San Martín. El total de maestros entrevistados fue de 45. Hay que destacar, en este caso, que se trata de instituciones educativas secundarias que cuentan con apoyo en infraestructura y recursos, y cuyos maestros han recibido acompañamiento pedagógico.

En cada una de las regiones mencionadas se trabajó con tres escuelas de zonas urbanas, que atendían a una población estudiantil mixta y tenían su plana docente completa. En general, todas contaban con condiciones adecuadas, aunque podían beneficiarse de algunas mejoras en infraestructura. Un aspecto importante a destacar sobre estas escuelas es que todas eran parte de una intervención estatal para la mejora de la calidad de la educación secundaria. Ello suponía un horario semanal ampliado, directores liberados de dictar clase para poder concentrarse en la gestión pedagógica de la escuela, mejoras de infraestructura, personal de apoyo y docentes que recibían acompañamiento pedagógico para mejorar su práctica en el aula. En cada escuela se entrevistó a cuatro docentes de diferentes áreas curriculares y grados, así como al director.

Dos de las escuelas de Moquegua visitadas en 2013 se ubicaban en la provincia de Mariscal Nieto: una en una zona urbano marginal de San Antonio y la otra en un centro poblado de la zona rural de Solajo. La tercera estaba en plena zona urbana del distrito de Ilo. Respecto de las actividades laborales de las familias, en Ilo destaca la actividad minera y, en menor medida, la pesca y el comercio; en San Antonio, los principales trabajos se relacionan con el pequeño comercio y la construcción; y en Solajo, si bien la actividad agrícola y ganadera es aún característica, existe un progresivo proceso de despoblamiento de la zona debido a la migración a Moquegua y Tacna.

Sobre las instituciones educativas visitadas, tanto en Ilo como en San Antonio se trató de escuelas urbanas que atendían a población mixta muy numerosa (más de 600 estudiantes con aproximadamente 30 docentes), mientras que la escuela de Solajo era una escuela multigrado rural, con solo 6 estudiantes y 2 docentes en total. La infraestructura y el equipamiento de la escuela de Ilo eran bastante adecuados, mientras que en San Antonio estaban deteriorados. En Solajo los recursos eran mínimos pero suficientes.

Como veremos en las páginas que siguen, el traslado de los docentes a sus centros de labores constituye un tema crucial, razón por la cual nos parece importante dar algunos detalles al respecto en esta sección. A las escuelas de Ilo y de San Antonio los maestros y los estudiantes acuden caminando desde sus viviendas o se demoran entre 15 y 30 minutos en transporte público. El caso de Solajo es diferente. Los alumnos caminan entre 15 y 45 minutos para llegar cada día. Dos docentes alquilan un cuarto en el mismo centro poblado, mientras otro lo hace en el centro poblado contiguo. Los docentes viven en condiciones precarias, pero cerca de la escuela.

Por otra parte, el clima de trabajo en las escuelas de Ilo y de Solajo es muy positivo. Las relaciones entre el director, los docentes y los padres de familia son muy buenas. No es el caso de San Antonio, donde existen muchos conflictos, y los profesores prefieren trabajar de manera aislada, sin relacionarse entre ellos.

El departamento de Apurímac fue visitado como parte del estudio de 2013 y el de 2014. En el primer caso, se trató de una escuela en una zona urbana del distrito de Abancay, otra en una zona urbano marginal del distrito de Andahuaylas y una tercera en un centro poblado rural del distrito de Cotaruse, en la provincia de Aymaraes. En 2014, se visitaron cuatro escuelas: dos ubicadas en centros poblados de los distritos de Andarapa y Pampachiri, pertenecientes a la provincia de Andahuaylas, y dos en el distrito de Ongoy, en la provincia de Chincheros. Estas últimas cuatro estaban todas localizadas en el ámbito rural. En el caso de Abancay, las familias tienen pequeños negocios o se dedican al rubro de servicios. En Andahuaylas, las actividades económicas principales de las familias son la agricultura, la minería, el pequeño comercio y servicios diversos. Por otro lado, Cotaruse es una zona completamente rural en donde las familias se dedican al pastoreo de auquénidos y a la minería, con actividades de comercio y servicios muy incipientes. Hay que decir que el centro poblado ha sido reconstruido, pues en los años ochenta fue completamente quemado por las fuerzas del orden durante el conflicto armado interno. En el caso de Andarapa, Pampachiri y Ongoy, las familias se dedican a la agricultura y a la crianza de animales. La zona se caracteriza por la producción de papa, oca, haba, olluco, quinua y la siembra de maíz en las partes bajas. Los productos son comercializados en Andahuaylas o entre los acopiadores que llegan a sus casas o chacras.

Las instituciones educativas que visitamos en zonas urbanas y urbano marginales de Abancay y Andahuaylas en 2014 eran escuelas en convenio con una congregación religiosa, y atendían a una población numerosa. En la escuela de Abancay se contaban más de 400 estudiantes y 16 docentes. En Andahuaylas, un aproximado de 30 docentes enseñan a casi 1000 estudiantes. La escuela de Iscahuaca, en Cotaruse, por otro lado, era una institución pequeña, con menos de

50 estudiantes y 5 docentes, que atendía a la población estudiantil en modalidad multigrado. Un número similar de docentes y estudiantes se encontraba en las escuelas de Andarapa, Pampachiri y Chincheros, todas ellas multigrado.

Sobre la infraestructura y el equipamiento, estos son excelentes en Abancay, buenos en la escuela urbana de Andahuaylas y sumamente inadecuados e insuficientes en Cotaruse, donde el mobiliario básico —como carpetas y pizarras— son escasos para atender a todos los estudiantes. Las escuelas rurales de Andahuaylas y Chincheros contaban con recursos mínimos pero suficientes.

El traslado a las instituciones varía. En Abancay, los estudiantes y docentes llegan en automóviles; en la zona urbana de Andahuaylas, la mayoría viaja en transporte público y se demoran entre 15 y 30 minutos; y en Cotaruse, los estudiantes provienen del mismo centro poblado y llegan a la escuela caminando, mientras que los docentes lo hacen en colectivo desde Chalhuanca, lo cual les toma una hora aproximadamente. En las escuelas rurales de Andahuaylas y Chincheros, los estudiantes son de la localidad, por lo que llegan a la escuela solos, a pie, y se demoran entre 5 y 10 minutos en recorrer el camino. En cuanto a los docentes, la situación de traslado a las escuelas varía: en el caso de las escuelas más cercanas a Andahuaylas, se movilizan en colectivo y viajan dos horas hasta el colegio. Cuando las instituciones educativas se encuentran más alejadas del centro de la ciudad, los docentes duermen en los centros poblados respectivos durante la semana de clases.

El clima de trabajo en las instituciones apurimeñas visitadas es variado. En Abancay, las relaciones son bastante positivas entre todos; en general, es un ambiente de trabajo muy propicio. En la escuela urbana de Andahuaylas, por otro lado, las relaciones son también positivas, pero existen muchas quejas de los profesores de tercero a sexto grados por la atención que se les brinda a los de primero y segundo debido a la importancia que ha cobrado la ECE. En Iscahuaca, el ambiente es bastante tenso: los profesores están divididos y los padres se encuentran muy disgustados con el regreso de un profesor acusado de aplicar métodos violentos de disciplina. En dos de las cuatro escuelas rurales de Apurímac visitadas en 2014 (una de Andahuaylas y una de Chincheros), se observa por otro lado, un clima cordial entre docentes, y de respeto y afecto entre docentes y alumnos, así como entre los mismos estudiantes. Se advierte que las relaciones entre la directora y el personal docente son amicales. Asimismo, las familias se sienten bienvenidas en las escuelas, y realizan faenas para el mantenimiento de la infraestructura. Sin embargo, las dos escuelas restantes presentan un clima conflictivo. Hay problemas y desconfianza entre los directores y los docentes, así como constantes críticas de las familias debido a la impuntualidad y ausentismo de estos últimos. Este clima hostil se refleja también en el interior de las aulas, donde la indisciplina de los estudiantes es castigada físicamente.

El departamento de San Martín también fue visitado en dos oportunidades: 2013 y 2017. Las tres instituciones educativas visitadas en 2013 se encontraban ubicadas en contextos distintos: la primera, en una zona urbana de la banda del Shilcayo, cercana al centro de Tarapoto; la segunda en un asentamiento humano también del distrito de Tarapoto; y la tercera, en un centro poblado del distrito de Calzada, en la provincia de Moyobamba. Las dos primeras escuelas eran polidocentes completas,

y atienden en los niveles de inicial, primaria y secundaria; mientras que la escuela de Calzada era multigrado, y contaba con los niveles de inicial y primaria. Por otro lado, las tres escuelas visitadas en 2017 se ubicaban también en Moyobamba, todas ellas escuelas secundarias urbanas muy cerca de la plaza central de la ciudad. En estos últimos casos, se trata de instituciones reconocidas por la población que reciben a una gran cantidad de estudiantes de la zona.”

Las familias de los estudiantes que asisten a la escuela de la banda del Shilcayo se dedican a la agricultura, el pequeño comercio, el transporte y a actividades ligadas al servicio hotelero. Las familias del asentamiento humano de Tarapoto están dedicadas a la carpintería, los talleres de soldadura y el servicio de mototaxi; y en Calzada, la mayor parte de las familias se dedica al cultivo de arroz, que es trasladado a las acopiadoras de Moyobamba. En las zonas urbanas de Moyobamba, la mayoría de familias está vinculada al trabajo agrícola de café, cacao, yuca, arroz y plátano; a actividades relacionadas con servicios y ventas; y a brindar servicios de mototaxi. Muchos de los jóvenes estudiantes de secundaria apoyan a sus familias en estas labores.

En lo concerniente a la infraestructura y los recursos, las tres escuelas visitadas en 2013 se encuentran en condiciones óptimas, aunque las instituciones educativas urbanas contrastan con la escuela rural en tamaño, en la presencia de espacios utilizados para distintas funciones (como, por ejemplo, el laboratorio y la biblioteca) y en número de alumnos. La institución educativa (IE) de la banda del Shilcayo atiende a casi 800 estudiantes del nivel primario con 73 docentes y aquella ubicada en el asentamiento humano de Tarapoto tiene algo más de 400 estudiantes y 26 docentes. La escuela rural de Calzada, por otro lado, no llega a los 50 estudiantes y funciona solo con 3 docentes y en modalidad multigrado.

Con respecto a las escuelas secundarias de Moyobamba, las tres son instituciones grandes que atienden a entre 500 y 1200 estudiantes con planas docentes de entre 40 y 70 profesores. La primera de ellas es muy reconocida por ofrecer talleres técnicos que permiten a los estudiantes concluir con cierta preparación para el mundo laboral y una certificación. La segunda IE está a cargo de las madres mercedarias, aspecto que es valorado por las familias, quienes resaltan la marcada formación cristiana que ofrece. Por último, la tercera IE tiene una larga trayectoria en la ciudad y es reconocida por sus logros en las evaluaciones nacionales. Ello hace que tenga una alta demanda de matrícula. En lo referente a la infraestructura de las escuelas, hay que señalar que las aulas se encuentran en estado óptimo.

Las escuelas de la banda del Shilcayo y de Tarapoto reciben a estudiantes que provienen de asentamientos humanos alejados de las escuelas, y llegan a ellas en motocar, lo que les toma entre 10 y 15 minutos. Los alumnos asistentes a la escuela rural de Calzada provienen del mismo centro poblado donde se encuentra la escuela y de los anexos: algunos caminan 5 minutos para llegar y otros una hora. En todos los casos, los docentes residen en lugares cercanos, por lo que llegar a la IE no presenta problemas. En lo que concierne a las escuelas secundarias de Moyobamba, la mayoría de maestros y estudiantes viven en zonas cercanas, y llegan a la escuela caminando, en moto o en mototaxi. Algunos pocos estudiantes provienen de Bagua Grande y Chica, Cajamarca, Jaén y Piura. También hay algunos estudiantes awajún que llegan para estudiar a la escuela desde la margen izquierda del río Mayo.

Sobre el clima de las escuelas, en las seis II. EE. de San Martín podemos decir que es cordial, lo cual se expresa en la buena relación entre las autoridades, los docentes, los estudiantes e incluso los padres de familia. En todos los casos, menos el de Calzada, las Asociaciones de padres de familia (Apafa) están bastante presentes. En las escuelas secundarias, resulta evidente el control de la disciplina que se ejerce en ellas.

En el departamento de Loreto se visitaron tres instituciones educativas en 2013, todas ellas de primaria y en zonas urbanas; dos de ellas ubicadas en la provincia de Maynas, mientras que la tercera se encontraba en el centro del distrito de Nauta, provincia de Loreto. Las principales actividades económicas de las familias en las zonas visitadas son el pequeño comercio, el servicio de taxi en motocars y, en menor medida, la agricultura, la tala de madera y la pesca artesanal.

