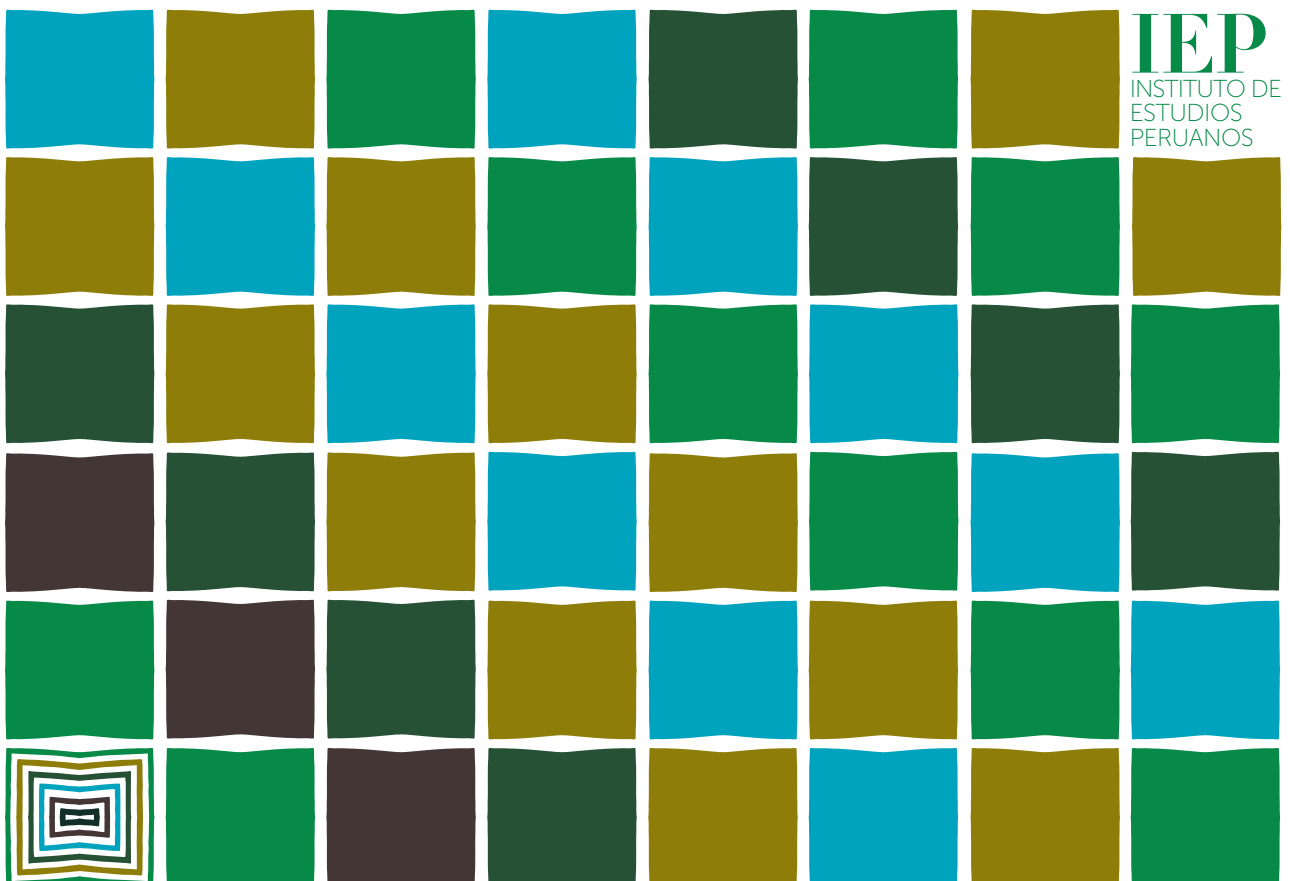


REPENSANDO LOS FACTORES QUE AFECTAN LA PRÁCTICA DOCENTE: EL CASO DE DOCE DOCENTES EN UN COLEGIO DE VILLA EL SALVADOR



REPENSANDO LOS FACTORES QUE AFECTAN LA PRÁCTICA DOCENTE: EL CASO DE DOCE DOCENTES EN UN COLEGIO DE VILLA EL SALVADOR

Documento de Trabajo n.º 224

Instituto de Estudios Peruanos

El programa **Leer es estar adelante** es una iniciativa de la Fundación BBVA Continental. Es diseñado e implementado por el Instituto de Estudios Peruanos IEP y sus actividades se realizan en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación del Perú.

El programa es una propuesta integral para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primaria de escuelas públicas en diez regiones del país. La estrategia de intervención contempla la dotación de textos escolares para la comprensión lectora con contenidos temáticos regionales. Asimismo, brinda capacitación a los docentes participantes e implementa un sistema de acompañamiento docente para garantizar la implementación de la propuesta. Finalmente, aplica pruebas de comprensión lectora a los estudiantes de las escuelas beneficiarias para evaluar el impacto de la intervención y la mejora de los aprendizajes.

www.fundaciónbbva.pe
www.leer.pe
fundación.pe@bbva.com

Equipo responsable:

Carolina de Belaúnde cbelaunde@iep.org.pe
Mariana Eguren meguren@iep.org.pe
Natalia González ngonzalez@iep.org.pe

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN impreso: 978-9972-51-559-0
ISBN digital: 978-9972-551-560-6
Proyecto editorial: 11501131600275
Depósito legal: 2016-03361

Documento de Trabajo, 224 (ISSN 1022-0356)
Serie Educación, 9 (ISSN 2222-4971)

Edición impresa
500 ejemplares

Lima, marzo de 2016

Corrección de estilo: Mariana Eguren Arce
Diagramación: ErickRagas.com

Bustamante, Maite

Repensando los factores que afectan la práctica docente: el caso de doce docentes en un colegio de Villa El Salvador. Lima, IEP; Fundación BBVA, 2016. (Documento de Trabajo, 224. Serie Educación, 9)

WD/06.02.01/E/9

1. FORMACIÓN DE DOCENTES; 2. PRÁCTICA DOCENTE; 3. EDUCACIÓN; 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; 5. VILLA EL SALVADOR; 6. LIMA; 7. PERÚ



Introducción.....	7
¿Cómo se ha abordado la práctica docente?	9
Diseño del trabajo de campo	13
Contextualizando a los actores	17
Hallazgos.....	19
1. Disposición al trabajo	19
• La elección de la carrera.....	20
• Elementos motivadores y desmotivadores	21
• Roles y necesidades.....	27
• Balance: la disposición al trabajo.....	32
2. Objetivo docente e imagen de un buen docente	33
3. Discursos en torno de las características de los alumnos.....	36
4. Recursos pedagógicos	39
• Cómo adquirieron los docentes los recursos que utilizan	39
• Las mayores carencias	41
• Balance: importancia de la recursividad	41

5. Las prácticas observadas.....	41
• El manejo de la disciplina	41
• Corrección de respuestas	46
• Verificación de la comprensión	47
• El trabajo autónomo.....	48
• Las prácticas docentes: balance y reflexión	48
Conclusiones.....	51
Bibliografía	55



Trabajé cuatro años en el programa *Leer es estar adelante*. Ese programa tiene como objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora de alumnos de colegios públicos que pertenecen al 3°, 4°, 5° y 6° de primaria. Para lograr ese objetivo, las directoras del programa decidieron diseñar libros de comprensión lectora con un enfoque holístico y donde la temática sea diferenciada por región. Lo que más caracteriza a esos libros es que presentan al docente un plan de sesiones de clase para todo un año. En éste, cada sesión tiene el objetivo de que el alumno desarrolle una habilidad de comprensión lectora y se presentan ejemplos y actividades para que pueda lograrlo.

En el programa yo pasé por tres cargos distintos, pero principalmente fui acompañante pedagógica. Como acompañante pedagógica yo estaba encargada de ir a las aulas, observar una sesión de clase con el libro *Adelante* y luego conversar con el docente observado sobre cómo le estaba yendo en el trabajo con el libro. Fue en esas conversaciones con los docentes que surgió en mí la inquietud que me llevó a desarrollar esta investigación. Había una serie de conversaciones que quería comprender mejor. En éstas los docentes desarrollaban argumentos para justificar su práctica y su desempeño.

El primer caso que tenía en mente era el de una profesora que me contó que le gustaría hacer un trabajo muy distinto con sus alumnos pero que la dinámica de los dos grupos de niños que componían su aula lo impedía. El primero era un grupo de cinco niños de alrededor de nueve y diez años. El segundo estaba integrado por cuatro niños tres veces repitentes, miembros de pandillas, que tenían alrededor de

trece y catorce años. Pese a que tenía pocos alumnos, la maestra no podía avanzar con lo que estaba planeado porque apenas dejaba de vigilar que los mayores no abusaran de los menores surgían problemas. Debido a ello, toda su práctica estaba orientada a evitar que el abuso sucediera. De este modo, el objetivo de cumplir con el currículo terminaba siendo secundario.

Otro caso que tenía muy presente era el de un docente que, tras terminar de desarrollar su sesión de clase, me dijo: *Señorita, antes de que me diga nada, le voy a decir que desde que ya no se le puede pegar a los niños, yo ya no puedo enseñar.* Me contó que ya se había metido en problemas por jalarle la oreja a una niña y que para evitar ser sancionado nuevamente ahora se limita a dictar la clase, *Y si aprenden, bien, y si no aprenden es su problema.* Él no creía poder ser realmente efectivo en la enseñanza sin llamar la atención de los alumnos o castigarlos como tradicionalmente se hacía. Por eso, dictaba la clase “al aire” e ignoraba el hecho de que sus alumnos le estuviesen prestando atención o no.

Así como estos casos, tenía en mente muchos más: la profesora que no podía dedicar tiempo a planear sus clases porque su hijo estaba enfermo; la maestra que inventaba cientos de maneras de hacer participar en la sesión de clase a su alumno ciego; la docente que solo estaba esperando jubilarse y ya no quería saber nada con la carrera. Todos estos casos me generaban muchas inquietudes: ¿qué es lo que motiva o desmotiva a los docentes?, ¿hasta qué punto la buena voluntad puede superar los problemas?, ¿por qué algunos docentes manejan con mucha más facilidad que otros las dificultades?, ¿por qué algunos creen que la finalidad de su trabajo es dictar la clase mientras que otros consideran que el fin real es que los niños aprendan?