En cuanto a infraestructura y recursos, las tres escuelas poseen los recursos necesarios y una infraestructura que, *grosso modo*, está en buenas condiciones para atender a los estudiantes. En general, docentes, directivos, padres de familia y estudiantes están satisfechos con sus escuelas. En lo que respecta a los recursos humanos, las IE son polidocentes y cuentan con su plana docente completa. Los docentes en su mayoría (salvo con algunas excepciones en la escuela de Nauta) viven cerca de sus centros de trabajo, por lo que el traslado a estos no les significa un problema. Con respecto a los alumnos, a una de las escuelas de Maynas llegan estudiantes desde distintos distritos, incluso de zonas lejanas a más de una hora de camino. En la otra, los estudiantes son en su mayoría del distrito de Belén, con el que colinda la escuela. En Nauta, los alumnos son todos de la localidad.

En lo que se refiere al clima de las escuelas, en las tres instituciones educativas se trabaja dentro de un clima positivo y agradable, expresado en las buenas relaciones entre el personal directivo, los docentes, los padres de familia y los alumnos. Las tres escuelas cuentan además con la presencia diaria de un director que está al tanto de lo que sucede en la escuela y con docentes que, contentos con el ambiente laboral, no quieren ser reasignados. A pesar de ello, es posible observar algunas tensiones.

Otro de los departamentos visitados fue Amazonas, en el que asistimos a cuatro escuelas rurales en 2014, ubicadas en la provincia de Condorcanqui, en cuatro centros poblados del distrito de Santa María de Nieva. Las familias de la zona se dedican principalmente al cultivo, la crianza de animales y, en menor medida, a la extracción maderera. Algunas familias poseen también piscigranjas.

La infraestructura de las escuelas visitadas era sumamente precaria, y, en todos los casos, encontramos que los padres de familia colaboraban activamente para mantenerlas en las mejores condiciones posibles. Las escuelas contaban con pequeñas chacras e intentaban vender sus cultivos para financiar las modestas mejoras en la infraestructura.

Las escuelas visitadas atendían a población awajún, con un manejo incipiente del castellano, en la modalidad multigrado. Encontramos alrededor de 75 estudiantes y 4 docentes por escuela, salvo por una de ellas, que tenía solo 50 estudiantes y 2 docentes. Todos los estudiantes provienen de los centros poblados en donde se ubican las II. EE., pero las distancias entre las escuelas y sus viviendas varían: la mayoría camina entre 10 y 40 minutos para llegar. En el caso de los docentes, casi

todos son de las comunidades en donde están las escuelas, por lo que el traslado diario a estas no significa un problema. En un caso encontramos una docente que vive en Nieva y durante la semana alquila una habitación en el centro poblado. En el caso de la escuela más pequeña, los docentes llegan en peque-peque. Las instituciones educativas cuentan con un clima positivo: existe una relación cercana y cordial entre docentes, padres de familia y estudiantes.

También en 2014, visitamos cuatro instituciones educativas rurales de primaria en el Cuzco. Dos de ellas estaban ubicadas en centros poblados de los distritos de Colquepata y Huancarani (provincia de Paucartambo), una en el distrito de Quiquijana (provincia de Quispicanchi) y otra en el distrito de Pitumarca (provincia de Canchis). La lengua de la zona es el quechua Cuzco-Collao, y el uso del castellano es limitado. Las provincias visitadas son principalmente agrícolas, pero en Colquepata existe una importante producción artesanal de tejido. En Huacarani, la actividad ganadera complementa a la agricultura; en Quispicanchis, además de la pequeña agricultura, las familias se dedican a la crianza de animales y a la construcción y mantenimiento en proyectos del gobierno local; finalmente, en Canchis, además de la agricultura de autoconsumo, encontramos crianza de animales y producción de ladrillos de adobe y artesanías.

En lo que respecta a las instituciones educativas, estas tienen un promedio de 40 estudiantes y 4 docentes, con la excepción de la escuela de Huancarani, que cuenta con solo 2 docentes. Todas las IE atienden en la modalidad multigrado. En general, las escuelas poseen una infraestructura en buenas condiciones, aunque se observan zonas abandonadas y materiales en desuso. Hay que señalar que las IE de estas provincias se mantienen gracias al compromiso de las familias. En el caso de la escuela de Canchis, esta recibe además el apoyo de la municipalidad y de una ONG.

A las escuelas acude la población de la zona, por lo que los estudiantes se demoran entre 5 y 30 minutos caminando. La excepción la constituye la escuela en Colquepata, que acoge a estudiantes de la localidad contigua, donde se cerró la escuela primaria: estos alumnos tardan una hora y media en su camino hacia la escuela. En el caso de los docentes, la mayoría vive en el Cuzco, y, debido a la dificultad para encontrar transporte, se quedan en la escuela o en la comunidad durante la semana. En el caso de Canchis, los docentes no viven en la comunidad, sino en Sicuani, por lo que recorren diariamente el camino en transporte público durante 90 minutos.

En lo que respecta al clima de trabajo en las escuelas, hay un trato cordial entre directores, docentes y familias; y las madres de familia están diariamente en las escuelas preparando el desayuno escolar. Si bien en Quispicanchis no hay conflictos, el pesimismo y la dejadez del director influyen en la gestión de la escuela.

Otro de los departamentos visitados en 2014 fue Puno. Ahí trabajamos en cuatro escuelas rurales primarias ubicadas en centros poblados de los distritos de Acora (provincia de Puno), Huacullani (provincia de Chucuito), Moho (provincia de Moho) y Cojata (provincia de Huancané). Las familias de los estudiantes se dedican principalmente a la agricultura y comercializan sus productos en las ferias. En

menor medida, hay también algunas familias ganaderas. En Cojata hay, además, actividad comercial con Bolivia.

Las instituciones educativas atienden a alrededor de 30 estudiantes, con excepción de la escuela de Moho, que recibe a 50. La población estudiantil domina tanto el aimara como el castellano. Por su parte, el número de docentes oscila entre 3 y 5. En lo que respecta a la infraestructura de las escuelas, en general, a pesar de la precariedad de los espacios, están bien mantenidos; pero las escuelas de Moho y Cojata presentan áreas deterioradas, como la cocina y el alojamiento para los docentes.

Los estudiantes que acuden a las escuelas visitadas son de los mismos centros poblados. Sin embargo, tres escuelas reciben también a estudiantes que provienen de las partes altas de las localidades. En estos casos, los estudiantes se demoran caminando entre una hora y una hora y media para llegar a la escuela. Si bien las condiciones del programa Juntos aseguran la asistencia por parte de los alumnos, hay muchas tardanzas, debidas a que estos realizan, previamente al inicio de la jornada escolar, actividades de pastoreo. En el caso de los docentes, el traslado a las escuelas varía. En la IE ubicada en Acora, los profesores viven en Puno, y se trasladan diariamente en camioneta o bus a la escuela. El trayecto dura noventa minutos. En Huacullani, uno de los docentes vive en la comunidad, y el resto se traslada diariamente desde Puno e llave, a entre dos y tres horas de distancia. Los docentes de la escuela de Moho alquilan habitaciones en la comunidad durante la semana; el resto vive en una ciudad cercana, y se trasladan en moto a la escuela luego de recorrer una hora de camino. En Cojata, todos los docentes viven en Juliaca, y duermen durante la semana en las aulas que ha acondicionado la escuela para ellos.

Con respecto al clima encontrado, este resulta ser muy positivo; las relaciones entre directores y docentes son cordiales y amicales; si bien los padres de familia sostienen que, debido a esta estrecha relación, los directivos les permiten a los docentes ausencias, tardanzas, permisos y salidas antes de la hora oficial. Un caso diferente es el de Moho, en donde los padres de familia se muestran agradecidos de que los docentes vivan en la comunidad y lleguen puntualmente a la escuela.

La quinta región a la que fuimos en 2014 fue Ucayali. En este caso, las cuatro escuelas rurales de primaria visitadas se encontraban en centros poblados ubicados en los distritos de Callería e Iparía, en la provincia de Coronel Portillo. La lengua de la zona es el shipibo-konibo, y su uso predomina en la escuela. El español se utiliza solo eventualmente.

Las escuelas reciben alumnos cuyas familias se dedican a la pesca, a la comercialización de madera y a la artesanía. La zona se caracteriza por la venta estacional de pescado y madera, así como por la producción de mantas pintadas y bordadas por las mujeres de la localidad, que son vendidas en Pucallpa. También hay actividad agrícola para el autoconsumo.

Dos de las instituciones educativas de Callería reciben a aproximadamente 55 estudiantes, con 2 y 3 docentes respectivamente. La tercera escuela de Callería cuenta con 80 estudiantes y 3 docentes; y la ubicada en Iparía, con 90 estudiantes y 3 docentes. Los estudiantes son de los centros poblados en los que se ubican las

escuelas, y no tardan en llegar a estas. Sin embargo, con relativa frecuencia, faltan a la escuela cuando van con sus padres a la chacra, de pesca o a vender a Pucallpa. En el caso de los docentes de las escuelas de Callería, todos viven en la comunidad y algunos de ellos viajan los fines de semana a Pucallpa. En Iparía, un docente vive en la comunidad y los otros dos en Pucallpa y Yarinacocha, por lo que alquilan un hospedaje en la localidad.

En general, a pesar de los recursos limitados e insuficientes, las escuelas poseen una infraestructura bien mantenida y en buenas condiciones.

En lo que respecta al clima de las escuelas, las relaciones entre los docentes son buenas, y no hay problemas de indisciplina con los estudiantes. Sin embargo, en una de las IE de Callería los padres de familia critican enérgicamente a los docentes, principalmente al que se encarga de la dirección, ya que se ausenta mucho tiempo de la escuela (hasta un mes) debido a que tiene trámites por realizar. Esta queja acerca de la ausencia de los docentes la encontramos también en Iparía.

Finalmente, en el estudio realizado en 2017, además de las escuelas de San Martín que ya mencionamos, visitamos tres escuelas secundarias en Arequipa y tres en Piura. En el caso de Arequipa, las escuelas estaban ubicadas en el distrito de Paucarpata, cercano al centro de la ciudad, en tres distintas urbanizaciones denominadas 15 de Enero, Miguel Grau y California. Esta última es un barrio urbano marginal habitado por familias jóvenes (segundas y terceras generaciones de migrantes de Puno, Tacna, Moquegua y el sur de Cuzco). En general, Paucarpata es una zona principalmente comercial, con negocios de venta de abarrotes y comida, talleres de autos y ferreterías.

Las instituciones educativas funcionan en el turno de la mañana, tienen su plana docente completa y ofrecen, además del nivel educativo secundario, los de inicial y primaria. La escuela ubicada en la zona de 15 de Enero, la más grande, es una IE de gestión estatal que atiende a 474 estudiantes de secundaria y cuenta con 33 docentes. Las otras dos escuelas atienden a cerca de 200 estudiantes y tienen entre 10 y 18 profesores. La IE de Grau es de gestión parroquial, en convenio con las madres dominicas; la de California es una escuela de gestión particular en convenio con el Estado.

En lo que refiere a la infraestructura de las escuelas, si bien a partir de la implementación del programa para optimizar la calidad de la educación secundaria se han mejorado varios espacios y se ha dotado a las escuelas de diversos recursos, aún hay espacio para la mejora. Por ejemplo, llama la atención la ausencia de comedor, tópicos, sala de profesores y biblioteca en dos de las tres escuelas de Arequipa.

Sobre los estudiantes y docentes, la mayor parte de los alumnos que asisten a la escuela de 15 de Enero provienen de los asentamientos humanos del distrito, y entre ellos existe un porcentaje importante de población migrante que proviene de Puno y Moquegua. Muchos de los estudiantes se dedican, además de al estudio, a trabajar los fines de semana en los negocios familiares. Los docentes, por otra parte, viven cerca de la escuela, y se demoran 30 minutos en llegar en transporte público. En el caso de la escuela de Grau, los estudiantes provienen de sectores aledaños a la escuela, mientras los docentes viven en zonas cercanas al distrito, y se

demoran entre 30 y 40 minutos en llegar. Por último, en la IE de California, buena parte de la población escolar son hijos e hijas de exalumnas. Una proporción menor de los alumnos (pero significativa), participa de las actividades económicas de los padres, ayudando en el comercio, la construcción o el transporte. La mayoría vive en urbanizaciones aledañas, y tardan aproximadamente 30 minutos en llegar a la escuela en transporte público.

En lo referente al clima de las instituciones educativas, las tres muestran tensiones entre los directivos y los docentes: se sostiene que existe un trato diferenciado hacia los docentes y que los directores se comportan autoritariamente. Asimismo, en las tres escuelas, hay problemas con la Apafa.

En el departamento de Piura, las tres escuelas visitadas en 2017 se encontraban en la provincia del mismo nombre, una en el distrito de Piura y dos en el de Castilla, en asentamientos humanos a 15 o 20 minutos en transporte público del centro de la ciudad de Piura. Debido a las fuertes lluvias e inundaciones ocasionadas por el fenómeno de El Niño en 2017, las viviendas, las pistas y en general todo el entorno de las tres zonas se encontraba muy dañado.

En la escuela de Piura, las familias de los estudiantes son las fundadoras del asentamiento humano en el que esta se ubica. La mayoría de la población se dedica al servicio de taxis, al sector de construcción y a la venta en el mercado. De otro lado, en una de las escuelas ubicadas en Castilla, la mayoría de la población se dedica a la venta al por menor en los mercados de Piura y Castilla, y también a la agricultura, pues poseen pequeñas parcelas en la periferia del asentamiento. En la otra IE ubicada también en Castilla, la construcción, el transporte con taxis y la venta de productos en el mercado son las actividades más usuales de las familias de la zona. También hay un grueso de la población que trabaja en las campañas de cosecha de las empresas agroindustriales. La infraestructura de las escuelas se encuentra en buen estado en general (salvo los daños causados por el fenómeno de El Niño), las cuales están dotadas con diversos espacios pedagógicos nuevos como producto del programa de mejoramiento de la calidad de la secundaria.

En lo referente a los docentes y estudiantes, la escuela del distrito de Piura atiende a 541 estudiantes de secundaria, quienes provienen del mismo asentamiento. Un pequeño porcentaje de ellos trabajan como estibadores en el mercado. En el caso de los docentes, estos son poco más de 30, la tercera parte contratados. Ello representa un problema para el plantel por su constante rotación. El tiempo estimado de traslado a la IE varía: algunos docentes viven en la misma zona, mientras que otros a 40 minutos de la escuela. Por otro lado, una de las dos escuelas de Castilla es grande, y atiende a casi 1000 estudiantes en el nivel secundario, quienes provienen del mismo asentamiento y de distritos aledaños. En el caso de los docentes, su número asciende a 59. Algunos viven a 45 minutos de la institución, mientras que otros provienen del mismo asentamiento humano. La otra escuela de Castilla es la única que oferta el nivel secundario en la zona. La IE atiende a 347 estudiantes con un total de 22 docentes. Hay que mencionar que la mayoría de docentes son contratados, por lo que hay una alta rotación en las plazas. Asimismo, la mayoría de maestros viven en Piura, y si bien el tiempo de traslado a la escuela no es largo, el costo del pasaje es una de las razones por la que los docentes preferirían trabajar más cerca a sus domicilios.

En lo concerniente al clima de trabajo, en las tres escuelas visitadas se percibe un ambiente armonioso y sin mayores conflictos; sin embargo, llama la atención en la IE del distrito de Piura el permanente ruido y desorden, así como las faltas de respeto de los estudiantes a los profesores, lo cual no permite desarrollar las clases con normalidad.

En suma, como puede verse, los contextos en que trabajan los docentes entrevistados para este estudio son sumamente diversos: tenemos desde escuelas multigrado con muy pocos estudiantes y maestros en zonas rurales andinas o amazónicas, donde alguna lengua originaria es la predominante, hasta escuelas que atienden a más de mil estudiantes, con decenas de docentes, ubicadas en zonas urbanas comercialmente muy activas. En todos los casos, sin embargo, y a pesar de las diferencias, son notorias las grandes dificultades que deben enfrentar maestros y maestras diariamente para poder ejercer sus tareas y el compromiso que muestran con su profesión a pesar de las dificultades.

En la siguiente sección fijamos nuestra atención en las características de los docentes, así como en su discurso respecto de su profesión.



¿Por qué ser docente?: lo que dicen los maestros y maestras

Este estudio se basa en los resultados de entrevistas realizadas a cien maestros en actividad en los años 2013, 2014 y 2017 en diez departamentos del Perú: Amazonas (6), Apurímac (12), Arequipa (15), Cuzco (7), Loreto (4), Moquegua (8), Piura (15), Puno (7), San Martín (21) y Ucayali (5). Del total de entrevistas realizadas, 58 corresponden a docentes mujeres y 42 a hombres. En lo que concierne a sus edades, la gran mayoría de estos tendría en 2019 entre 40 y 60 años: 38% nació entre 1960 y 1969, y 36% entre 1970 y 1979; el 10% nació entre 1950 y 1959, y 16% entre 1980 y 1991.

Tabla 1

DOCENTES ENTREVISTADOS POR SEXO Y AÑO DE NACIMIENTO

Total	Sexo		Año de nacimiento			
	Mujeres	Hombres	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1991
100	58	42	10	38	36	16

Respecto de los niveles y ámbitos educativos, 56 de los maestros son de primaria y 44 de secundaria; mientras que 66 trabajan en el ámbito urbano y 34 en el rural. En el momento de las entrevistas, además, 71% de maestros eran nombrados, 25% contratados y solo 4% carecía de título. Finalmente, en lo concerniente a su formación, 77 de los 100 docentes entrevistados había estudiado la carrera en un instituto superior pedagógico y 23 lo habían hecho en la universidad.

Tabla 2

DOCENTES ENTREVISTADOS POR ÁMBITO, NIVEL, RÉGIMEN Y FORMACIÓN

Total	Ámbito		Nivel		Régimen			Formación inicial	
	Urbano	Rural	Primaria	Secundaria	Nombrado	Contratado	Sin título	ISP	Universidad
100	66	34	56	44	71	25	4	77	23

Nuestros entrevistados iniciaron sus estudios entre 1970 y 2010, la mayoría de ellos (74) entre 1980 y 2000. Para un periodo similar, Díaz analiza las cifras registradas por los censos nacionales respecto de la población peruana que cuenta con estudios superiores: mientras en 1972 solo 4,4% de los peruanos había llegado a dicho nivel educativo, para 1981 el porcentaje se había duplicado hasta llegar a 9,9%; en 1993, la proporción vuelve a duplicarse, y llega a 20,1%, y en 2005 alcanza 24,8%.⁶² Los dos últimos censos mencionados desagregan esta información según los estudios se realicen en una universidad o un instituto superior, y nos muestran un crecimiento del 9,5% en 1993 al 11,8% en 2005 de peruanos que realizan sus estudios superiores en un instituto. En esta misma línea, pero a partir de información del Ministerio de Educación, Díaz comprueba el crecimiento de la matrícula en institutos superiores pedagógicos (ISP) en todo el país entre 1981 y 2005: de 8300 matriculados en ISP públicos y privados en 1981 llegamos en 2005 a 102.500.⁶³

De acuerdo con Díaz y Saavedra, esta preferencia por estudiar en un ISP se encuentra alineada con una tendencia general hacia los estudios superiores en pedagogía debido a que:

En el Perú, como en otros países de América Latina, los retornos a la educación superior son positivos y crecientes, inclusive en los casos en los que la persona con ese nivel de enseñanza no se está desempeñando en la ocupación para la que se ha capacitado (Saavedra 1997). Esta situación incentiva a los egresados de secundaria a cursar estudios superiores en general, incluyendo a la docencia. Además, características específicas de la carrera [...], tales como estabilidad del empleo, menor extensión de la jornada y seguridad de ingresos, atraen también a determinado tipo de jóvenes.⁶⁴

Por último, no debe perderse de vista tampoco que, en muchas localidades del país, el instituto pedagógico y el tecnológico son las únicas opciones para seguir estudios superiores. Ello es confirmado por muchos de los docentes entrevistados para este trabajo, quienes, como veremos en las siguientes líneas, hacen referencia a esta situación al explicar por qué se dedicaron a la docencia.

62. Díaz 2008: 85, basado en censos llevados a cabo por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

63. *Ibid.*: 107.

64. Díaz y Saavedra 2000: 12.

Temáticas y categorías

Las respuestas de los maestros ante la pregunta sobre qué los motivó para convertirse en docentes permitieron identificar algunas temáticas principales. En la mayoría de los casos, hay una temática que es destacada con claridad por el maestro cuando se le pregunta por qué se dedicó a la docencia, aunque en algunos otros es posible que encontremos más de una en su discurso. Son ocho las que los maestros destacan como motivación para la enseñanza:

- Fue su única opción
- Habilidad pedagógica
- Vocación
- Gusto por trabajar con niños
- Influencia familiar
- Influencia docente
- Gusto por una disciplina
- Seguridad laboral/razones prácticas

Tomando en consideración el marco analítico reseñado en una sección anterior, hemos optado por agrupar las ocho temáticas en cuatro categorías, en función de la naturaleza de la motivación a la que responden:

1. Una de las razones principales que los docentes entrevistados identifican como motivación para dedicarse a la enseñanza es el no haber tenido otras alternativas. La limitada oferta de educación superior, así como la necesidad económica, impidieron que este grupo de docentes estudiaran la carrera que realmente querían. Se trata de una temática sobre la cual muchos de los docentes entrevistados se expresaron, razón por la cual contamos con más elementos para el análisis en este caso.
2. Otra de las categorías identificadas consiste en que los maestros se orientan hacia la docencia debido a aspectos intrínsecos o altruistas vinculados con la carrera. Entre ellos están el considerar que se cuenta con habilidad para la enseñanza, un interés por contribuir en la formación de niños y jóvenes o "vocación", y un gusto por trabajar con los niños.
3. La tercera categoría se refiere a los maestros y maestras que entran a la carrera docente debido a aspectos que podríamos llamar de socialización, ya sea a través de familiares o de su propia experiencia como estudiantes en la escuela.
4. Finalmente, una cuarta categoría agrupa las razones prácticas para dedicarse a la docencia. Entre ellas están el sentir mucha afinidad por una disciplina en particular y encontrar en la enseñanza una vía para mantenerse en contacto con ella, así como hallar en la docencia un trabajo que es conveniente por diversas razones.

Veamos en mayor detalle cada uno de estos grupos.

Fue su única opción

Casi la mitad de los maestros y maestras que entrevistamos señala con claridad que se dedican a la docencia debido a que fue la única opción de estudios superiores a la que tuvieron acceso. El hecho de no haber contado con otras oportunidades parece no distinguir entre nuestros entrevistados por sexo, ámbito (urbano o rural), nivel (primaria o secundaria), edad o régimen de trabajo (nombrado, contratado o sin título). Por otro lado, en lo que concierne a la distribución de las respuestas en función del departamento en que se ubican los docentes, tenemos que es en Amazonas, Apurímac y Moquegua donde la mayor cantidad se hicieron maestros porque no tuvieron otra opción.

El hecho de dedicarse a la enseñanza porque era la única alternativa posible responde en todos los casos a una combinación de carencia económica y oferta de educación superior limitada. En efecto, casi todos los profesores que pertenecen a esta categoría manifiestan que estudiaron educación debido a que era la única opción disponible en su localidad para “ser profesionales”. Para acceder a otras carreras, hubieran tenido que desplazarse a una ciudad más o menos cercana, lo que hubiera supuesto gastos de transporte y estadía que la familia no podía costear. Esto es mencionado recurrentemente por los profesores de Apurímac, San Martín, Amazonas y Moquegua:

Bueno, en Moyobamba tenemos, contamos... con el Pedagógico. Al principio, quizás, cómo lo puedo decir, no había otra opción para estudiar en Moyobamba, hace muchos años atrás, y no había los recursos económicos para migrar de repente a otros lugares, ¿no?, pero en el camino me gusta trabajar con los niños, me gusta, eso sí es cierto porque me gusta reírme con ellos, es divertido.

(Profesor de primaria rural, San Martín, nacido en 1973, entrevistado en 2013)

Bueno, en un principio, fue por necesidad, porque mis padres no podían darme otra educación, y había acá, en Chalhuanca, había un Pedagógico, y ya, pues, me motivé para seguir estudiando y no frustrar mis estudios por falta de apoyo de mis padres [...].

(Profesor de primaria rural, Apurímac, nacido en 1977, entrevistado en 2014)

Aparte que me gustaba, yo aquí estudiaba en Cuajone porque mi papá trabajaba allá; entonces aquí no había universidad, solo había institutos pedagógicos. Por eso postulé aquí. Me quedé. Yo quería trabajar en secundaria, pero no había en ese entonces.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1967, entrevistada en 2013)

Muchos de los docentes entrevistados expresan con nostalgia su deseo no realizado de estudiar carreras como medicina, derecho o ingeniería, cosa que no pudieron lograr debido a sus carencias económicas, pero también a la dificultad para ingresar a la universidad en caso de que dichas carencias fueran superadas, así como al contexto de violencia política en que se veían envueltas algunas universidades en sus épocas de estudiantes:

No decidí ser profesora por libre voluntad le voy a decir. A mí me gustaba mucho la medicina; yo deseaba ser médico, pero aquí en Arequipa [...] la única que enseña medicina es la San Agustín. En esas épocas del senderismo que hacían esas huelgas ideológicas terribles, había solo un semestre por año, y medicina dura ocho años y en el mejor de los casos diez años. Entonces mi padre, estando avanzado de edad, mucho mayor que mi mamá, me dijo que le daba pena, pero me iba a quedar a media carrera cuando se muera, ¿y quién me iba a ayudar?

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1962, entrevistada en 2017)

No era una vocación, era una necesidad. Yo quería seguir otra carrera, y eso lo hablo adonde voy. Pero durante todos estos años sí amo esta carrera. Yo quería derecho, medicina humana, pero la economía, no hay plata. Por eso muchos buscamos la forma cómo llegar a ser profesional. Eso es lo que me ha llevado a mí a seguir esta carrera. Pero lo hago con orgullo, me gusta.