Para enfrentar estas preguntas, decidí llevar a cabo una investigación que explorara de manera detallada los diversos factores que afectan la práctica de un grupo pequeño de docentes. La razón por la que preferí centrarme en pocos casos fue que me permitiría explorarlos con mayor profundidad. De este modo, decidí estudiar cuáles son los factores que afectan la práctica de doce profesores de un colegio del distrito limeño de Villa El Salvador y cómo estos factores se relacionan entre sí.

A continuación, reflexionaré sobre cómo se puede abordar el tema de la práctica docente y cómo la he abordado yo para el caso de esta investigación. Luego, iniciaré con el análisis del caso. En éste reflexionaré sobre:

- a. cómo esos doce docentes construyen una disposición al trabajo,
- b. cómo forman una idea sobre el objetivo de su profesión,
- c. cómo se enfrentan a las características de sus alumnos, y
- d. cómo adquieren y usan sus recursos pedagógicos en el día a día.

En un tercer momento, analizaré cómo los cuatro ítems mencionados afectan la práctica de los docentes. Para ello, empezaré describiendo cómo los docentes ejecutan cuatro tipos de práctica. Luego, reflexionaré en torno a las relaciones que pude identificar entre los factores mencionados y la práctica descrita.



¿Cómo se ha abordado la práctica docente?

Al empezar con el diseño de la investigación, me enfrenté al problema de cómo abordar los factores que afectan la práctica docente. Para empezar desarrollé una breve revisión bibliográfica para ver cómo este fenómeno ha sido abordado anteriormente. Lo que pude observar es que la mayor parte de los trabajos que hacen referencia a la práctica docente lo hacen con la finalidad de hablar de desempeño.

Por ejemplo, Antonio Lara desarrolló un artículo en el que reflexiona sobre los problemas del profesorado español. Él argumenta que el rol que tradicionalmente asumen los docentes es inadecuado para las necesidades de los alumnos de ahora. Ante lo cual propone que la docencia tiene que adaptarse a los nuevos tiempos. Según él, "El nuevo docente tendría que tener una mayor capacidad de liderazgo, capaz de sumar voluntades, inspirar, convencer, conducir aspiraciones; que no sucumbe al pesimismo; que ejerce como maestro que aprende con sus alumnos, que cambia la escuela hacia un santuario de la creatividad y el emprendimiento." (Lara 2012: 24). El problema es que en vez de hacer eso los docentes reproducen metodologías pasadas e ineficientes.

Con ese diagnóstico, Lara está valorando las prácticas que los docentes desarrollan en función de si estas sirven o no para alcanzar una meta. En este caso, la meta es satisfacer las necesidades educativas de los niños españoles actuales, lo cual para el autor implica cumplir con ciertos objetivos, como inspirar, conducir, etc. En ese sentido, los docentes españoles son clasificados y valorados por Lara en función de un continuum que va desde la forma más tradicional de enseñar hasta la forma más ideal. Esa forma ideal responde a una idea de lo que el autor considera que es la buena docencia.

Para comprender mejor lo anterior es necesario distinguir claramente los conceptos de práctica docente y de desempeño docente. El primero involucra al conjunto de acciones que los docentes llevan a cabo durante el tiempo que desarrollan su labor. Por su parte, el segundo hace referencia a un balance entre dichas acciones y el objetivo que académicamente o institucionalmente se asigna a la tarea docente. Por ejemplo, si el Ministerio de Educación plantea que los docentes deben cumplir con X y los profesores llevan a cabo prácticas que les permiten lograr X, entonces se puede decir que tienen un buen desempeño; de lo contrario, diremos que tienen un desempeño deficiente. En otras palabras, este concepto remite a la pertinencia de las prácticas docentes en función de un objetivo académicamente o institucionalmente impuesto a los profesores.

Volviendo al caso de Lara, él identifica algunas prácticas, como el que los docentes trabajen de manera coordinada. Luego, él valora esas prácticas en función de una idea de lo que es la buena docencia. En ese caso, él considera que los docentes deben de saber trabajar en equipo para poder fomentar este tipo de trabajo entre los alumnos. En función a ello, a los docentes que trabajan descoordinadamente él los cataloga como profesores que no tienen un buen desempeño. De esa manera el autor está identificando una práctica (trabajar coordinadamente) y la está volviendo un indicador de desempeño en función de una idea académica de lo que es la buena docencia.

Otro aspecto del que me di cuenta al desarrollar la revisión bibliográfica es que la mayor parte de los autores abordan los factores que afectan el desempeño docente desarrollando listas de factores. Por ejemplo, en el caso de Lara él plantea que lo que causa que los docentes actúen de la manera deficiente como lo hacen es a) que no tienen cultura de trabajar en equipo y b) que tienen una formación deficiente ya que los programas de formación son muy teóricos, los cursos son fragmentados e incoherentes y la formación continua depende de la voluntad de aprender de cada profesor (Lara 2012: 27-29).

Estas listas de factores, de autor a autor y de caso a caso, pueden ser muy diversas. Esto se debe a que en cada caso se juzga la práctica docente en función de un proyecto educativo particular. Así, lo que se privilegia observar son aquellos factores que impiden a los docentes ser profesionales ideales en el proyecto educativo que el autor esté apoyando, ya sea este proyecto ideado personalmente o sea el que institucionalmente está impuesto, es decir, el que propone el Ministerio de Educación de cada país. Ya que no todos los proyectos plantean lo mismo ni todos los docentes se adaptan de igual manera a los diferentes proyectos educativos, no todos los autores hacen énfasis en los mismos factores que afectan la práctica.

Tras conocer a grandes rasgos cómo había sido abordado el tema de los factores que afectan la práctica docente, concentré mi revisión bibliográfica en buscar qué tipos de factores eran los que más se identificaban. Con la información que encontré, clasifiqué los diferentes factores en seis tipos. El primero está compuesto por factores institucionales. Estos hacen referencia a todas las reglas de juego institucionalmente impuestas a los docentes que afectan el desempeño de los mismos. En esa línea, algunos autores hacían referencia a cómo cambios en la política educativa pueden alterar la forma de desempeñarse de los profesores. Por ejemplo, algunos planteaban que las Reformas Neoliberales complejizaron la tarea docente

y generaron que los profesores tengan que hacer más para tener un buen desempeño (Cuenca 2011) (Pérez 2012) (Oliart 2011). Otros planteaban que ha ocurrido un deterioro de las reglas de juego de los profesores como consecuencia de una rápida expansión en la cobertura educativa (Cotlear 2006). Por otro lado, otros reflexionaban sobre cómo las reglas de trabajo impuestas a los docentes afectan su práctica. Por ejemplo, uno planteaba que el poco margen de acción original que las reglas de juego otorgan a los docentes genera en ellos una mecanización del trabajo (Filmus 1995).

El segundo tipo es el de los factores discursivos. Este hace referencia a todos los discursos que existen en la sociedad que de alguna manera afectan el accionar de los docentes. En esa línea, por ejemplo Cuenca hace referencia a que los cambios en las políticas y en los enfoques educativos generaron que se desarrolle un discurso en el Perú en el que los docentes son percibidos como personas que no saben hacer su trabajo. Según el autor eso desmotiva a los docentes en su labor (Cuenca 2011). En este caso, él está enfatizando en el discurso de la sociedad sobre el docente. Por su parte, Estrada propone que existen discursos sobre las características personales que debe de tener un buen docente y que eso afecta cómo se construye un docente en su práctica o cómo se lo visualiza desde las políticas educativas. Así por ejemplo, plantea que es muy distinto pensar que los docentes deben de ser pacientes, humildes y sencillos a que deben de tener dominio de la asignatura, interés en enseñar y deben de usar una metodología adecuada (Estrada s/a). En este caso, la autora está enfatizando en cómo el discurso afecta la construcción de un modelo ideal de docente. Otros tipos de discursos son aquellos que plantean límites al trabajo docente. Por ejemplo, discursos como *la educación puede hacer poco para sacar a los niños de la pobreza*, pueden afectar cómo el docente decide desarrollar una sesión de clase con niños pobres (Oliart 2011).

El tercer tipo es el de las características personales de los docentes. Este hace referencia a diversas características de la vida del docente que afecta su práctica. En esa línea, algunos autores hacen hincapié en características de la personalidad como el talento, el entusiasmo, la vivacidad, el amor por los niños (Tardiiff 2004), el autoestima (Contreras 2006), la creatividad (Filmus 1995) o el manejo del estrés (Cabezas 2010). Por otro lado, otros enfatizan en la relación del docente con su trabajo, y mencionan factores como la vocación (Cuenca 2011) (Cabezas 2010) (Oliart 2011), la motivación (Contreras 2006) o el grado de satisfacción laboral (Filmus 1995). Finalmente, otros enfatizan en las múltiples dimensiones de la vida de un docente. En esa línea, por ejemplo, Muñoz plantea que los docentes tienen identidades múltiples ordenadas en un sistema jerárquico de valoraciones. Así, es muy distinto el caso de un docente que asigna una prioridad alta a su rol de docente que uno que le asigna una prioridad baja (Muñoz 1992).

El cuarto tipo es el de la recursividad del docente. Este hace referencia a cómo el docente adquiere recursos pedagógicos y a la calidad y pertinencia de dichos recursos. En esa línea, por ejemplo, Cuenca plantea que una causa fundamental de la desorientación de los docentes peruanos responde a que en su proceso formativo reciben mensajes contradictorios sobre si tienen que formar en metodologías o en contenidos (Cuenca 2011). Acá él está cuestionando la calidad y en la pertinencia del sistema formativo institucional. Por otro lado, otros hacen referencia a la falta de recursividad que tienen los docentes para enfrentar algunos problemas

concretos. Por ejemplo, Lara propone que la introducción de niños inclusivos a las aulas regulares generó problemas porque los docentes no sabían cómo desarrollar clases integradas (Lara 2012).