(Profesor de primaria urbana, San Martín, nacido en 1959, entrevistado en 2013)

Postulé a Psicología en Lima, pero como es tal la cantidad de estudiantes, no logré. Por una pregunta ya estaba adentro de la universidad, pero no, marqué en el examen mas no en la ficha óptica. Entonces, cuando se da el cambio de mi padrastro, nos vamos a Huánuco, y en Huánuco decido postular para Psicología, pero ese año, por problemas sociales, el senderismo había tomado la universidad, entonces, como también otra opción en mi test era profesora o estudiar arte, entonces, ya que no había universidad, me presenté al Pedagógico, y, de esa manera, ingreso a estudiar ese año educación.

(Profesora de primaria urbana, Loreto, nacida en 1965, entrevistada en 2013)

Lo anterior se complica aún más en el caso de las docentes mujeres por la carga familiar:

Bueno... en primer lugar yo quería estudiar medicina... y tuve nomás una oportunidad de postular a la Universidad Villarreal de Lima, pero como era hermana mayor, de nueve hermanos, de ocho hermanos, entonces, eh... pues vi que mi papá era profesor, y era sueldo único, pues, para mantener a los chicos ¿no? Y... bueno y... había la Escuela Normal en Abancay, era cercano, y además yo ya tenía dos bebés.

(Profesora de primaria urbana, Apurímac, nacida en 1953, entrevistada en 2014)

En lo que concierne al grupo de docentes de secundaria que señalan que la docencia fue su única opción, destaca un dato interesante relacionado con sus especialidades.⁶⁵ Del total de maestros de secundaria en esta categoría, muy pocos cuentan con la especialidad de Ciencia o Matemática, mientras que la mayoría se reparte entre las especialidades de letras: Historia y Geografía, Religión, y Lengua y Literatura. Ello podría darnos a entender que las especialidades vinculadas con las ciencias exactas son percibidas como menos atractivas (¿más difíciles?) por estos docentes que, en primer lugar, no quisieron dedicarse a la enseñanza.

Ahora bien, ¿cuál es el grado de satisfacción de estos maestros con su profesión? Como hemos visto en algunas de las citas anteriores, muchos de los maestros entrevistados manifiestan que, a pesar de que la docencia no fue su primera opción, desarrollaron un gusto por la carrera en las aulas. Sin embargo, una vez que les preguntamos directamente por sus planes a futuro, entre los que destacan como categorías principales el querer permanecer en la institución educativa en la que laboran, querer reasignarse a otra escuela o querer dejar la carrera (jubilarse de manera temprana o dedicarse a otra ocupación), el panorama cambia. Lo que encontramos a partir de estas preguntas es que, dentro de este grupo de maestros, la mayoría preferiría reasignarse a otra escuela o inclusive dejar la carrera por completo y dedicarse a otra ocupación. Entre estos últimos, algunos tienen planes de estudiar otra carrera (farmacia, sistemas), de dedicarle más tiempo a sus negocios paralelos (carpintería, mecánica, comercio) o quieren seguir enseñando, pero hacerlo en institutos y universidades:

Siempre he deseado estudiar una rama en medicina, y me gustaría estudiar de repente lo que es farmacia, sí.

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1966, entrevistada en 2017)

Pienso que todos están en ese camino porque educación ahorita está bien maltratada. Al menos, remunerativamente está recontra maltratada. Somos la última rueda del coche a nivel nacional. Un obrero que trabaja en construcción civil gana mucho más que nosotros. He estudiado cinco años, y la mayoría creo que apunta a eso, ¿no?, de terminar de trabajar y dedicarse a otro tipo de labor. [...] Precisamente, yo tengo un negocio en Andahuaylas con el cual trabajo los días domingos, porque el resto de días estoy en mi trabajo como docente, ¿no? Pero es como un pasatiempo por el momento. Hasta poder concluir el trabajo, de repente iniciar otra nueva carrera para poder desempeñarme, ¿no?

(Profesor de primaria rural, Apurímac, nacido en 1981, entrevistado en 2014)

En lo que concierne a los que esperan reasignarse, la razón que esgrimen en todos los casos es que buscan trabajar en una escuela que se encuentre más cercana de sus casas. Ello es especialmente importante en el contexto rural, donde muchas veces los maestros se ven obligados a vivir alejados de su familia la mayor parte de la semana y a utilizar muchas horas para trasladarse de su vivienda a la escuela. Por otra parte, aunque los maestros entrevistados no hagan referencia

65. No contamos con este dato para todos los maestros de primaria entrevistados.

a ello directamente, muchos de los que anhelan una reasignación se encuentran laborando en una escuela en la que el clima de trabajo es conflictivo. En algunas escuelas rurales, por ejemplo, existen tensiones entre la comunidad y la institución educativa, mientras que en las urbanas suele haber conflictos entre profesores antiguos y nuevos, o el manejo de la disciplina entre los estudiantes desborda a los maestros.

Por otra parte, entre los que manifiestan el deseo de mantenerse trabajando en la misma escuela en la que se encontraban en el momento de las entrevistas, se valora mucho, en primer lugar, que sea cercana a sus casas y, en segundo lugar, que se trate de una institución educativa con un clima positivo para el trabajo:

Entrevistador: ¿Y ha pedido reasignación?

Docente: No, no pediré tampoco porque, como le digo, vivo al frente del colegio, imagínese adónde me iría.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1967, entrevistada en 2013)

Uno busca lo más cercano a su casa. Entonces, lo más cercano estaba este, porque cerca de mi casa hay otros colegios, pero no hay plazas, pues. Entonces, uno tiene que adecuarse a lo que hay. Y la conveniencia también, pues, si me vengo por dinero tengo que ver eso.

(Profesor de secundaria urbana, Piura, nacido en 1971, entrevistado en 2017)

En suma, podríamos decir que el hecho de dedicarse a la docencia debido a la carencia de otras oportunidades es para estos maestros una motivación potente y única que opaca la posible influencia en la elección de otros aspectos, tales como experiencias propias de su socialización o la percepción sobre sus habilidades pedagógicas. Una vez en la carrera, sin embargo, algunos maestros hacen referencia a haberse “acostumbrado”, a haberle encontrado “el gusto” a la tarea o a haber descubierto capacidades para la docencia que no sabían que tenían:

Esto ha sido así. Y para ser profesor, no me gustaba. No era. Entonces más me gustaba ser así policía porque mi padrino había sido sargento segundo [...]. Entonces, le habían hecho bautizo, corte de pelo, de repente me gustaba eso. Entonces, ese trabajo, y como no tenía apoyo, nada, entonces de repente mis padres así, para ese trabajo, para ese magisterio me han apoyado. Entonces, de eso así he entrado trabajando porque más no me gustaba. No me gustaba tanto, entonces, ya poco a poco ya me he acostumbrado, y estoy trabajando ahí nomás.

(Profesor de primaria rural, Puno, nacido en 1954, entrevistado en 2014)

Yo nunca quise ser maestra. Nosotras somos cuatro hermanas, y mis otras hermanas son maestras. Yo no, yo quería tener una rama de medicina, pero qué sucede, que en Moquegua no había en mis tiempos, que ya son bastantes, una universidad, y mi familia no tenía los medios económicos para poder trasladarme yo a otro departamento, así es que opté por la educación, y estando aquí en la formación y en el contacto, el desempeño, el desarrollo de la docencia, es que mi compromiso y mi vocación despierta.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1964, entrevistada en 2013)

Para ser sincero, yo al inicio de mi carrera superior quise ser médico-cirujano. Pero, lamentablemente, por motivos de que no ingresé en la Universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, un poco como que me desanimé. Pero, gracias a la ayuda de mis padres, que me incentivaron para ser docente, ingresé a la labor educativa, y en la misma labor descubrí que mi vocación no era ser médico; yo había nacido para ser docente porque me expresaba bien, me explayaba bien, tenía dominio en el aula y manejaba el sistema educativo, lo comprendía y me retracté de que no, mi vocación no era para ser médico, sino para hacer pedagogo dentro de un aula.

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1977, entrevistado en 2014)

Por otro lado, es claro que aquello que mantiene la motivación de este grupo de maestros en la tarea de enseñanza son sobre todo los aspectos logísticos y los relacionales:⁶⁶ en concreto, que la escuela sea cercana a la vivienda y que el clima de trabajo sea positivo. Los aspectos curriculares son mencionados solo por unos pocos docentes que, efectivamente, parecen haber encontrado satisfacción en el trabajo de enseñanza a pesar de no haber sido su primera opción de estudios superiores. Es el caso de la siguiente maestra, que quiso estudiar inicialmente Lingüística, pero encuentra en la docencia en una escuela de educación intercultural bilingüe del Cuzco la satisfacción de sentirse parte de los logros de sus estudiantes. A ello se aúna el hecho de haber logrado el reconocimiento de la comunidad en la que labora:

Los primeros años no lo vi todavía tan acertada la profesión, ¿no?, pero luego me asenté bien, y empezó a nacerme el cariño y la vocación en el transcurrir de los años. Me empezó a gustar, o sea, cómo es que los niños, y peor aún en zona rural, van aprendiendo de a poquitos porque no es parte de su costumbre, no es un espacio letrado, toda la comunidad no tiene espacios letrados, ni los padres son letrados, entonces por todo ello vi la necesidad de... era tan, me consideré importante yo, para llegar con todos estos aprendizajes a los niños, y la vocación fue creciendo día a día. [...] encontré que es mi, o sea, es mi razón de vivir, muchas veces me han llamado del Ministerio para trabajar, tengo bastantes amigos por allá, pero han llegado a comprender también que yo no podría vivir sin el aula, y es por esa la razón, muchos no me entienden, porque yo me he quedado como... no tanto como docente de aula, sino como por qué me he quedado en este espacio. Porque yo he construido este espacio casi de la... yo era unidocente, ahora somos multigrado, era un ambiente totalmente abandonado, ¿no? Hay evidencias todavía de todo ello, era súper caído, era la peor escuela de toda la cuenca, o sea, así catalogado encontré. Me dio mucha pena, y dije se puede construir, y escuchaba por ahí que un maestro por donde pasa tiene que dejar huellas. Ahora ya premian, y yo decía cómo voy a dejar huellas dejándolo destruido igual, como he encontrado, ¿no? Empecé a tomar encariñamiento con la comunidad; la comunidad me trató muy bien, me dio mucho afecto, y empezamos a ponernos de acuerdo y a construir a lo que ustedes ven, o sea se ha ido construyendo.

(Profesora de primaria rural, Cuzco, nacida en 1970, entrevistada en 2014)

66. Daniels 2016.

Aspectos intrínsecos o altruistas de la carrera

Nuestra segunda categoría se compone de los docentes que desde un inicio supieron que querían ser maestros. Incluye a aquellos que tienen vocación y están interesados en formar a las nuevas generaciones, a los que gustan de trabajar con niños y a quienes se perciben como poseedores de habilidades para la enseñanza. Sabemos que estamos trabajando con una muestra pequeña de maestros; sin embargo, resulta interesante notar que, en esta categoría en particular, la mayoría son maestras de primaria urbana, salvo por las que perciben que tienen habilidades pedagógicas, las cuales son en su mayoría de secundaria, como veremos a continuación.

Un primer aspecto que destacar sobre este grupo de maestras⁶⁷ es que aquellas que mencionan que se dedican a la docencia por vocación la entienden como una disposición al servicio o al cumplimiento de una misión, la cual cobraría sentido en la formación de niños, niñas y adolescentes:

Yo en un inicio siempre decía que me gustaría trabajar haciendo el bien por algo. Entonces, cuando por primera vez se me presentó, yo trabajé en un programa que anteriormente se llamaba Pronoei, que en esos tiempos era programa no escolarizados. [...] cuando yo me inicié fue bastante difícil porque no sabía cómo llegar a los niños, qué hacer, pero de pronto, a medida que yo iba, yo veía que de pronto me nacía eso de ser docente. Y con el transcurrir del tiempo postulé a la universidad a educación, y me centré en educación primaria. Bueno, quizás es una carrera no bien pagada, bastante sacrificada porque damos todo el día para los niños, pero me gusta lo que hago por ellos, doy todo lo que puedo por mis alumnos, para el futuro de ellos.