El quinto tipo es el de las condiciones laborales. Este, por un lado, hace referencia a las relaciones que los docentes construyen en su ambiente laboral. En esa línea por ejemplo, Contreras plantea que, para poder tener un buen desempeño, es necesario que los docentes tengan relaciones sociales adecuadas tanto con los directores como con los otros maestros y los padres de familia. Ese mismo autor plantea además que es importante que exista un buen clima laboral, es decir, un buen ambiente de trabajo (Contreras 2006).

Finalmente, el sexto tipo es el de las características del mercado laboral. Este hace referencia a las ventajas y desventajas que presenta la docencia frente a los otros posibles oficios a los que puede acceder el docente. En este rubro, algunos hacen referencia a los incentivos salariales y plantean que en el caso de la docencia, la carrera está muy subvalorada (Cuenca 2011) (Cotlear 2006). Otros hacen referencia a incentivos extra salariales, como los reconocimientos de corte más simbólico (Filmus 1995). Otros mencionan como factor el nivel de desempleo (Cuenca 2011). Por último, otros señalan diversos beneficios o complicaciones que ofrece la carrera, como la flexibilidad laboral, la ubicación del colegio, la sobrecarga de trabajo, el tipo de contrato que ofrece, etc. (Filmus 1995) (Cabezas 2010).

En este trabajo voy a concentrarme en la práctica docente y no en el desempeño. Esto implica que debo analizar la práctica en función de lo que los docentes hacen y no en función de lo que les falta hacer. La razón por la que me parece necesario estudiar la práctica de manera desvinculada al desempeño es porque considero que esto puede dar luces a comprender mejor todas las aristas del fenómeno. Como mencioné, pensar en términos de proyectos educativos hace que uno enfatice en algunos factores y no en otros. Eso no está mal si el objetivo es sacar adelante un proyecto educativo particular. Sin embargo, considero que hacer el ejercicio de comprender la práctica en sí misma puede servir para luego discutir desde mejores bases cuestiones de desempeño.

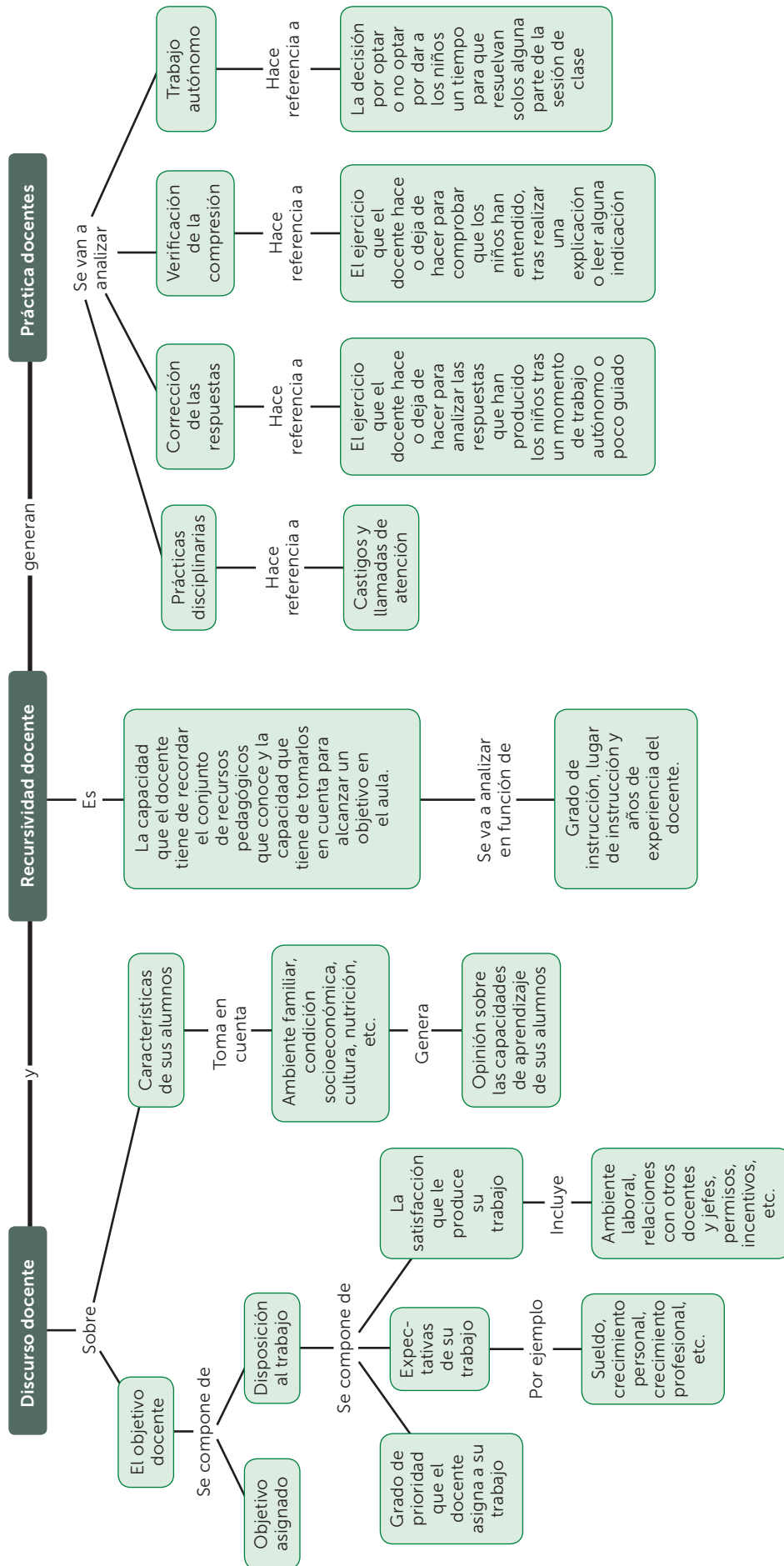


Diseño del trabajo de campo

Luego de la revisión bibliográfica tenía en mente una lista de tipos de factores que afectan la práctica. Sin embargo, había casos en los que los diferentes tipos se enlazaban. Por ejemplo, cuando Cuenca planteaba que las Reformas Neoliberales complejizaron la tarea docente, esto era un problema sólo porque los cambios en las expectativas a los docentes no trajeron consigo un cambio en el proceso formativo. Para que un docente cumpla con el objetivo que se espera que cumpla, debe de tener recursos pedagógicos suficientes y pertinentes para alcanzarlos. Así vemos que el objetivo institucionalmente impuesto al docente y la formación docente funcionan relacionados. Con esto en mente, empecé a reflexionar sobre los casos que yo había visto; empecé a analizar qué factores se relacionaban entre sí y de qué manera. Finalmente desarrollé el siguiente modelo de análisis. Éste funcionó como la hipótesis con la que me enfrenté al trabajo de campo. Este modelo propone que tanto los discursos que tienen los docentes sobre los objetivos de su trabajo y sobre las características de sus alumnos, así como los recursos pedagógicos con los que ellos cuentan, influyen en la elección de ciertas prácticas en el aula.

Gráfico 1

MODELO 1: HIPÓTESIS DE TRABAJO



El primer factor del modelo es el discurso del docente sobre los objetivos de su trabajo. Éste es consecuencia de cómo los docentes adecuan el objetivo institucionalmente asignado –lo que se espera que cumplan, la razón por la que los contratan– a la disposición que tienen para trabajar. Acá estoy entendiendo esa disposición como el resultado de tres factores: el grado de prioridad que los docentes asignan a su trabajo, las expectativas que tienen en torno de éste y la satisfacción que éste les produce. En esa línea, la adecuación del objetivo asignado a la disposición para trabajar genera un nuevo objetivo, con el que los docentes se trazan metas en la práctica. La importancia de este factor está en que permite a los docentes definir sus objetivos reales, trazar un plan de acción y, en función a eso, definir los recursos pedagógicos más adecuados para ello.

Para que quede más claro el primer factor presentaré un ejemplo. Una vez conversé con una profesora que me dijo que le gustaba mucho la carrera, que quería hacer muchas cosas con sus alumnos, pero que sentía que no “tenía cabeza” para desarrollarlas porque su hijo estaba enfermo. Esta profesora sabía cuál era el objetivo que tenía que lograr, pero en su vida, la docencia tenía un grado de prioridad más bajo que su rol de madre. Pese a que sus expectativas y su satisfacción de la carrera eran relativamente altas, la alta demanda de tiempo que su rol de madre le estaba exigiendo hacía que ella adapte el objetivo que sabía que tenía que cumplir, a un objetivo más alcanzable en función de sus limitaciones. Así, en vez de aprovechar sus tardes para pensar en mejores maneras de enseñar a sus alumnos, ella planificaba lo mínimo necesario para cumplir y luego se dedicaba a su hijo.

El segundo factor es el discurso del docente en torno a las características de sus alumnos (como su contexto socioeconómico, su nivel de alimentación, su ambiente familiar, etc.) y a la influencia que tienen esas características en la capacidad de aprendizaje de los mismos. Cuando redacté este factor tenía en mente algunos comentarios que había escuchado como: esa actividad es muy difícil para mis alumnos porque ellos vienen de hogares disfuncionales y eso no los deja concentrarse. La importancia de este factor está en que permite a los docentes definir los límites entre lo que es enseñable y lo que no es enseñable para cada caso.

Finalmente, el tercer factor del modelo es el de los recursos pedagógicos con los que cuenta el docente. Éste está compuesto por el conjunto de estrategias que le permiten alcanzar un objetivo o enfrentar un problema. En esa línea, un docente puede ser desde muy recursivo hasta muy poco recursivo. En términos prácticos, un docente muy recursivo es aquel que conoce y puede poner en práctica muchas estrategias para alcanzar un mismo objetivo. Por otro lado, un maestro poco recursivo es aquel que conoce muy pocas, una sola o ninguna estrategia para alcanzar el objetivo trazado. Cuando redacté este factor estaba pensando en casos como el que analizamos de Cuenca. Un docente necesita contar con recursos pedagógicos suficientes y pertinentes para alcanzar ciertos objetivos.

Por otro lado, en el modelo incluí cuatro tipos de prácticas con el objetivo de analizar si es posible o no establecer conexiones entre los tres factores propuestos y lo que los docentes hacen. La razón por la que elegí estas prácticas es porque en las observaciones de aula que yo había desarrollado en mi trabajo como acompañante pedagógica, había visto que éstas eran unas prácticas que se repetían con mucha frecuencia. Así, las elegí porque consideraba que iban a ser fáciles

de observar, que iban a aparecer en todos los casos y que iban a ser sencillas de discutir con los docentes.

El primer tipo de prácticas que elegí son las disciplinarias, es decir aquellas relacionadas a los castigos o las llamadas de atención. El segundo tipo es el de la corrección de respuestas. Éste está compuesto por todas las reacciones que tiene el docente tras recoger las respuestas que han producido sus alumnos en un momento de trabajo autónomo o poco guiado. El tercer tipo lo constituyen las prácticas de verificación de la comprensión. Éstas son las acciones para comprobar que los niños han entendido las explicaciones o indicaciones. Finalmente, el cuarto tipo son las prácticas de trabajo autónomo: ¿qué influye en la decisión de dar (o no) a los niños un tiempo para que desarrollen solos alguna actividad de la sesión?

Con este modelo desarrollé mis instrumentos para el trabajo de campo, el cual ejecuté entre junio y octubre de 2014 en un colegio público de Villa El Salvador. En ese colegio trabajé con doce docentes de diversos grados de primaria: dos de 3°, dos de 4°, cuatro de 5° y cuatro de 6°. Dos de ellos eran hombres y diez eran mujeres. Con cada uno de ellos desarrollé una entrevista y realicé una observación de aula. El objetivo de la entrevista fue obtener información sobre lo siguiente:

- a. las percepciones que los docentes tenían sobre su trabajo y sobre sus alumnos,
- b. los recursos pedagógicos que los docentes decían que usaban y la valoración de dichos recursos, y
- c. el discurso de los maestros sobre cómo desarrollaban los cuatro tipos de prácticas descritas previamente.

Por su parte, el objetivo de la observación de aula fue analizar cómo se llevaban a cabo los cuatro tipos de prácticas mencionados en una sesión de clase. En algunos casos esas observaciones coincidieron con sesiones de clase con el Libro Adelante pero en otros no. Esto se debe a que los docentes del 3° y 4° del colegio ya no participaban del programa Leer es estar adelante. Sin embargo, esto no resultó problemático ya que de igual manera en todos los casos pude observar las prácticas que había seleccionado.



Contextualizando a los actores

Todos los docentes que participaron en esta investigación son hijos de padres provincianos, los cuales en promedio alcanzaron un nivel educativo de primaria completa. En su mayoría, sus madres se dedicaron a ser amas de casa. Solo hubo dos casos de docentes que tenían madres con otras ocupaciones: una era secretaria y la otra comerciante. Al contrario de lo que sucede con las madres, las ocupaciones de los padres eran más variadas: tres de ellos se dedicaban al comercio, uno a la docencia, dos a la construcción, dos a la producción agropecuaria y uno trabajaba en la Municipalidad de Miraflores.

Con respecto a su educación superior, cinco de los doce docentes estudiaron en Lima y el resto en provincia. Por otro lado, solo tres docentes estudiaron en una universidad. De ellos, dos estudiaron en la Universidad La Cantuta y uno en la Universidad Villareal. El resto de docentes estudió en un pedagógico. Por último, solo dos de los doce docentes cuentan actualmente con una maestría y cuatro están en proceso de sacar una.



1. Disposición al trabajo

En el diseño inicial de la investigación planteé que los docentes construyen su disposición al trabajo en función de tres elementos: el grado de prioridad que asignan a su trabajo, las expectativas que tienen en torno de este y la satisfacción que les produce. Sin embargo, la información que obtuve en el campo mostró un panorama más complejo.

Para conocer la disposición que tienen los docentes hacia su trabajo, les pregunté por qué los llevó a elegir la carrera, qué es lo que más les gusta de esta, qué es lo que menos les gusta, qué es lo que más dificulta su desempeño y qué expectativas tienen. En sus respuestas, los docentes desarrollaban una descripción de su contexto diario de trabajo, en la que combinan elementos de su historia de vida, sus gustos personales, sus roles más allá de la docencia, sus ideas sobre la buena docencia y sus valoraciones sobre las características de la carrera, para explicar y justificar sus prácticas y sus limitaciones, así como para reclamar las omisiones y faltas de otros actores.

A continuación presentaré el panorama descrito por los docentes. En primer lugar, describiré cómo fue su ingreso a la docencia y cuáles son las valoraciones que ellos tienen en torno a su elección de carrera. En segundo lugar, presentaré cuáles son los elementos que ellos identifican como motivadores y como desmotivadores de la carrera. En tercer lugar, describiré cómo los docentes inscriben su gusto y disgusto por la carrera en un contexto mayor de roles y necesidades per-

sonales. Finalmente, haré un balance de cómo se configura el factor disposición al trabajo para este caso.

La elección de la carrera

Para analizar la disposición al trabajo de los docentes del colegio estudiado, empecé preguntándoles por las razones que los llevaron a elegir su carrera. La mayoría de los docentes comentó que su primera opción no fue educación. Solo cuatro de los doce dicen que esa fue su primera opción. Ellas (todas mujeres) empezaron a estudiar entre 1980 y 1983 y consideran que tenían vocación. Por su parte, el resto de docentes dicen haber llegado a la carrera más por cierta presión del contexto que por una motivación personal. En esa línea, por ejemplo, cuatro docentes comentan que entraron a la carrera porque ésta fue la única a la que pudieron acceder; otros cuatro lo hicieron porque eran incapaces de pagar una carrera distinta y tenían necesidad de trabajar; y otros dos porque en el lugar donde vivían era la única carrera disponible. Al respecto, una docente explicó:

Bueno, dada la situación que yo vivía, la economía y todo, me vine acá a Lima a querer estudiar bajo la tutela de mi tía pero, lamentablemente, no pude ingresar. Postulé a San Marcos, que para mí fue una decepción porque venir de provincia sin academia ni nada... La verdad que esa época yo no había tenido una orientación, no sabía qué es lo que quería, y mi tía me hizo que postule a Servicio Social. Justamente por esa época, que estoy hablando del 84 porque yo he terminado de estudiar secundaria 82, (...) se reabrió lo que era antes la Normal, pero ya se reabrió como Pedagógico, donde ya se estudiaba cinco años, no tres o cuatro como era la Normal (...). Y mi mamá me dijo: *Estás perdiendo tiempo allá, mejor regrésate*. Y regresé, y mi mamá me puso en una academia del Pedagógico y postulé e ingresé sin saber si realmente me gustaba ser maestra o no. Estudié, todo bien, salí bien, las prácticas... poco a poco iba metiéndome en la carrera. (Profesora E, 49 años)

Al escuchar que la mayor parte de los docentes no eligieron su carrera por vocación, uno podría imaginarse que ellos no tienen gran interés por su carrera, que trabajan solo por cumplir, pero eso es falso. La mayoría de los profesores entrevistados comentan que si pudiesen volver en el tiempo, volverían a elegir ser docentes. Solo una profesora señaló que no volvería a elegir la carrera porque le disgusta que no se reconozca el trabajo de los profesores.

Es interesante notar que, si bien la mayoría volvería a elegir su carrera, no querían que sus hijos lo hagan. De los doce profesores, cinco fueron rotundos en decir que no les gustaría que sus hijos estudien educación. Esto se debe principalmente a las bajas remuneraciones: no quieren que sus hijos pasen por las carencias económicas que ellos pasan. Otros tres docentes se mostraron ambivalentes: les gustaría que sus hijos elijan la carrera por la experiencia que ella supone o porque uno tiene que seguir su vocación, pero, al igual que los cinco docentes anteriores, no les gustaría que atravesasen por carencias económicas. Un maestro incluso dijo que si su hija quiere estudiar educación, la incentivaría a que primero se "capitalice" para que pueda poner un negocio y no tenga problemas de dinero.

Solo tres docentes manifestaron que les gustaría que sus hijos estudien educación. Una de ellas explicó que le gustaría porque en su familia muchos estudian esa

carrera. Otra comentó que estaría feliz con cualquier carrera que elijan. La tercera comentó que, si bien a ella le gustaría, sus hijos le han dicho que no quieren ser docentes porque no les gusta el estilo de vida que ella lleva.

No deja de llamar la atención que personas que originalmente no querían ser docentes, tras la experiencia de serlo no se arrepienten de su elección, pero que de igual manera no quieren que sus hijos sigan el mismo camino. ¿Cómo se puede explicar esto? Una vía por la que podemos hacerlo es remontarnos a la trayectoria. Cabezas (2010) propone que, a mayor cantidad de años de trabajo, la probabilidad de que un docente decida dejar la carrera disminuye. A lo largo de los años, los docentes van construyendo sus vidas, superando retos y dificultades, lo que en el largo plazo les permite desarrollar un vínculo personal con su carrera. El ser docente puede incluso volverse una de las características centrales de su persona. Así, tras 20 años de haber sido docente, optar por otra carrera sería elegir no ser gran parte de quien uno ya es. En ese sentido, es interesante notar que la única profesora que no volvería a elegir la profesión es la segunda más joven y es la que tiene menos años en el magisterio de todos los docentes entrevistados.