(Profesora de primaria urbana, Loreto, nacida en 1971, entrevistada en 2013)

La formación de los niños se entiende como una formación “en valores”, que se superpone en importancia a la formación “en conocimientos” y le proporciona a la maestra cierto reconocimiento por parte de la sociedad:

El hecho de querer formar niños, de enseñar. [...] Yo cuando termine voy a ser profesora [...] para orientarlos, formarlos, y sacar personas... con valores para que... en el futuro este... se... saque adelante a nuestro país y sean... profesionales [...]. Que tenga un bonito recuerdo de su profesora, de que gracias a ella soy ahora esto, ¿no? Porque yo creo que el maestro es eso: de orientar, de formar. No, como decía, no solamente conocimientos, sino formar valores, a los niños.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1972, entrevistada en 2013)

Esta vocación puede suponer incluso un enfrentamiento con miembros de la familia, quienes intentan disuadir a la persona de dedicarse a la educación debido a considerarla una profesión poco prestigiosa o que no proporciona un retorno económico aceptable. Es el caso de la profesora de Moquegua de la cita anterior, quien tuvo que estudiar otra carrera previamente durante algunos años hasta que sus padres se convencieron de que lo que quería era ser maestra:

67. Nos referimos a ellas deliberadamente puesto que casi la totalidad de la categoría está integrada por mujeres.

Mire, yo desde muy pequeña siempre me ha gustado ser profesora. Bueno, al comienzo, cuando terminé mis estudios secundarios, mis padres... nunca han querido que sea profesora. Siempre han aspirado a que sea... otra carrera que siga. Ay, derecho... siempre un padre quiere: "¡No, un profesor gana muy poco, hija, tú puedes para más!". Pero a mí me gustaba de siempre ser profesora, ¿no? Incluso hasta me han llevado a Lima [...], terminé mi quinto año para que me prepare a Lima. Pero no, dije, no, no, no. [...] Entonces regresé. Mis padres me entendieron, pero así y todo: estudia. Ya, por darles el gusto postulé para ser enfermera [...] por darles el gusto [...]. Y es así que he estado al comienzo, que he estado estudiando yo para enfermera [...]. Y siempre, cuando pasaba por una escuela miraba a las profesoras enseñando a los niños, me daba una, una nostalgia de querer enseñar a los niños [...]. Y se convencieron que realmente pues no me gustaba esa carrera, y entonces prácticamente he perdido dos años estudiando enfermería. Entonces, ya pues, como mis papás se dieron cuenta de que [...] yo quería ser profesora, entonces ya, me aceptaron, y postulé al pedagógico.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1972, entrevistada en 2013)

Hemos colocado en esta categoría también a las docentes que expresan un gusto por trabajar con niños y niñas, aspecto intrínseco de la enseñanza. Esta labor supone para las maestras un disfrute debido a los aspectos lúdicos y de cuidado que están involucrados con él:

Me gustan los niños, me gusta trabajar con niños... siempre me ha gustado.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1973, entrevistada en 2013)

A mí siempre me gustaba tratar a los niños, compartir ideas, jugar con los niños, y eso hace que me motivó. Elegí mi profesión [...]. A mí me gusta, porque los niños de primer grado se les enseña jugando, jugando y con un trato cariñoso, ¿di? Y eso les encanta a los niños. Por eso me gusta y... y desde ahorita les trato... el trato sigo dándoles igual porque eso lo quieren ellos, cuando se los trata así ellos confían, te buscan, te piden que les enseñes.

(Profesora de primaria urbana, San Martín, nacida en 1960, entrevistada en 2013)

Ahora bien, al explicar su vocación por la docencia, algunas docentes enfatizan su percepción de contar con habilidades pedagógicas. En otras palabras, el hecho de ser buenas para enseñar y para lograr que otro aprenda, talento usualmente descubierto durante su propia niñez, determinó su orientación hacia la carrera docente. La mayor parte de estas maestras son profesoras de secundaria. Es interesante que lo anterior se manifieste en las palabras de las profesoras a través del recuerdo de "jugar a la maestra" o "jugar a la escuelita" cuando eran niñas, lo cual nos da una idea del disfrute asociado a la tarea:

Bueno, yo desde niña siempre yo deseaba ser profesora... desde niña. Mis juegos era jugar a la profesora. Yo era la profesora y mis amiguitos eran los alumnitos.

(Profesora de primaria urbana, Moquegua, nacida en 1964, entrevistada en 2013)

Yo no me veo en otra carrera, porque [...] yo desde que empecé a caminar y cuando era chica, lo único que hacía era jugar a la profesora para comenzar, entonces [...] yo a todos los niños lo sentaba y me ponía a enseñar, y ya, y esto, y esto [...].

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1980, entrevistada en 2017)

[...] me gustaba, me gustaba desde que estaba en secundaria... me gustaba este... esto de enseñar a los niños, tenía sobrinitos en la casa, y siempre me gustaba, me llamaba la atención desde, desde que estaba en educación secundaria poder enseñar a los niños.

(Profesora de primaria rural, San Martín, nacida en 1967, entrevistada en 2013)

También entre estas maestras se dan historias de enfrentamiento con la familia que intenta disuadirlas de dedicarse a la profesión docente:

Yo llego a ser docente cuando estaba en el colegio. Y siempre me acuerdo de que tenía bastantes amigos que salían jalados en matemática. Y entonces yo [...] en ese momento del recreo yo les reforzaba matemática. O sea, desde ahí ya me nació la vocación de la docencia. Con mis compañeros, ya ejercía esa vocación, en los recreos, les enseñaba la matemática, sí [...]. Y siempre me acuerdo que mi mamá me decía "vas a estudiar, hijita, medicina, medicina". Y yo quería la opción de docencia, pero mis hermanos me decían "no, los docentes no, que no ganan bien", me metían muchas cosas a la cabeza. Entonces yo dije ya, voy a estudiar medicina, pero no me gusta, yo tengo miedo a la sangre, me voy a desmayar. No, yo voy a seguir educación [...] entonces cuando me inscribo, me inscribo para ser docente. Y cuando dan los resultados salí en primer puesto, porque con beca y todo. Mi mamá me comenzó a reñir. Me dijo "quedamos una cosa y tú hiciste otra cosa". Entonces yo le dije "mamá, yo realmente quiero ser profesora, me nace la vocación, desde que estaba en el colegio. Y lo voy a hacer, no solamente porque quiero realizar un sueño, sino que quiero hacerlo por vocación".

(Profesora de primaria urbana, Arequipa, nacida en 1965, entrevistada en 2017)

En suma, pareciera que la vocación por la docencia aparece de manera clara y temprana entre estas maestras, pero con matices distintos bastante marcados. En todos los casos, sin embargo, hay una manifiesta preocupación por los estudiantes, sea en relación con el cuidado y el juego, su formación como personas o su aprendizaje.

Ahora, ¿es posible discernir alguna tendencia acerca de la satisfacción de estas maestras con su profesión? Buena parte de ellas quisiera permanecer enseñando en la escuela en la que se encuentran, lo cual entendemos como una señal de que se sienten a gusto en ellas. Así, es común escucharlas decir que se quieren quedar en la institución hasta que les toque jubilarse o que les gustaría que su nombramiento se dé en ella.

Por otro lado, hay que decir, además, que, en casi todos los casos de docentes pertenecientes a esta categoría, las escuelas en las que trabajan cuentan con un clima laboral positivo, de buenas relaciones entre colegas y que las instituciones educativas son valoradas por estar ubicadas en una locación "conveniente", que

está "cerca de todo". Nuevamente, los aspectos logísticos y relacionales parecen cobrar mayor importancia que los curriculares, incluso entre esta categoría de maestras influenciadas por motivaciones intrínsecas y altruistas.

La importancia de la socialización

Otra parte de nuestros entrevistados destaca que se dedica a la docencia por la influencia ejercida por algún familiar maestro o por un docente durante su experiencia escolar. Se trata de maestros que se ubican mayoritariamente en escuelas primarias rurales y que hacen referencia tanto al padre y la madre como a algún hermano o tío:

Claro, yo como veía a mis padres que eran profesores; una vez que crecí, también quise ser profesor.

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1977, entrevistado en 2014)

Bueno, yo tenía familiares que son docentes, y nació de ahí la carrera que yo elegí. También tengo hermanos mayores que son docentes, entonces la mayoría de mi familia... somos ocho hermanos, cinco de mis hermanos somos docentes, tanto en nivel superior, secundario, primario. Entonces, ahí me desenvuelvo como docente, es así que nace la carrera.

(Profesora de primaria rural, Puno, nacida en 1970, entrevistada en 2014)

Mi tío también es profesor, y él me inculcaba para estudiar, para ser profesor.

(Profesor de primaria rural, Ucayali, nacido en 1965, entrevistado en 2014)

Estos familiares son percibidos como evidencia de logro de estatus de profesional a pesar de las condiciones precarias en que se desenvuelve la vida de los maestros entrevistados. Por lo general, no hay mención a aspectos intrínsecos de la carrera que puedan haber funcionado como atractores para los maestros, salvo en algunos pocos casos en que se valora la dedicación del familiar hacia la enseñanza y la importancia que ello supone para la formación de los niños a su cargo:

Mira, a mí me motivó estudiar educación el ver a mi mamá. Mi mamá no tiene título de profesora, pero ella enseñaba en mi casa, una escuelita de barrio, digamos así. Entonces, ella enseñaba en mi casa, y yo la veía [...]. Mi mamá tiene primaria y secundaria, solo primero de secundaria, nada más. Pero era una mujer, pues, que le gustaba enseñar, y era muy ligada a los chicos. Como nosotros vinimos acá a raíz de la invasión, fuimos de los primeros pobladores. Entonces, mi mamá enseñaba a los chicos de aquí, de la calle, varios del pueblo, entonces yo la veía a mi mamá cuando enseñaba. Algunas veces yo la ayudaba. Entonces eso hizo que me vaya naciendo la vocación.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1960, entrevistada en 2017)

Por otra parte, resulta interesante anotar que, entre los docentes que manifiestan haber optado por la carrera debido a la influencia positiva de un maestro durante su experiencia escolar, existe en casi todos los casos un recuerdo nítido de dicho maestro, así como del área curricular que enseñaba. No se trata, entonces, necesariamente de haber tenido una buena experiencia durante la escolaridad en

general, sino de la influencia de una persona en concreto que logró erigirse como modelo de lo que el joven estudiante quería o podía ser en un futuro. Podría pensarse que existen ciertas similitudes entre este tipo de motivación y la que manifiestan los docentes que consideran que cuentan con habilidades pedagógicas; sin embargo, lo anterior hace referencia a una mirada hacia uno mismo como un sujeto capaz de enseñar, de hacer comprender, mientras que, en estos casos, el énfasis está puesto en un tercero, un maestro en particular que funge de modelo:

Ah, desde pequeña yo he admirado a mis profesores [...]. Gracias a Dios he tenido buenos profesores, sobre todo en la primaria, una profesora, Sofía (que en paz descanse), bien, bien correctamente. Nos hacía leer y teníamos que aprender la tabla de multiplicación perfectamente. Con la letra entra con sangre, pues. Así era. Pero sí, yo la admiraba. Gracias a ella yo de repente estoy acá.

(Profesora de primaria rural, Puno, nacida en 1968, entrevistada en 2014)

Ya, yo de mi familia [...] soy el único docente; bueno, somos dos ahora con mi sobrina, y básicamente esto se me pegó por mi profesor de química, en tercer año de secundaria. [...] me gustó, y terminando secundaria, pues, mi meta era... al comienzo tenía una opción, lo que es otra carrera. Como influyó tanto este maestro en mi persona, entonces cogí la carrera, lo que era... justamente la misma especialidad de mi maestro...

(Profesor de secundaria urbana, San Martín, nacido en 1970, entrevistado en 2017)

Cuando estaba en secundaria a mí me gustaba mucho cómo enseñaba la profesora, justamente de Historia, tengo mucho el recuerdo de ella, y eso me motivó, ¿no?, a seguir la carrera de docencia, y la verdad que para mí es muy gratificante.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1970, entrevistada en 2017)

Ahora bien, para algunos de los docentes, la experiencia escolar no fue precisamente positiva, y es justamente la percepción de las carencias de la educación recibida durante su niñez la que los lleva a dedicarse a la enseñanza. Ello lo encontramos sobre todo entre docentes del ámbito rural cuya escolaridad se dio en castellano, a pesar de ser una lengua que no manejaban con fluidez, y que deciden especializarse en educación intercultural bilingüe:

[...] yo he estudiado en el colegio en Arequipa [...] y ahí yo tuve una profesora que era, netamente, en primaria era netamente castellano, o sea no hablaba, ni entendía quechua. Eso a mí me impresionó, y ella hablaba en castellano, nos enseñaba en castellano, todo era castellano. Ahí aprendí, o sea me reforcé, y después yo me fui a Arequipa a estudiar el colegio, y en el colegio, obviamente que todos mis compañeros eran de escuelas conocidos, y nadie hablaba quechua. Yo, durante cinco años, nunca me expresaba en quechua. Sí, esa realidad es la que he vivido. O sea, es una realidad: a veces quería hablar, pero no podía con quién hablar. Y si tú hablabas, eras pues una persona que te margina, así el que tú hables tu quechua. No, no podías expresarte. Entonces, tuve que aprender, ¿no?, el castellano, y aprendí. Cinco años he estado allá, de ahí me vine aquí [al Cuzco], y por ahí que yo me sentí, decía, cómo sería que... cómo se sentirán otros compañeros u otras personas que realmente no respetan su lengua, ¿no? No, o sea, no aflora lo que

realmente son, en sí, ¿no? Y eso me, me impulsó a estudiar...

(Profesora de primaria rural, Cuzco, nacida en 1967, entrevistada en 2014)

La necesidad me obligó, vi a los niños de mi pueblo, necesitaban un profesor netamente de pueblo, porque actualmente había hispanohablantes; a veces los niños cuando se les enseña en una lengua que no es propia, los niños no entienden, entonces asumí la obligación de ser profesor de esta comunidad.