Otra manera de explicar este fenómeno es remontarse a las expectativas personales. Como ya señalé, todos los docentes del colegio estudiado son hijos de padres provincianos que alcanzaron en promedio un nivel educativo de primaria completa. A su vez, el 67% de los maestros nació en provincia aunque casi la mitad estudió en Lima. Podemos imaginar entonces que la mayoría de estos docentes son parte de la gran ola migratoria que vino de provincia a Lima en las décadas de los 70 y 80 en busca de oportunidades laborales. Para ellos, convertirse en docentes constituía un gran avance frente a las ocupaciones a las que accedían sus padres, sobre todo en el caso de las mujeres, quienes en un 90% eran amas de casa.

En contraste con lo anterior, los hijos de los docentes entrevistados provienen de un contexto muy distinto. Todos tienen al menos un padre profesional, viven en Lima y tienen acceso a los servicios básicos. Además, tienen padres que valoran altamente que sus hijos puedan acceder a una carrera universitaria y que están dispuestos a apoyarlos en el proceso. En ese sentido, la carrera de educación puede ser percibida como adecuada para los docentes tomando en cuenta el contexto del que provienen, pero como inadecuada para sus hijos debido a los procesos de movilidad social de los que forman parte. En torno a ello, una docente comentaba:

No, felizmente que no, que él ya está encaminado en otra carrera que pienso yo va a ser mejor. Creo que al menos él puede con su trabajo, con su esfuerzo, con su inteligencia, puede ganar mejor que yo. (Profesora C, 42 años)

Elementos motivadores y desmotivadores

Tras conversar con los maestros sobre los motivos los llevaron a la carrera docente, queda claro que la mayor parte de ellos desarrollaron el gusto por la profesión a lo largo de sus años de trabajo. Sin embargo, eso no implica que estén satisfechos con todos los elementos de la misma. En esta sección busco profundizar en cuáles son los elementos que ellos identifican como positivos, que los atraen y motivan en la carrera, y cuáles como elementos que hacen lo contrario.

La mayor parte de docentes comentó que lo que más les gusta de la carrera es conversar con sus alumnos, que les cuenten sus problemas y poder aconsejarlos en función de sus experiencias. Según me explicaron, ellos disfrutaban estar con los niños por su buen ánimo y su interés. En esa línea, los doce docentes comentaron que se llevan bien con sus alumnos y algunos hicieron particular énfasis en que les alegra sentir que han desarrollado una relación de confianza con ellos. En función de lo anterior, podemos decir que la relación cercana entre el docente y sus estudiantes es identificada por la mayor parte de maestros del colegio estudiado como un aspecto que los motiva en su trabajo.

Otro aspecto motivador en el que muchos docentes enfatizan es en el reconocimiento que alumnos y padres de familia hacen de su trabajo. Para ilustrar mejor este punto voy a presentar tres fragmentos de conversaciones con distintos docentes en los que se observa claramente cómo el reconocimiento impacta en los sentimientos del docente hacia su carrera:

Ya son muchos años que ya salí de lo que es Villa María, salí el 2005 y estamos 2014. El mes de mayo de este año, había un cumpleaños de un colega. (...) Era un sábado, estaba en una parrillada tipo dos de la tarde y me fui, pasé a la dirección, me bajé en la Av. Lima y pude haber tomado una moto, pero dije voy a recorrer, a recordar por acá por José Gálvez y era como seis cuadras. Pucha, increíble encontrarse con padres de familia, ex alumnos y que te reconozcan todavía. Yo no los reconocía ya, además adultos, ya habían terminado su secundaria, yo he trabajado con ellos en primaria, increíble. *"Mamá, papá, mira quien está pasando, mira"*. Es excelente cuando te reconocen, de repente es la mayor felicitación, el mejor pergamino que te puedan dar, el mejor reconocimiento. (Profesor J, 60 años)

Inclusive me gustó un detalle. Ya pasó el día de mi cumpleaños. Yo no sabía para nada. Entre ellas [las alumnas] habían cooperado y me habían hecho una poesía con mi nombre y otra cosa que me habían hecho: un presente. Yo les digo: —¿Y cómo si ustedes no traen dinero?— Ay, señorita, nomás conversamos con nuestras mamás y hemos decidido, cada una hemos aportado una cuota y esto es para usted. ¡Uy! Yo... qué gusto me dio. (Profesora F, 50 años)

Por eso elegí Villa El Salvador, aunque después me dijeron: Profesora, ¿usted va a ir a este colegio?, no vaya así como está vestida. Tiene que ir con pantalón, con zapatillas. Y es cierto, porque el primer día me vienen a robar, me habían cortado la cartera. Pero ya después ya la población te conoce, ya no te pasa nada. Fue la primera vez y fue la última, ya no me volvieron a robar. Otra vez sí tuve temor, porque venía un grupo grande y yo estaba en el paradero, no sabía qué hacer, tuve temor, miedo, porque eran así pandillas, pero uno de ellos me dijo: Profesora, no se preocupe, no vamos a hacer nada. Pasaban nomás. O sea, alguien seguro se acordó de mí. (Profesora K, 62 años)

Esta satisfacción por que otros valoren su trabajo o por sentir que han impactado de alguna manera en los alumnos o en una comunidad se encuentra presente también en las expectativas que los docentes tienen sobre su trabajo. Por ejemplo, varios docentes esperan que sus alumnos sean profesionales o adultos capaces de integrarse a la sociedad y que, cuando esto suceda, se acuerden de ellos. Algunos incluso recuerdan mucho a algún profesor que tuvieron en el colegio que los impactó y en diversos momentos aluden a él o ella con gratitud. Al hacerlo, comentan que ellos quisieran generar el mismo efecto en sus alumnos.

Fuera de los dos aspectos anteriores, que son los más mencionados por los doce profesores, hay muchos otros elementos que los motivan a hacer su trabajo. Por ejemplo, dos profesoras consideran que la carrera les permite volverse mejores personas pues las hace ser más pacientes y reflexivas. Otras dos se sienten bien al contribuir en algo en la formación de los niños. Una de ellas enfatiza en que esa contribución es importante en el contexto de "crisis de valores" que se vive. La otra más bien enfatiza en que la carrera le permite ayudar a muchos niños pobres que pueden sacar provecho de su trabajo. Por otro lado, una docente comenta que le atrae la novedad y por eso le gusta trabajar con las nuevas generaciones "tecnológicas".

Por otra parte, los aspectos percibidos como desincentivos pueden dividirse en cuatro grupos en función de su relación con: el estilo de vida del docente, sus alumnos, las condiciones laborales y las condiciones institucionales. Respecto a los primeros, el desincentivo más señalado por los docentes es que el tiempo y el esfuerzo que demanda la carrera son una causa importante de estrés. Ocho de los doce docentes coincidieron en que su trabajo les genera este problema. Al respecto, existe una percepción compartida de que se trabaja mucho pero, a pesar de ello, no se puede cumplir con todo lo que se espera que hagan, lo cual les genera estrés. Los problemas de tiempo, sin embargo, no sólo tienen repercusiones a ese nivel. A muchos, este problema les causa dificultades y malestares con sus familiares. Por ejemplo, tres docentes sienten que el trabajo les hace descuidar a sus hijos, cuatro señalan que sus hijos les reclaman más tiempo y otros tres indican que sus esposos les reclaman por su falta de atención. En ese panorama, ocho docentes coinciden en que el tiempo para dedicar a uno mismo o para llevar a cabo actividades por placer, es el que menos abunda:

Muchas veces descuidamos también a nuestros propios hijos. Porque yo tengo, bueno, las dos mayores, como han sido calladitas, sumisas, de repente lo que mamá decía estaba bien, no tenía ningún problema, pero ya la tercera hija es completamente distinta a las otras dos y es bien reclamona, o sea, te dice las cosas como son. Ella inclusive me ha llegado a decir: *Cómo me gustaría que tú no seas profesora. Así me ha llegado a decir, ¿y por qué?: Porque mis amigos sus mamás viven en su casa, están en sus reuniones, están en sus bailes, están donde participan*, entonces ella siempre estaba sola. Tal así que es bien independiente, ella va y viene desde los nueve años desde San Juan a Villa el Salvador. Inclusive los padres, las madres de otros niños: *Señorita, me dicen, usted, ¿cómo la manda a su hijita? Siete de la noche a veces está por acá en Villa El Salvador*. Pero yo le tengo esa confianza porque para su edad es bien madura y bien defendida. El trabajo de repente me quita relacionarme con mis hijos. (Profesora E, 49 años)

Con respecto a los desincentivos relacionados con los alumnos, no hay muchas coincidencias en las respuestas de los docentes; se trata, más bien, de un abanico de casos particulares. Por ejemplo, algunos docentes comentan que se agotan porque tienen que vigilar constantemente a sus alumnos. Otros sienten impotencia cuando no pueden lograr que los niños aprendan o cuando no pueden ayudarlos a enfrentar algún problema. Para una docente, incluso, esa impotencia de no ser comprendida se traduce en irritación. Por otro lado, otro docente comenta que se siente mal cuando a un niño que él se ha estado esforzando en formar lo cambian de colegio, sobre todo cuando ese niño tiene un buen rendimiento.