(Profesor de primaria rural, Ucayali, nacido en 1964, entrevistado en 2014)

En lo que concierne a la satisfacción de esta categoría de docentes con su carrera, encontramos una buena parte de ellos que se encuentran buscando reasignación o piensan dejar la carrera pronto. En el caso de los docentes del ámbito rural, el costo del transporte a sus centros de trabajo los obliga a dedicarse a otras labores paralelas:

Claro, el propósito es eso [dedicarse a otra actividad], porque bien, por lo menos, con estos sueldos, tenemos que buscar otra forma de trabajo, porque a veces no alcanza para la familia, y tenemos que buscar otra forma de trabajo, otro horario, cuando menos. Porque si alcanzara, si estaríamos bien pagados, nos dedicaríamos exclusivamente a la educación. Llevar adelante, prepararnos, a veces [...]. En la actualidad hago pulseras para financiar mi pasaje. A veces paso tiempo en eso, no hay nada que hacer acá. Ningún tipo de trabajo, negocio, no hay nada; entonces a veces paso haciendo esas cosas, siquiera para mi pasaje; entonces ya tengo ya.

(Profesor de primaria rural, Apurímac, nacido en 1956, entrevistado en 2014)

Las maestras rurales, además, se muestran sumamente preocupadas por el cuidado de sus hijos, quienes habitualmente no viven en la localidad en la que se ubica el centro de labores de las docentes:

No planeo quedarme. Por cuestiones familiares. Somos aves de paso. Y la primera oportunidad que tenga, voy a salir. Quiero acercarme al lado de mi familia. Mis hijos son pequeños. Ahora a mi esposo lo han cambiado, es policía. Ahora no hay, pues, en casa quién los vea. Por eso bajo a diario. Antes me quedaba por lo menos. Ahora tengo que bajar como sea. Mi anhelo es llegar a Puno. También con el fin de superar un poquito más porque más facilidad tengo de poder estudiar. No hay acá. Ni siquiera tenemos internet. Nada, pues, nomás.

(Profesora de primaria rural, Puno, nacida en 1968, entrevistada en 2014)

Docente por razones prácticas

La última categoría de motivaciones para dedicarse a la docencia que hemos considerado en este trabajo está conformada por aquellos maestros y maestras que optaron por la profesión debido a razones pragmáticas. Hemos incluido en este grupo a los entrevistados que expresaron una afinidad con una disciplina específica del saber y que optaron por la docencia para poder mantenerse en contacto con ella, así como a aquellos que encontraron en la carrera docente una ocupación fija, segura y conveniente.

Aquellos entrevistados que manifestaron que se dedican a enseñar porque tienen afinidad con alguna disciplina en particular son todos docentes de secundaria en zonas urbanas, la mayoría de ellos mujeres. Un aspecto interesante de este grupo es que reúne solamente a docentes con especialidad en Física y Matemática y en Educación Física:

A ver, a mí me gustaba, por ejemplo, en el caso de las matemáticas, desde el colegio yo era buena en matemáticas.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1972, entrevistada en 2017)

Soy deportista en esencia. El básquetbol me encantaba [...] o yo iba a ser militar o iba a ser de repente entrenadora en el deporte, ahí mi campo. Pero fue esta parte por mí por lo que yo tengo amor al deporte es que también me incliné por la docencia en el deporte, y es algo que, bueno, a mí me ha traído muchas satisfacciones porque me siento muy bien en el desarrollo de mi área. Me gusta que los chicos disfruten y conozcan el deporte no porque tengan que ser grandes deportistas, sino que es un medio para desarrollar libremente de repente muchas capacidades que ellos tienen escondidas.

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1973, entrevistada en 2017)

Como se muestra en la cita anterior, es probable que las oportunidades para dedicarse a la disciplina de preferencia (en este último caso, ser deportista, militar o entrenadora deportiva) no estuvieran disponibles para la persona, razón por la cual se decide por la docencia como una manera de mantener el vínculo con dicha disciplina, aunque no necesariamente se presente un gusto por la pedagogía en sí misma. La siguiente cita muestra un caso similar, pero para el caso de la matemática:

Mira, desde muy pequeña me gustaban las matemáticas, ¿no? [...] como mi padre fue ingeniero civil y toda mi familia, yo también quise ser ingeniera. El primer año [...] que postulo no ingreso a la carrera [...] Civil. A la UNSA. Pero ingreso a... al Pedagógico. [...]. Y postulé e ingresé, lo hice el primer año, pero siempre con la mira de que al siguiente año voy a ser ingeniera, pero me gustó el estudio.

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1977, entrevistada en 2017)

Adicionalmente, pertenecen a esta categoría también los maestros que privilegiaron la seguridad y la estabilidad laboral al elegir la docencia. En muchos casos, se trata de maestros que cuentan con una carrera previa y que ven en la docencia una oportunidad de tener un trabajo estable y un sueldo fijo:

Bueno, yo, primero he sido técnico en computación, pero [...] por suerte entré a hacer unas prácticas a un colegio en el área técnica, y por ahí como me enroló, me empezó a gustar, o sea, más ese gusto por enseñar, por trabajar por jóvenes. O sea, como que ya tomé la opción de mejor estudiar educación porque me iba a bien. Por eso tengo más tiempo en [colegio] particular, ¿no?, porque me empezó a motivar el enseñar a jóvenes, el conversar con jóvenes, cuando trabajamos proyectos...

(Profesor de secundaria urbana, Piura, nacido en 1973, entrevistado en 2017)

A mí lo que me gusta es tener más preferencia en la educación porque yo estudié esa carrera técnica también; es por proyectos, a veces nos contratan por tres meses, cuatro meses. Pero la educación no es así, nos contratan hasta un año, y se aprende mucho también, la parte social, todo.

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1988, entrevistado en 2014)

Yo elijo la docencia porque [me mudo para vivir en la misma localidad que mi actual esposa] y no podía estar sin trabajar, porque considero que hay que tener un trabajo al formar una familia. De hecho, el dinero que yo tenía podía invertirlo en negocios para poder solventar, también, pero consideraba que era necesario tener un trabajo, y como tenía estudios superiores, presenté mis documentos, y al toque me ubicaron en una plaza en mi mismo lugar de nacimiento, en el distrito de Pachiza. Y solamente estuve también un año como profesor en educación secundaria, pero era solamente por contrato. Pero en el mismo lugar donde estaba trabajando mi esposa había un lugar para nombramiento, y sin ninguna duda me fui a trabajar ahí, y a los tres meses nomás nos estuvimos casando.

(Profesor de primaria urbana, San Martín, nacido en 1957, entrevistado en 2013)

Lo anterior no supone que los docentes no le encuentren el gusto a la carrera mientras la ejercen; de hecho, muchos de ellos mencionaron también que proyectaban quedarse trabajando en su institución educativa hasta que llegara el momento de su jubilación.

La satisfacción con la carrera

Quisiéramos detenernos en este punto en las respuestas dadas por los docentes respecto de su satisfacción con la opción elegida. Como hemos señalado previamente, sus respuestas pueden ubicarse básicamente en tres categorías: aquellos que desean quedarse en la institución educativa en la que se encuentran trabajando, los que buscan reasignarse a otra escuela y quienes desean dejar la carrera o jubilarse temprano para dedicarse a otra actividad. Los primeros estarían mostrando cierto grado de satisfacción con la carrera, mientras que los dos últimos grupos se encontrarían más o menos descontentos con ella. Del total de entrevistados, aproximadamente la mitad manifiesta que les gustaría quedarse trabajando en la escuela en la que están, mientras que los maestros restantes preferirían ser reasignados a otra institución o dejar la carrera.

Un dato interesante sobre este punto que vale la pena resaltar es que muy pocos de los maestros que se dedican a la docencia porque fue su única opción manifiestan estar satisfechos con su carrera. Ello contrasta con lo que ocurre entre aquellos que optaron por la enseñanza por motivaciones intrínsecas y los que lo hicieron por razones prácticas: en ambos casos, más de la mitad del total señalan su satisfacción con su ocupación.⁶⁸ Por otro lado, las dos terceras parte de docentes satisfechos son mujeres.

68. En la categoría restante de maestros, aquellos que se dedican a la enseñanza por razones vinculadas con sus procesos de socialización, la tercera parte manifestó encontrarse satisfecha con su ocupación.

Ahora bien, el hecho de considerar que un maestro está satisfecho con su carrera porque quiere quedarse trabajando en su escuela es un supuesto que debe ser tomado con pinzas. De hecho, la principal razón que este grupo de docentes manifiesta para ello es que la escuela en la que trabajan se encuentra cerca de su vivienda. En la misma línea, esta es la razón que con más frecuencia esgrimen los maestros que quieren reasignarse a otra institución: buscan un centro de trabajo más cercano a sus viviendas. El clima que se vive en la institución educativa parece no ser tan relevante en este sentido: mientras la escuela esté cerca se puede soportar un ambiente de trabajo conflictivo.

Lo anterior, como señalamos en una sección anterior, es especialmente relevante en el ámbito rural, donde las condiciones de trabajo son particularmente duras debido a la carencia de servicios y recursos básicos, y a la dispersión de las comunidades. De hecho, muy pocos docentes rurales manifestaron su deseo de quedarse trabajando en su escuela, y la mayoría de ellos indicaron que preferirían ser reasignados o dejar la docencia. Ello resulta aún más complicado para las docentes mujeres, las cuales deben recorrer grandes distancias estando embarazadas o cargando hijos pequeños, o deben dejar a sus hijos en otra localidad al cuidado de otra persona, todo ello con el riesgo adicional de ser víctimas de violencia sexual:

Salió mi reasignación [...] cuando yo estaba gestando con mi hijita, porque cuando estaba gestando, esa subidita, la distancia para salir a Ongoy, y para trasladarme a Chincheros o Andahuaylas, a veces era un pueblo difícil. Y yo pensaba y también [...] era difícil de salir, entonces por mi hijita, como yo estaba gestando, pensé en mi hija y, ya pues, he estado con la asignación para estar un poco cerca.

(Profesora de primaria rural, Apurímac, nacida en 1980, entrevistada en 2014)

Ya sabía ya que la cuenca era llana, y a mí casi no me gusta subir cerros, porque por entonces había entonces que subir cerros; pero como era llano y no había que subir cerros, dije a esa escuela me voy porque hay que caminar pampa no más decía, ¿no? Y tenía por entonces mis bebés yo, y con ellos no voy a poder subir cerros. Entonces, eso era una de las razones.

(Profesora de primaria rural, Cuzco, nacida en 1970, entrevistada en 2014)

En el año 2005, por ahí pedí [reasignación], porque la verdad que no tenía quién lo cuide [a mi hijo]. Conseguí alguien que lo cuide; lo cuidó un mes, de ahí conseguí otra; lo cuidó dos semanas. O sea, algo así, como que estaba desesperada, y yo decía... Y había tenido problemas al nacer, lo habían tenido que operar, era una cosa que me tenía muy tensa. Entonces, en mí, pensaba, si vivo más cerca se me va a acortar el tiempo, voy a tener más tiempo para esto, para aquello.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1968, entrevistada en 2017)

Tenía miedo de trabajar en zona rural, como me habían contado tantas historias de ir a la sierra y que las violan a las profesoras.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1971, entrevistada en 2017)

La trayectoria

Otro aspecto relevante para este análisis es la trayectoria seguida por los maestros una vez iniciada la carrera docente. Buena parte de los entrevistados que laboran en escuelas urbanas tienen en común la experiencia de haberse iniciado como maestros en instituciones educativas del ámbito rural. Ello se entiende como una forma de “pagar piso” por ser novatos en la profesión, y se espera ir “ascendiendo” progresivamente a escuelas cada vez más cercanas a las ciudades:

Estuve durante seis años [en una escuela rural de Puno], y eso es lo que también me dio, qué le digo, más aliento para seguir adelante, me fortaleció bastante. Porque cuando me nombré ese era mi lugar de inicio de trabajo, y al inicio, ¿no?, siempre hay inconvenientes: un lugar donde no había luz ni agua potable. También sufrí bastante, pero logré adecuarme, hice bastantes obras, [...] hice construcción de aulas, compré más terreno, también vivienda para profesores [...]. Es así de que pasaron seis años, y ya veía la necesidad de salir, era un sitio rural. Ya, dije, tengo que mejorar mi trayectoria, dije. A capacitarme, a estar actualizada, es que pido mi reasignación de departamento a departamento.

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1966, entrevistada en 2017)

Es innegable, como señalamos líneas arriba, que las condiciones de trabajo para los maestros en la zona rural pueden ser muy exigentes no solo por la ausencia de servicios básicos como agua y electricidad, sino también debido a las dificultades que supone el traslado, tal como ilustra la siguiente viñeta sobre una escuela rural en Puno:

Los cuatro docentes y la persona que apoya en el servicio de la escuela del centro poblado de K viven en Juliaca. Llegan a la escuela el lunes y retornan a sus casas el viernes. Entre lunes y viernes duermen en las habitaciones y las aulas de la escuela. Para llegar a K, los docentes salen de sus casas el lunes a las 2:30 de la madrugada en dirección a C, distrito donde se ubica K. Entre Juliaca y C hay cuatro horas de trayecto en bus; este bus les cobra 10 soles. Una vez en C, la directora, el docente de cuarto grado y la persona de servicio toman un colectivo que les cobra 6 soles y demora una hora y media en llegar a K. Los profesores de segundo y tercero y el de sexto grado usan sus motos (que dejaron guardadas el viernes en una cochera en C); ellos demoran una hora en llegar a K. En promedio, los docentes demoran entre cinco y seis horas para llegar desde Juliaca hasta K. Para retornar los viernes, los profesores que tienen moto trasladan a la directora y al profesor de cuarto grado hasta C, donde todos toman el bus de retorno a Juliaca. La persona de servicio es quien más dificultades tiene para retornar los viernes a Juliaca, ya que, a falta de espacio en las motos de los docentes, tiene que esperar a que pase un camión o a que algún padre de familia lo transporte hasta C en una moto por el precio de 60 soles.