Respecto a los desincentivos que generan las condiciones laborales, un primer punto en el que muchos docentes coinciden es en que “falta apoyo”. Ello se traduce para algunos en una carencia de profesionales necesarios para el quehacer escolar, como el psicólogo y el profesor de educación física. Otros docentes comentan que les hace falta contar con el apoyo de algunas instituciones, como un comedor para niños o una parroquia. Sin embargo, en lo que más coinciden los docentes es en que hace falta contar con el apoyo de los padres de familia. Ese apoyo tiene dos dimensiones: una en la que los padres apoyan a los docentes y otra, que es considerada como la principal, en la que los padres apoyan a sus hijos. Ocho docentes coincidieron en que uno de los grandes problemas que tienen para alcanzar logros con sus alumnos es el hecho de que los padres son “irresponsables”:

Son hogares en los que en la mayoría hay demasiada violencia, aunque no sea física, pero sí verbal. Después, también hay madres viudas, hay padres separados, aunque viven también juntos, pero, como le digo, con la violencia. Y, económicamente, un nivel bajo. (Profesora E, 49 años)

Por parte de los padres de familia, el abandono que ellos tienen de sus hijos, ellos no tienen la culpa pero a veces los hacen que sientan [la culpa de] que el esposo las dejó, por decir, que sientan que no pueden pagar o que no pueden hacer la tarea porque tienen que trabajar. Entonces el niño no tiene la culpa. Pero yo acá en esto sí he percibido esto. Las mamás son campeonas en hacer sentir mal al niño, eso no me gusta. (Profesora H, 52 años)

Porque hay niños que viven con los padres separados, o paran en la calle, por ejemplo, entonces todo lo que viven lo exteriorizan acá con sus compañeros, y eso es lo que se me hace difícil. (Profesor D, 47 años)

O, como te digo, las faltas continuas de algunos niños, porque ahí tengo un niño que falta continuamente, falta demasiado. Entonces yo a veces me encuentro con la mamá y le pregunto: ¿Por qué el niño falta?, él tiene que venir, no le tiene que hacer faltar. Entonces la señora me empieza a contar sus problemas, que vende hasta tarde y que el niño... ¿no?, pero entonces ya es responsabilidad del padre. (Profesora C, 42 años)

El padre de familia se contenta con enviar a su hijo al colegio. El padre de familia piensa que ya está cumpliendo con su rol de educar a sus hijos y luego se desentiende totalmente, no les hacen un seguimiento de cómo va el avance de su aprendizaje ni se acercan a preguntar. Y en el reparto de la libreta igualito. Por ahí que cinco o seis padres ya vienen, los demás hay que obligarlos, hay que llamarlos. (Profesor J, 60 años)

Otro aspecto relacionado con las condiciones laborales que es visto como un desincentivo y en el que muchos docentes coinciden, es tener niños con características que superan la capacidad de manejo del maestro. En esa línea por ejemplo, algunos hacen referencia a que tienen niños “inclusivos” (con alguna necesidad especial o con discapacidad) sin haber recibido capacitación sobre cómo trabajar con ellos. Otros plantean que tienen más alumnos que los que pueden controlar. Otros, que tienen niños que necesitan de ayuda psicológica. El problema alrededor de este aspecto es que los docentes sienten que estos casos se les escapan de las manos. Por un lado, esto les dificulta realizar las actividades planificadas y, por otro, les genera dudas y frustración en torno a qué tan bien están haciendo su trabajo.

Un tercer aspecto identificado por muchos como un desincentivo en el entorno laboral es la falta de reconocimiento y las críticas que reciben los profesores.

Algunos docentes hacen referencia a la presión que sienten por que sus niños aprendan. Ellos piensan que si no lo logran, las profesoras de secundaria, los padres de familia o el mismo director van a echarles la culpa de su fracaso, sin reconocer todo lo que sí hicieron. Varios docentes identifican algunos elementos que colaboran a reforzar este ambiente de presión. Por ejemplo, algunas profesoras hacen referencia a que escuchan cómo en el patio critican entre docentes el trabajo de otros profesores. Asimismo, algunos comentan que se sienten vigilados constantemente. Una profesora, por ejemplo, comentó que prefiere no trabajar en su barrio porque *En el barrio donde enseñas nunca dejas de ser profesora y siempre eres observada* (Profesora L, 62 años).

Por otro lado, para algunos docentes, la sensación de estar siendo constantemente vigilados y juzgados, se agrava con el hecho de que ahora los padres de familia los pueden denunciar ante la UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local) o con la DEMUNA (Defensoría Municipal del Niño Niña y Adolescente):

Dependiendo del tipo de familia, a veces lo puede tomar a mal y, como los padres saben que cualquier cosa ellos pueden quejarse, pueden ir a la UGEL y de frente mandarte un memorándum y sancionarte por lo ocurrido. Entonces te pone esa traba y te aleja un poco más, hace que tú tomes más distancia. Antes eras tú que tratabas un poco más de llegar más a fondo con los niños, de integrarte. Tratabas de que ellos salgan, les puedes llamar la atención, pero ya, ahí estás, pero que salgan. Pero ahora no, tú tienes que limitarte a ciertos aspectos para evitarte problemas. (Profesora B, 40 años)

Más allá de la discusión ética en torno de los controles que se desarrollan para evitar el maltrato a los alumnos, es interesante notar cómo estos generan en algunos docentes la percepción de sentirse vigilados y amenazados, al punto de sentir que cuentan con un margen de acción muy estrecho. Algunos docentes comparten la idea de que antes uno podía ser imaginativo y usar múltiples recursos para llegar al niño, pero que ahora el miedo de ser sancionados los limita y los hace incapaces de salirse de un guión. Desde su percepción, estos límites hacen que el proyecto de enseñar pierda la dimensión de compromiso personal y pase a ser algo que uno reproduce mecánicamente sin generar vínculos o innovaciones personales.

Tomando en cuenta que los límites impuestos solo afectan cómo los docentes ejercen la disciplina, resulta interesante preguntarse por qué estos docentes están asignando un rol tan importante a la forma de disciplinar. ¿Por qué creen que ya no pueden ser imaginativos? ¿Por qué las otras dimensiones en las que sí se pueden acercar a los niños no les resultan atractivas o suficientes? ¿Es este sólo un problema de recursividad o hay algo más detrás? ¿Por qué hay otros docentes que no perciben de igual manera estas limitaciones? Estas preguntas quedarán pendientes para alguna futura reflexión.

Finalmente, el cuarto aspecto relacionado con las condiciones laborales que es percibido como un desincentivo y en el que muchos docentes coinciden, es en la falta de materiales educativos. Estos materiales pueden ser chapitas, libros, fotocopias o incluso algunos hacen referencia a falta de tecnología, como un proyector. Esta escasez hace que los docentes tengan que arreglárselas como puedan y los obliga a invertir tiempo extra y a veces hasta su propio dinero.

Por otro lado, con respecto a los desincentivos que generan las condiciones institucionales de la carrera, podemos encontrar básicamente cuatro aspectos en los que la mayor parte de los docentes coinciden. El primero es la falta de reconocimiento: hay una percepción generalizada de que los docentes no son bien remunerados. Incluso algunos plantean que eso los obliga a buscar trabajos extra, lo cual incrementa la dificultad que ya tienen de cumplir con todas sus obligaciones. El malestar que les genera el poco reconocimiento se basa principalmente en que consideran que lo que les pagan no les alcanza para tener una vida cómoda. Sin embargo, la falta de reconocimiento no es solo percibida en términos monetarios. La creencia de ser percibidos como profesionales mediocres les genera mucho fastidio. En esa línea, por ejemplo, una profesora expresaba su queja de esta manera: *Antes aunque sea daban una resolución de felicitación, pero ahora los docentes son mal vistos, así que no nos dan nada* (Profesora B, 40 años).

El segundo aspecto en el que muchos coinciden es en la percepción de que hay poco apoyo por parte del Estado. Este malestar es expresado por los docentes en función de experiencias personales que demuestran cómo los gobiernos de turno no logran cumplir con sus obligaciones. Una profesora, por ejemplo, menciona que todos sus papeles y certificados se quemaron en el incendio de su Pedagógico y hasta ahora no ha logrado que le den una copia. Debido a este problema, no ha podido estudiar una maestría pese a que le hubiese gustado mucho hacerlo. En esa misma línea, otra docente comenta que siente un gran malestar debido a que a dos colegas suyos los despidieron y pasaron meses sin que les pagaran lo que les debían:

¿De qué va a vivir esa profesora? No sé si hasta ahorita habrá arreglado su situación de que le paguen. Ser despedido y no recibir su sueldo, es muy triste eso, me dio mucha pena ver a mis compañeras así, sufriendo de ese modo. (Profesora K, 62 años)

Sin embargo, el gobierno no es el único al que se le atribuye incompetencia. El SUTEP (Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú) también es percibido por la mayor parte de los docentes entrevistados como una institución que los ha defraudado, que no cumple lo que promete, que no satisface sus necesidades, que no sabe cómo conducir bien a los demás.

El tercer aspecto que la mayor parte de docentes menciona es el de la formación docente, el cual es comentado desde tres aristas distintas. La primera hace referencia al cambio continuo de la profesión. En esa línea, dos docentes sienten mucha incomodidad frente a que lo que estudiaron en la universidad sea totalmente distinto a lo que hacen ahora:

Por ejemplo ahora con las rutas de aprendizaje, algo en lo que tampoco estoy bien, poco a poco entiendo, porque no como dominamos el antiguo, estamos trabajando así a medias. No lo domino todavía. (Profesora L, 62 años)

La segunda arista hace referencia a la calidad de las capacitaciones. En torno de este tema recibí múltiples comentarios como los siguientes:

En las capacitaciones que brinda el gobierno, uno le hace preguntas a los expositores y se pierden, no hablan el mismo lenguaje. (Profesora H, 52 años)

He ido a cursillos, gratis. Pero ¿qué le digo? Lo entendí a mi forma, leía así. Yo le digo: oye, Teresa, ¿has entendido? Un poco. No les he entendido bien. (Profesora L, 62 años)

El PLANCAD no dio orientación. Te proponían problemas para que soluciones pero nunca te decían si lo que habías hecho estaba bien o no. (Profesor D, 47 años)

Finalmente, la tercera arista hace referencia al costo de las capacitaciones. Muchos docentes comentan que no han estudiado la maestría porque no pueden afrontar ese gasto. Esto les genera malestar sobre todo porque saben que un posgrado se reflejaría positivamente en su sueldo.

Por último, el cuarto aspecto gira en torno de la presión. Varios docentes coinciden en que las órdenes de la UGEL y del Ministerio de Educación demandan mucho en poco tiempo, y eso los obliga a trabajar presionados. Debido a que no tienen tiempo suficiente para terminar todo lo que hay que hacer, tienen que sobreesforzarse, lo cual les genera agotamiento y estrés. *Todo el tiempo es trabajar en la vida de un docente*, comentaba una profesora.

Roles y necesidades

En la mañana yo vengo a trabajar acá, me quedo en verdad hasta la una y media, cuando debería de estar acá hasta la una de la tarde nomás, me quedo hasta la una y media, luego voy al mercado a hacer mis compras, llego a casa y cocinar, a veces hay niños que quieren que les refuerce, les dicto clases particulares, eso a veces y después me dedico a lo que es la limpieza de la casa: a lavar, a ordenar; a atender a mi hijo cuando llega del colegio, a conversar un rato. Después de eso agarro mis libros, a leer, a hacer mi sesión de clase, en eso me paso. (Profesora F, 50 años)

Los docentes no son solo docentes y sus diversos roles no se desarrollan aisladamente sino que se articulan y se influyen mutuamente. A continuación presentaré los roles y las obligaciones de los docentes del colegio estudiado fuera del ámbito escolar. Luego reflexionaré sobre cuáles son las repercusiones de dichos roles en las percepciones que ellos tienen sobre el estrés en el trabajo.

La mayoría de docentes del colegio tienen pareja. Solo hay dos que están separados y una que es soltera. Por otro lado, todos tienen al menos un hijo. Las edades de los hijos fluctúan entre los 3 y los 31 años. Traduciéndolo a promedio, los hijos menores rodean los 16 años y los mayores, los 24. La mayor parte de los docentes entrevistados se dedica de manera íntegra a los quehaceres de la casa (hacer las compras, cocinar el desayuno y el almuerzo, limpiar la casa y lavar la ropa, entre otras actividades). Solo dos docentes se dedican a éstos de manera parcial. De ellos, una es una mujer casada de 52 años que está estudiando la segunda especialidad y el otro un hombre casado de 47 años que dice que ayuda a su esposa con los quehaceres de la casa, pero que es ella la que se dedica a fondo a ellos. Es interesante notar que el otro docente hombre sí se encarga íntegramente a la casa pero él es separado.

Además de ser esposos o esposas, padres o madres, o ser amas de casa, algunos docentes desempeñan otros roles. Por ejemplo, algunos complementan su trabajo de profesores con trabajos eventuales. Este es el caso de dos docentes. Una

de ellas da clases particulares y a veces trabaja en comercio. Ella es soltera, tiene un hijo y paga alquiler por su vivienda. La otra docente se dedica de manera fija al comercio como un segundo trabajo. Ella tiene pareja y tres hijos, dos de los cuales aún son menores de edad. Por otro lado, hay cuatro profesoras que, además de desempeñar los roles mencionados, son alumnas de la segunda especialización que dicta el Pedagógico de Monterrico.

Bueno, usted sabe que ahorita, como estamos en cuestión de remuneración, no estamos bien pagados, tengo que ocuparme de otros ingresos, me dedico al comercio, traigo y llevo mercadería a Piura; traigo cosas de Piura y de acá llevo también cosas a Piura para poder darles [a mis hijos] la carrera universitaria. (Profesora G, 51 años)

Debido a todas sus obligaciones, la mayor parte de los docentes consideran que no tienen tiempo para llevar a cabo actividades por placer. Solo cuatro dijeron que si se organizan bien pueden “darse un tiempo”, aunque ello ocurre *solo a veces, poquísimas veces o a veces después de las diez de la noche*. Asimismo, cinco de los doce comentaron que sienten estrés y seis, que sienten mucha presión. En algunos casos, esa presión corresponde al trabajo y en otros, a los reclamos de sus familiares:

El trabajo que uno realiza y también en la casa. Yo casi no veo el día, porque el día es trabajar, trabajar y trabajar. Tengo, a pesar que tengo un hijo que él está con la beca, uno no tiene casa propia, vive en casa alquilada, entonces hay que pagar una serie de cosas, entonces si tú no tienes alguien que te ayude, tú mismo tienes que hacerlo. Entonces yo misma tengo que generar el dinero que nos falta y todas esas cosas. Entonces el trabajo es constante, no hay descanso. (Profesora C, 42 años)

Analizando el peso que tienen los diversos roles en las percepciones de estrés, presión y falta de tiempo, se pueden encontrar algunas relaciones muy interesantes. Por ejemplo, los docentes que tienen más hijos tienden a percibir más fuertemente que les falta el tiempo o tienden a tener más presiones familiares. Asimismo, el estrés, la percepción de falta de tiempo y el agotamiento son mayores entre los docentes que tienen hijos menores de 14 años; al contrario de lo que sucede con las presiones familiares, las cuales son mayores entre quienes tienen hijos mayores de 14 años. Este último punto puede explicarse argumentando que las presiones familiares han sido medidas en función a los reclamos de los familiares al docente por falta de atención. Es posible que los niños pequeños no puedan demandar por más atención de manera tan explícita.

Con respecto al estado civil, los docentes separados tienen menos problemas de tiempo que los solteros y los que tienen pareja. Por otro lado, con respecto al género, el estrés, la percepción de falta de tiempo, las presiones familiares y la percepción de agotamiento son notablemente mayores en las mujeres que en los hombres. Esto ocurre porque son las mujeres las que se hacen principalmente cargo de los hijos. De hecho, en el caso de las mujeres las relaciones entre el estrés, las presiones y las percepciones de falta de tiempo, con respecto a la cantidad y las edades de los hijos forman patrones mucho más claros que en el caso de los hombres. Sería importante, sin embargo, contrastar estos datos en una población de docentes con una proporción de género más equilibrada.

Con respecto a la edad, la percepción de que falta tiempo y la percepción de agotamiento disminuye conforme la edad del docente aumenta. Esto se puede

deber a que los hijos ya no son tan pequeños y ya no requieren tanta atención. Además, puede deberse a que los hijos mayores pueden ser un apoyo económico para los padres o pueden ayudarlos en las tareas de la casa, con lo cual les alivian un poco la carga. Por el contrario, las presiones familiares tienden a subir conforme aumenta la edad. Esto puede deberse a muchas razones. Por ejemplo, puede ser que se deba a que los hijos son mayores y pueden reclamar más explícitamente por atención.

Con respecto a los segundos trabajos y a los trabajos eventuales, la percepción de estrés y, de manera aún más evidente, la de agotamiento, aumentan conforme se hace más fijo el segundo trabajo del docente. Por otro lado, la percepción de no tener tiempo aumenta notablemente entre los docentes que estudian la segunda especialización, sin embargo, esta relación no se repite en la percepción de estrés, en la de agotamiento ni en la de trabajar presionado.

Ahora volvamos a la escuela y pensemos lo que hemos encontrado desde este espacio. En general, hay una tendencia a que los profesores mayores enseñen a los grados mayores y viceversa. En ese sentido, el hecho de que los docentes de 3° tengan la percepción más alta de falta de tiempo, seguidos por los de 5° y finalmente por el de 4° y 6°, puede ser comprendida también en términos de la edad. Recordemos que la percepción de que falta tiempo y la de agotamiento disminuyen conforme la edad del docente aumenta. Por otro lado, con respecto al número de alumnos por salón, la percepción de agotamiento aumenta de manera directamente proporcional al incremento de niños por aula.

Hasta acá he descrito un panorama en el que los docentes cumplen múltiples roles (ser docente, ama de casa, comerciante, madre, padre, esposo), los cuales tienen impacto en sus percepciones de estrés, presión y falta de tiempo. Además, he planteado que los docentes cuentan con una serie de obligaciones, como por ejemplo pagar el alquiler. Ahora bien, ¿cómo se entrecruzan y se afectan mutuamente estos roles?, ¿cómo los docentes asignan prioridad a cada uno de éstos?

Comprender cómo los diferentes roles se entrecruzan no es complicado. Los docentes tienen un tiempo limitado en el que desarrollar múltiples acciones y cumplir con diversas funciones. En esa línea, si un docente decide dedicar más tiempo o más esfuerzo a las tareas de uno de sus roles, es probable que eso afecte el tiempo y esfuerzo que dedica a las de los demás. Además, si tomamos en cuenta que el tiempo libre no abunda para ellos, podemos comprender que el margen de tiempo extra que tienen para dedicar a alguno de sus roles sin afectar al resto es muy estrecho.

Por otro lado, comprender las lógicas por las que los docentes asignan más prioridad a algunos roles que a otros es más complejo. Los docentes tienen obligaciones, las cuales demandan que el docente desarrolle un conjunto de tareas básicas. Estas obligaciones pueden responder a obligaciones contractuales, como pagar el alquiler; a necesidades básicas, como conseguir alimentos; o a obligaciones morales, como pasar tiempo con los hijos. Cada docente, según sus parámetros morales y culturales, asigna un peso distinto a cada una de estas necesidades. Por otro lado, los docentes tienen gustos y preferencias, los cuales los inclinan por unos roles más que por otros. Finalmente, tienen presiones, como las

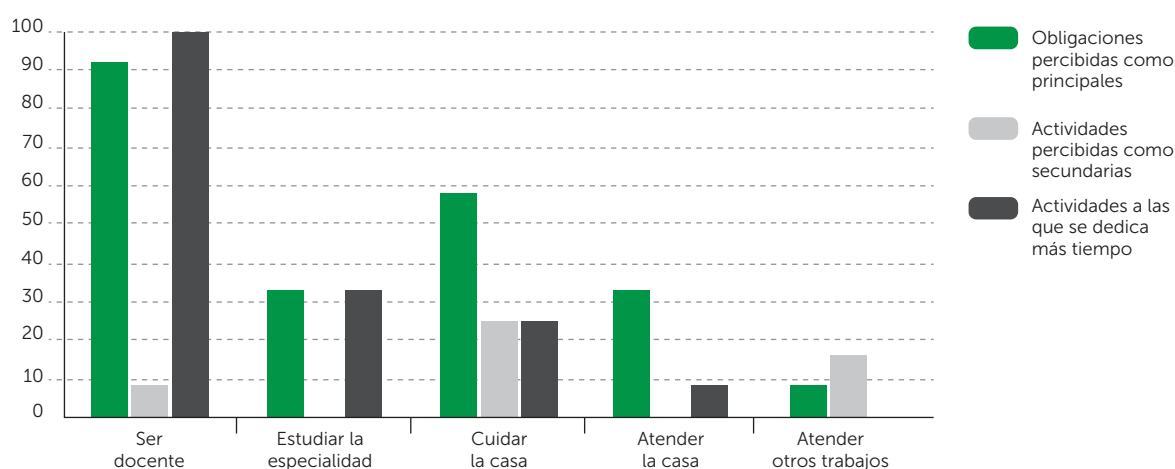
de sus familiares o las de sus empleadores, las cuales los empujan a dar un poco más de ellos en determinados roles.