Por otra parte, los docentes apuntan también a la mayor inseguridad vivida en zonas rurales (por ejemplo, durante la época del conflicto armado interno) como una razón para querer trasladarse a escuelas urbanas lo antes posible:

Bueno, yo estaba trabajando en Vice en la época en la que el terrorismo, el senderismo y todo eso. Entonces mi colegio donde yo empecé a trabajar estaba catalogado como un núcleo de Sendero Luminoso; incluso nos había papeleado. Era bien fuerte. Entonces ahí constantemente

se nos llevaba a los profesores a la delegación, a la policía, porque se tenía sospecha de que nosotros éramos los promotores de todo eso, y por las súplicas de mis padres, que no esté ahí, que no te vayan a implicar, entonces un poco como que... el momento de la situación, del contexto, me sacó de ahí. Porque la comunidad era buena, eran buenos muchachos, pero había ese problema social fuertísimo. Y por eso salí de ahí, me hostigaba que a cada rato nos tengan en la comisaría, entonces yo dije no. Hubo reasignaciones, entonces me presenté a la reasignación, y a mí siempre me gustaba irme a Lima para seguir mis estudios, me presenté al examen a la reasignación [...] yo logré el primer puesto y me dieron a elegir [...] y así fue que he venido.

(Profesora de secundaria urbana, Piura, nacida en 1963, entrevistada en 2017)

En el caso de los maestros que estaban trabajando en escuelas rurales durante la realización de las entrevistas, la situación es diferente. Sobre todo en la Amazonía, hay docentes que son originarios de la zona o de una localidad cercana que se encuentran contentos con el estilo de vida de la comunidad; así como otros que son foráneos pero han organizado su vida alrededor de la comunidad en la que trabajan, aprenden el idioma, se casan con un lugareño o lugareña y planean seguir viviendo en la zona indefinidamente:

Sí, yo pedí reasignación para quedarme acá, y ahora hasta la fecha estoy acá. Y acá me voy a hacer ceniza ya. Así es, si ya estoy en mi casa, dónde voy a pedir. [...] ¿Usted puede estar trabajando años, viajando a otro sitio, dejando tu sitio, tu lugar, sabiendo que hay un cupo? ¿Qué harías? Pues, concursar. ¿Por qué haces eso? Te conviene, quieres ir a tu comunidad, a tu pueblo, lo más cercano, eso lo hice acá. Y ahora estoy acá tranquilo.

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1966, entrevistado en 2014)

[El profesor es originario de Piura y está casado con una mujer awajún. Tiene como lengua materna el castellano, y poco a poco ha ido aprendiendo awajún para poder acceder a un puesto de trabajo como docente y poder vivir en la comunidad de su esposa.] Pero yo fui hábil, ¿sabes? El que quiere aprender tiene que buscar estrategias, cómo poder aprender algo. Me relacioné con los niños, hablaba una palabra por decir, cuando decían, en su lengua, cuando decían [algo] yo les decía "¿qué están hablando ahí?". Entonces, ahí el niño que traducía, uno grandecito, me dice qué dice [...] Entonces, yo iba apuntando en un cuaderno; yo era hábil, apuntaba, apuntaba, apuntaba. Entonces, por las noches, yo me ponía a leer, a leer, y tuve ese gran esmero de aprenderlo. Y después [...] con mi señora que tengo actual, ella también me enseña.

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1977, entrevistado en 2014)

Pero existen también casos en que los maestros se quedan en el ámbito rural debido a la mayor oferta de trabajo existente o al hecho de no lograr el puntaje necesario en las evaluaciones de docentes. Por eso se percibe cierta resignación en sus palabras, cierto convencimiento de que no podrían acceder a mejores oportunidades de trabajo aunque quisieran:

Bueno, todita mi profesión estoy ejerciendo aquí por la provincia de Chincheros porque hay también más oportunidad, hay más clases en Chincheros que en Andahuaylas. Ahí hay pocas plazas, y se presentan

cantidades de docentes; es por ahí que vine a presentarme de frente a Chincheros, y cada año me he presentado hasta nombrarme, y hasta que ahora me han nombrado, y sigo también aquí, en la provincia de Chincheros.

(Profesor de primaria rural, Apurímac, nacido en 1982, entrevistado en 2014)

Últimamente nos hemos metido para hacer mi nombramiento, pero estoy seguro que, bueno, no alcancé puntaje. Según un informe de que hay dos aprobados, nada más. Entonces, si no me dan puntaje como para trabajar en extensiones más cercanas, me gustaría trabajar aquí nomás. Otra vez, dos veces, tres veces, como sea...

(Profesor de primaria rural, Amazonas, nacido en 1985, entrevistado en 2014)

Por otra parte, es importante destacar el peso que tiene en la narrativa de los docentes acerca de su trayectoria como maestros (y funcionarios) la existencia de obstáculos y favoritismos que son percibidos como una muestra de un sistema fundamentalmente injusto y arbitrario:

Yo quería salir reasignado como maestro, quería estar en las aulas siempre. Pero desgraciadamente, como siempre, nuestras entidades, los que nos administran como educación... yo pedí mi reasignación, pero, sin embargo, por encima mío con menos puntaje cubrieron una plaza adonde me correspondía salir como reasignado.

(Profesor de primaria urbana, San Martín, nacido en 1959, entrevistado en 2013).

Estaba a punto de ser nombrada, y no lo logro porque llegó otra profesora más envarada que yo.

(Profesora de secundaria urbana, Arequipa, nacida en 1957, entrevistada en 2017)

A lo largo de este trabajo, hemos intentado tomar en consideración los aspectos de la disposición individual de los maestros hacia la docencia, sus experiencias de socialización en la familia y la escuela, y aquellos factores contextuales mayores que influyen en la elección de la carrera. Los resultados que mostramos líneas arriba expresan con claridad que son estos últimos los que tienen mayor peso en la elección de la docencia en el Perú; en efecto, las narrativas de los docentes entrevistados acerca de sus condiciones de vida (las previas y las actuales) dan evidencia del contexto de precariedad en que realizan sus elecciones y en que se desenvuelve su experiencia como maestros.

Teniendo en cuenta este marco, no debería sorprendernos que el hallazgo principal de este trabajo esté en la gran cantidad de maestros que manifiestan haber estudiado educación porque no tenían otra opción, y que, en ese proceso, debieron dejar su vocación e intereses de lado. Ello contrasta con los resultados de los estudios sobre el tema citados en una sección anterior. En efecto, Cuenca y

Carrillo reportan un 97% de maestros que manifiestan estar de acuerdo con que la enseñanza es su vocación y un 90% que señala que volvería a estudiar pedagogía.⁶⁹ Ello se observa también en la ENDO 2016, la cual reporta 73% de maestros y maestras que escogieron la carrera por motivaciones intrínsecas⁷⁰ y solo un 15% de docentes que escogió la enseñanza porque no tuvo otra opción.⁷¹ Es posible que un aspecto metodológico de este trabajo haya influido en nuestros resultados: el hecho de que la información se recogiera en el marco de estudios con objetivos específicos que no estaban relacionados con la motivación de los docentes para escoger su carrera podría haber reducido el cálculo de los docentes acerca de cuál sería la respuesta "correcta" o esperada. En esa misma línea, además, el hecho de plantear preguntas abiertas y no opciones predeterminadas sobre las cuales mostrar acuerdo o desacuerdo nos ha permitido acceder a respuestas más elaboradas por parte de los docentes a partir de las cuales ha sido posible distinguir aquellos aspectos que han marcado con mayor fuerza sus elecciones.

Lo anterior es válido también respecto de la experiencia de maestros y maestras con la docencia. Acerca de ello, un tema muy relevante es la extrema importancia que le conceden los docentes a enseñar en una escuela que se ubique cerca de sus viviendas y, por ende, de sus familias. Esta es la razón principal (casi única) que esgrimen nuestros entrevistados para justificar tanto la voluntad de seguir trabajando en la misma escuela en la que se encuentran como la necesidad de ser reasignados a otra institución. Esto coincide con los hallazgos de Falus y Goldberg, Díaz y Ñopo, así como de Alcázar y Pollarolo que comentábamos en una sección anterior:⁷² es altamente probable que la insatisfacción de los docentes peruanos con su trabajo esté centrada en las dificultades que supone vivir lejos de sus centros de trabajo; pero, sobre todo, mantenerse alejados de sus familias. Como se ha visto en este trabajo, este problema se acentúa en el ámbito rural, en donde, además, las condiciones generales en que se desarrolla la enseñanza son más precarias que en ámbitos urbanos: al aislamiento hay que sumarle las carencias en infraestructura, equipamiento y recursos, y la necesidad de trabajar en la modalidad multigrado o bilingüe cuando no se está preparado para ello.

Aspectos relativos al clima de trabajo en la escuela (tales como las relaciones con el director, los otros docentes, los estudiantes y sus familias) también son resaltados como importantes para el grado de satisfacción que experimentan los maestros y maestras con su trabajo, pero parecen encontrarse siempre supeditados a la ubicación geográfica de la escuela. Finalmente, los aspectos propiamente curriculares, vinculados con los contenidos y la pedagogía, casi no aparecen en las narrativas de los docentes acerca de su trayectoria y experiencia laboral.

Si miramos solo a los docentes rurales, tenemos que prácticamente la mitad de ellos escogió la carrera porque no tuvo otra opción, pero un número casi igual optó por la docencia debido a la influencia de familiares dedicados a la enseñanza o de (en menor medida) un maestro en particular durante su experiencia como estudiantes. Así, el número de docentes con motivaciones intrínsecas y aquellos

69. Cuenca y Carrillo 2017.

70. Incluye docentes que optaron por la enseñanza por vocación y porque gustan del trabajo con niños, niñas y adolescentes.

71. Incluye docentes que se dedicaron a la docencia por descarte y porque era la única opción disponible en su zona.

72 Falus y Goldberg 2011, Díaz y Ñopo 2016, Alcázar y Pollarolo 2001.

que se dedican a la enseñanza por razones prácticas, los cuales parecen ser los más satisfechos y comprometidos con su profesión, es mínimo entre los maestros de escuelas rurales. En contraste, los maestros urbanos también escogen la docencia por ausencia de otras opciones en primer lugar, pero luego de esta motivación están las razones intrínsecas y las prácticas en segundo lugar. Las influencias de la socialización parecen ser las menos relevantes para este grupo de maestros.

Para el caso de los maestros rurales, debemos considerar la importancia que se otorga en el contexto rural al logro del estatus de profesional a través de la educación superior. Como hemos visto en una sección anterior, muchas veces esta posibilidad está circunscrita a la limitada oferta de educación superior de algunas localidades, dentro de la cual casi siempre está presente la docencia. Así, podríamos decir que existe una valoración positiva de la profesión docente como mecanismo para lograr cierta movilidad social, aunque esta está fuertemente constreñida por el hecho de ser una de las únicas opciones posibles.⁷³

Por otro lado, si nos centramos en la variable de género, encontramos que la principal motivación para la docencia de las mujeres fue no contar con otra opción, seguida de motivaciones intrínsecas y, un poco más lejos, de razones prácticas. En último lugar, aparecen los factores de socialización. En el caso de los hombres, estos últimos factores constituyen la segunda motivación, luego de la elección obligada. Asimismo, es interesante notar que los factores de motivación intrínseca ocupan el último lugar entre los maestros hombres. De hecho, la vocación ha estado históricamente asociada con las maestras mujeres: Tardif las ubica como protagonistas centrales en la era inicial de la escolaridad moderna (precisamente, la *era de la vocación*), dedicadas en cuerpo y alma a formar a sus estudiantes poniendo en práctica “las ‘virtudes femeninas tradicionales’ [...]: amor por los niños, obediencia, devoción, espíritu de abnegación, espíritu de servicio...”⁷⁴

En lo concerniente al nivel en que se ejerce la docencia, tanto en primaria como en secundaria, es la ausencia de otras opciones la motivación principal para la docencia, pero en primaria las motivaciones intrínsecas y la influencia de la socialización se ubican en segundo lugar con proporciones muy similares, mientras que en secundaria este puesto les pertenece claramente a las razones prácticas, las cuales parecen no ser de mayor importancia para los docentes de primaria.

En suma, lo que nos muestra este trabajo es que una proporción importante de maestros se dedica a la educación debido a que no tuvo otras oportunidades, y que, una vez embarcados en la enseñanza, el factor más influyente de satisfacción con la profesión sería la cercanía de la escuela a su vivienda. Respecto de las variables urbano/rural, hombre/mujer y primaria/secundaria, hay que decir, en primer lugar, que aquellos que se dedicaron a la docencia porque fue su única opción son tanto hombres como mujeres, de ámbito rural y urbano, de primaria y secundaria. Podríamos afirmar, entonces, que esta categoría de motivación no establece mayores diferencias entre los docentes entrevistados para este estudio. En el caso de aquellos con motivaciones intrínsecas, sin embargo, hay un claro predominio de las mujeres del ámbito urbano y de nivel primaria. Por otra parte, la

73. Puede verse al respecto Ames 2002, Mena 2012 y Benavides, Mena y Olivera 2006.

74. Tardif 2013: 23.

influencia de la socialización familiar o escolar parece ser más determinante para los hombres del ámbito rural y, por consiguiente, de primaria. Finalmente, aquellos docentes que priorizan razones pragmáticas son sobre todo mujeres de secundaria urbana.

Los estudios sobre las razones que llevan a los docentes a optar por la enseñanza parten de evidencia acerca de que la motivación para la carrera influye en el desempeño y compromiso posterior del maestro. Así, tal como observamos también en este trabajo, un maestro que se acerca a la docencia por motivaciones intrínsecas tiene más probabilidades de sentirse alentado y comprometido durante su trayectoria profesional que un profesor que estudió educación porque era la única carrera a la que podía acceder.⁷⁵ Pero la realidad educativa del Perú es otra: la docencia resulta ser una de las pocas opciones estables y que aseguran un ingreso económico fijo a muchos peruanos y peruanas; así, la vocación queda en un segundo plano frente a la necesidad. En esta línea, por lo observado entre los docentes entrevistados para este estudio, la representación del maestro apóstol parece subsistir entre los docentes, pero de manera tenue, mientras que la del maestro como trabajador o burócrata (empleado del Estado supeditado a las decisiones que se toman en los organismos intermedios del sector y en el mismo Ministerio de Educación, que recibe un sueldo por su trabajo) sería la prevalente. La identidad de maestro profesional, en este contexto, sería aún incipiente, y se ubicaría más del lado de las iniciativas de política que buscan consolidar una carrera magisterial basada en la meritocracia que del lado de los maestros en actividad.

75. Véase al respecto, por ejemplo, Murillo 2007 y Cornejo 2009.



Reflexiones finales

El tema que hemos tratado en este texto resulta relevante en un contexto mundial de impulso a la reforma educativa, de dificultad de contar con profesores idóneos y de necesidad de mejorar la calidad educativa en general y los aprendizajes en particular. En efecto, cada vez hay más interés por temas como el reclutamiento y la retención de buenos maestros, pues se los identifica como actores centrales para el desarrollo económico y social.⁷⁶ En el contexto latinoamericano, el maestro ha recuperado su importancia como actor crucial para el logro de aprendizajes de los estudiantes⁷⁷ en la discusión sobre políticas públicas en la región, incluyendo aquellas referidas a la formación inicial de los docentes, su reclutamiento y selección. La Unesco, por ejemplo, establece como una de sus primeras orientaciones de política al respecto la importancia de promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos de manera que los esfuerzos de la política educativa y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores.⁷⁸

En el caso concreto del Perú, la Ley de Reforma Magisterial de 2012 se preocupa de incluir también las condiciones que deben cumplirse para asegurar la presencia de docentes idóneos en el sistema educativo, incluyendo orientaciones acerca de su adecuada selección.

76. Richardson y Watt 2014: 385.

77. Véase Murillo y Román 2012.

78. Unesco 2013: 9.

Ahora bien, más allá de la importancia de establecer perfiles acerca de los maestros que queremos y de los cambios estructurales necesarios para ello —como transformar los sistemas de ingreso a la carrera docente, establecer mecanismos meritocráticos para avanzar profesionalmente, mejorar las condiciones de trabajo en las escuelas (aumentando las remuneraciones, estableciendo sistemas de incentivos monetarios y no monetarios) y en el aula (creando condiciones para desarrollar un mejor clima para la enseñanza, teniendo un menor número de estudiantes por aula, contando con recursos y materiales suficientes)—, es necesario pensar también en los maestros que se encuentran ahora en las aulas, sus motivaciones y trayectoria, y lo que ello significa para el sistema educativo en nuestro país.

Los docentes se ven en la necesidad de interpretar al Estado (para ellos y para sus estudiantes) desde su singular posición en medio de la compleja red de demandas y mandatos que supone el sistema educativo. En este proceso, el maestro es, a la vez, ciudadano y funcionario, y sus experiencias con el Estado desde ambos lugares resultan relevantes en la opción por determinadas soluciones. En ese contexto, este trabajo ha intentado explorar las posibles vinculaciones que las motivaciones para la docencia podrían tener en la configuración de la relación que el maestro establece con el Estado, la cual influye en lo que aquel hace en el aula y que, a su vez, contribuye en la configuración de las relaciones que los estudiantes van a construir con dicho Estado.

Nuestros hallazgos muestran que la relación del maestro con el Estado está signada por la experiencia de la desigualdad y la falta de oportunidades que se inicia desde su experiencia como estudiante escolar en escuelas públicas y continúa al momento de definir su futuro laboral. El signo más claro de lo anterior, como se ve en este texto, es la alta proporción de maestros que se dedican a la docencia porque no pudieron acceder a otra profesión, sea por la limitada oferta de educación superior en sus localidades, las carencias económicas o la dificultad para superar los exámenes de ingreso a otras especialidades. Así, lo que los maestros experimentan del Estado a partir de su ingreso a la carrera docente y su trayectoria en ella es que su origen, sus condiciones socioeconómicas e incluso su género influyen de manera importante en sus oportunidades en la vida, más allá de sus deseos y capacidades. En esta misma línea, existe también la percepción de que las decisiones que influyen en su vida profesional son tomadas de forma arbitraria e injusta.

De otra parte, la forma en que funciona el sistema abona a la percepción de una sociedad fuertemente jerárquica en la que lo rural se encuentra por debajo de lo urbano, las mujeres enfrentan muchas más dificultades que los hombres y la pobreza resulta difícil de superar a través de la educación. En efecto, la experiencia como estudiantes y como maestros enseña que el ámbito rural es el último escalafón: se trata de las escuelas más pobres, con menos recursos, aquellas donde los maestros viven en las condiciones más arduas (sobre todo las mujeres) y donde las oportunidades de acceder a opciones de calidad de educación superior y de trabajo son mucho menores que en los ámbitos urbanos.

En suma, las oportunidades a las que acceden los docentes (que son, en buena parte, oportunidades ofrecidas por el Estado) son reducidas y desiguales, y ello se evidencia en sus motivaciones para la elección de sus carreras y en su insatisfacción posterior con ellas. Podemos imaginar que esto se encuentra lejos de contribuir con la mejora de la calidad de las prácticas de los docentes y de los aprendizajes de los estudiantes. Creemos que hay que reconocer los decididos esfuerzos del Estado en pro de mejorar las condiciones de la profesión de maestro, proceso que debe ser apoyado y fortalecido; sin embargo, nos parece importante también evidenciar que existe un contexto mayor al educativo que debe ser tomado en cuenta y atendido para comprender las particularidades de la situación de maestros y maestras en el Perú.



Referencias
bibliográficas

Alcázar, Lorena y Pierina Pollarolo

- 2001 *Alternativas para mejorar el sistema de bonificaciones a plazas docentes de zonas rurales y otras condiciones especiales*. Lima: Minedu.

Ames, Patricia

- 2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Avendaño, Cecilia y Rodrigo González

- 2012 "Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción". *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, n.º 2: 21-33.

Benavides, Martín, Inés Olivera y Magrith Mena

- 2006 "De papás y mamás a hijos e hijas. Las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural". En Martín Benavides (ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade.

Bruns, Barbara y Javier Luque

- 2014 *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D. C.: The World Bank.

Congreso de la República

- 2017 Ley que modifica la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial y establece disposiciones para el pago de remuneraciones de docentes de Institutos y Escuelas de Educación Superior.

Cornejo, Rodrigo

- 2009 "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile". *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.º 107: 409-426.

Cuenca, Ricardo

- 2014 "Las múltiples identidades profesionales de la docencia". En Dalila Andrade Olivera y Myriam Feldfeber (comp.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.

Cuenca, Ricardo y Sandra Carrillo

- 2017 *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Lima: Unesco.

Cuenca, Ricardo y Carlos Portocarrero

- 2003 *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Plancad, GTZ, KfW, Minedu.

Daniels, Erika

- 2016 "Logistical Factors in Teachers' Motivation". *The Clearing House*, vol. 89, n.º 2: 61-66.

Das, Veena y Deborah Poole

- 2017 "El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas". En Pablo Sandoval (ed.), *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

De Shano da Silva, Carol

- 2012 *Reclutamiento de docentes: orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Díaz, Juan José

- 2008 *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. Lima: Grade.

Díaz, Juan José y Hugo Ñopo

- 2016 "La carrera docente en el Perú". En María Balarín, *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: Grade.

Díaz, Hugo y Jaime Saavedra

- 2000 *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Eguren, Mariana, Carolina de Belaunde y Natalia González

- 2019 *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: IEP (en prensa).

Elacqua, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas y Mariana Alfonso

- 2018 *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

El Peruano

- 2012 Ley de Reforma Magisterial N.º 29944. Reglamento de la Ley D. S. N.º 004-2013-ED.

Falus, Lucila y Mariela Goldberg

- 2011 *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco/OEI.

- García-Poyato Falcón, Jihan, Graciela Cordero Arroyo y Rosa María Torres Hernández
2018 "Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI". *Perspectiva Educativa*, vol. 57, n.º 2: 51-72.
- Guadalupe, César, José Rodríguez, Juan León y Silvana Vargas
2017 *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grade.
- Hellsten, Laurie-Ann y Michelle Prytula
2011 "Why Teaching? Motivations Influencing Beginning Teachers' Choice of Profession and Teaching Practice". *Research in Higher Education Journal*, n.º 13.
- Jaramillo, Miguel
2012 "The Spatial Geography of Teacher Labor Markets: Evidence from a Developing Country". *Economics of Education Review*, vol. 13, n.º 6: 984-995.
- Kılınç, Ahmet, Helen Watt y Paul Richardson
2012 "Factors Influencing Teaching Choice in Turkey". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 40, n.º 3: 199-226.
- Kyriacou, Chris y Melissa Coulthard
2000 "Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice". *Journal of Education for Teaching*, n.º 26: 117-126.
- Mena, Magrith
2012 "(De)construyendo ilusiones. Cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho". *Debates en Sociología*, n.º 37: 5-42.
- Ministerio de Educación
2017 *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas 2016*. Lima: Minedu. Disponible en: <https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/endo_2016> (última consulta: 30/04/19).
- Mizala, Alejandra y Hugo Ñopo
2016 "Measuring the Relative Pay of School Teachers in Latin America 1997-2007". *International Journal of Educational Development*, n.º 47: 20-32.
- Mkumbo, Kitila
2013 "Factors Associated with Teachers' Motivation and Commitment to Teach in Tanzania". *Journal of Educational Sciences & Psychology*, vol. 65, n.º 1: 58-71.
- Montero, Lourdes
2001 *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Murillo, Javier (coord.)
2007 *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, Javier y Marcela Román
2012 "Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú". *Revista Peruana de Investigación Educativa*, n.º 4: 7-42.

Nesje, Katrine, Christian Brandmo y Jean-Louis Berger

- 2018 "Motivation to Become a Teacher: A Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 62, n.º 6: 813-831.

Orealc/Unesco

- 2015 *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Organization for Economic Cooperation and Development

- 2005 *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Disponible en: <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>>.

Richardson, Paul, Stuart Karabenick y Helen Watt (eds.)

- 2014 *Teacher Motivation: Theory and Practice*. Routledge. Kindle edition.

Richardson, Paul y Helen Watt

- 2014 "An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation". En Paul Richardson, Stuart Karabenick y Helen Watt (eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*. Routledge. Kindle edition.

Rodríguez, José y Lisset Montoro

- 2013 *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ryan, Richard y Edward L. Deci

- 2000 "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, vol. 55, n.º 1: 68-78.

Said-Hung, Elias, Gloria Gratacós y Jorge Valencia Cobos

- 2017 "Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia". *Educação e Pesquisa*, vol. 43, n.º 1: 31-48.

Sinclair, Catherine

- 2008 "Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 36, n.º 2: 79-104.

Sinclair, Catherine, Martin Dowson y Dennis McInerney

- 2006 "Motivations to Teach: Psychometric and Longitudinal Perspectives". *Teachers College Record*, vol. 108, n.º 6: 1132-1154.

Tardif, Maurice

- 2013 *La condition enseignante au Québec du xixe au xxie siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti

- 2004 "Nuevos maestros para nuevos estudiantes". Mari Pearlman (ed.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: Preal.

Unesco

- 2013 *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

Vaillant, Denise

- 2004 *Construcción para la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Santiago de Chile: Preal.

Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (eds.)

- 2006 *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una biografía de la profesión.* Santiago de Chile: Preal. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf> (última consulta: 09/05/19).

Watt, Helen y Paul Richardson

- 2007 "Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale". *Journal of Experimental Education*, vol. 75, n.º 3: 167-202.