En este contexto de roles, obligaciones, gustos y presiones, se desarrolla una especie de forcejeo o de negociación en los límites del tiempo y del esfuerzo aceptable o inaceptable para dedicar a cada cosa. Estos parámetros de inaceptabilidad pueden surgir de los docentes. Por ejemplo, el docente puede considerar que el trabajo le está quitando demasiado tiempo familiar y, en función de eso, puede decidir reducir el tiempo que dedica a planificar sus clases, lo cual puede traer consecuencias en su desempeño como docente. Ahora bien, estos parámetros pueden ser impuestos desde otros actores. Así, por ejemplo, el director del colegio podría decirle a un docente que ha descuidado mucho sus labores y que si sigue así lo despedirá. Frente a esta circunstancia, el docente deberá analizar sus prioridades y hacer los ajustes necesarios a la distribución de su tiempo y su esfuerzo.

Volviendo al caso de estudio, intentaré reproducir la jerarquía de roles y obligaciones que los docentes del colegio describieron. El 92% de ellos identificó el ser docente como una obligación principal y el 8% como una obligación secundaria. Sin embargo, todos comentaron que esta es la actividad que recibe más tiempo de dedicación. Por su parte, las cuatro docentes que están estudiando la segunda especialidad consideran esta actividad como una obligación principal y plantean que es de las actividades a las que más tiempo dedican. A su vez, el 58% de los docentes considera el cuidar la casa como una obligación principal, pero solo el 25% comenta que es de las actividades de mayor dedicación. La misma disparidad que en el caso anterior sucede con la obligación de atender a la familia: el 33% de los docentes reconoce a esa actividad como una obligación principal pero solo el 8% indica que es una de las actividades a las que le dedica más tiempo. Por su parte, para los tres docentes que tienen trabajos secundarios, uno de ellos indica que esta actividad es una obligación principal y dos que es una obligación secundaria. Sin embargo, ninguno indica que sus trabajos secundarios son parte de las actividades a las que más se dedican.

Cuadro N°1

BALANCE ENTRE LA IMPORTANCIA ASIGNADA Y EL TIEMPO ASIGNADO POR ROL



Elaboración propia

Podemos observar que, en algunos roles, hay un desbalance entre la importancia asignada y el tiempo asignado. Esto es especialmente evidente en los roles “ser docente”, “cuidar la casa” y “atender a la familia”. En el primer caso, el tiempo asignado en promedio es mayor a la importancia asignada en promedio. Eso significa que hay docentes que están trabajando más horas de las que consideran adecuadas para no descuidar sus otros roles. El proceso contrario pasa con los dos segundos roles mencionados. Sin embargo, en estos la diferencia entre la importancia y el tiempo asignado es mayor. Esto puede explicar por qué, por ejemplo, tantos docentes comentan que sienten que descuidan a sus hijos o que sus hijos o sus parejas les reclaman que les dediquen más tiempo:

Soy ama de casa, voy a hacer mis cosas. Me gusta, tengo hobbies, tengo mis animales, tengo mis pollos, me gusta relajarme en esas cosas, pero, como dice mi hija: Ya, mamá, deja eso, porque a veces por dejar todas mis cosas perfectas con mis animales algo que me demoro. Entonces me dice: *Mamá, así te estresas*. Entonces ya un poquito que he vendido mis pollos, pero me gustaban. Tenía como una granja, como veinte gallinas tenía con mis gallos, sí desde pequeñitos, los crío con amor, como dice San Fernando. (Profesora L, 62 años)

Este desbalance motiva a los docentes a desarrollar una lectura del estilo de vida que llevan y a pensar en los ajustes que deberían hacer para estar mejor. Estos ajustes son influenciados por una serie de expectativas a diversos niveles: personal, familiar, laboral, etc. En esa línea, ocho maestras comentaron que en diez años ya no quisieran seguir trabajando en lo mismo que ahora. Algunas explicaron que quisieran experimentar con otro trabajo, como ser especialistas (Tómese en cuenta acá que ser especialista en el sector educación implica una movilidad social ascendente para el docente). Otras comentaron que les gustaría estudiar más para poder trabajar fuera del aula, por ejemplo, con niños con problemas de aprendizaje. Otra profesora indicó que le gustaría enseñar en el pedagógico. En general, esas ocho docentes coinciden en que ya están cansadas de ser profesoras de primaria porque es un trabajo muy agotador. Por otro lado, otras dos docentes comentaron que quisieran poner un negocio: una quisiera tener un bazar para poder pagar los estudios de su hijo. La otra quisiera enseñar en el pedagógico y paralelamente poner un negocio para apoyarse económicamente. A su vez, tres docentes comentaron que ya quieren jubilarse, principalmente porque están cansados o porque quieren dedicarse más a la vida familiar:

Jubilarme. Estar jubilada y ya descansar. Porque, como te digo, la enseñanza, y no solo pasa en mí, varias de mi promoción, profesoras acá, nos sentimos cansadas. Al menos el ritmo que ahora ya está mucho más acelerado. A veces tenemos que quedarnos en capacitaciones, salimos de acá, almorzamos y en una hora regresamos a capacitación hasta las siete, ocho de la noche. Y ya cuando pasamos los cincuenta años nuestro cuerpo ya no trabaja correctamente. Llegas a tu casa y con las justas ya haces algún quehacer de la casa, te sientas de nuevo, en la computadora preparar sesión para el día siguiente. Es trabajoso. (Profesora G, 51 años)

Como docente, de repente, ya, a veces analizo las cosas. Uno se jubila a los 65 años. Pero cuando te vas, ¿qué haces? De repente te vas como muchos colegas: 65, se jubilan y a los pocos años a la tumba y no disfrutan de lo que han trabajado. Yo pienso de acá a cinco años más pedir mi jubilación adelantada y dedicarme a lo que es la familia, porque a

veces 65 años, salgo y ya no te queda mucho para disfrutar de tu trabajo. Entonces yo voy a pedir mi cese adelantado, antes de llegar a los 65 años. (Profesor D, 47 años)

Es interesante notar que el docente de la última cita es el que asignó a su rol familiar una importancia predominante y a su rol de docente una importancia secundaria, pese a que reconocía que la mayor parte del tiempo la dedicaba a esa segunda actividad. Este caso nos muestra claramente cómo el desfase entre la importancia atribuida a un rol y el tiempo asignado al mismo puede generar malestar e incluso, como ocurría con este docente, poca disposición a continuar con dicha actividad.

Otro aspecto que es interesante notar es que una de las expectativas más compartidas por los docentes es lograr que sus hijos sean profesionales. Muchos docentes reconocen las limitaciones remunerativas de su carrera pero la carrera en sí les gusta, razón por la cual han decidido sobreponerse a las limitaciones monetarias. Sin embargo, si la expectativa de poder mandar a sus hijos a la universidad puede truncarse si no se dedican a una actividad que genere más ingresos que la docencia, entonces se encuentran frente a un fuerte incentivo para desertar. Esto ocurre, por ejemplo, con la docente que quiere dejar su trabajo para poner un bazar que pueda pagar los estudios de su hijo. Ella gusta de su carrera, incluso fue de las pocas que ingresó a ella por vocación, sin embargo, está dispuesta a dejarla para que su hijo sea profesional.

Balance: la disposición al trabajo

En esta sección he descrito los elementos que influyen en cómo el docente construye una disposición más o menos positiva respecto a su trabajo. En resumen, podríamos plantear que la disposición al trabajo se construye en función de tres elementos. El primero es el vínculo personal que el docente desarrolla con la carrera. Este vínculo es consecuencia de una trayectoria que inicia con la elección de la profesión, pero que está compuesta por múltiples experiencias a lo largo de los años de trabajo. Este vínculo, dependiendo de las experiencias que el docente ha tenido puede ser positivo o negativo.

El segundo elemento es la imagen más o menos positiva que el docente tiene de la carrera. Esta imagen se construye en función de una lectura que el docente realiza sobre sus condiciones laborales y las reglas institucionales dentro de las que se desenvuelve. Aquí, el docente valora las características de la carrera y define ciertos elementos como incentivos y otros como desincentivos a su trabajo.

Finalmente, el tercer elemento es el resultado de la negociación constante que el docente realiza para equilibrar las diferentes actividades que tiene o quiere realizar (en la docencia y más allá de la docencia), en función de sus obligaciones, sus deseos y de las presiones que recibe. Aquí el docente debe racionar su tiempo y esfuerzo, para lo cual asigna una prioridad determinada a su trabajo como docente.

A continuación presento una cita de una profesora en la que puede verse claramente cómo los tres elementos mencionados se entrecruzan. Aquí, los gustos, las necesidades, la trayectoria, las presiones y las valoraciones de la carrera, se

mezclan en un argumento complejo en el que la docente explica su experiencia de carrera y justifica su permanencia y su desempeño.

No hay apoyo, mira, por parte del Estado en primer lugar. Yo pienso que la capacitación debe darse todo lo que es enero, febrero, ya marzo, de manera gratuita, y de una manera, sí, para todos igual, obligatoria. Ahora, (...) el que quiere, el que tiene dinero, va, se capacita y otra cosa también es el sueldo. Es el sueldo porque nuestra labor no termina acá, uno va a casa y hay que revisar exámenes, preparar clase, entonces todas esas cositas a uno nos tiene en verdad, estresados. Y eso no es todo porque acá en el colegio hay muchas actividades que cumplir (...) y la hora se pasa. Entonces, acá los alumnos salen diez para la una, y (...) para que estén más hábil con la lectura, la matemática, razonamiento, es poco el tiempo, es poquísimo. Acá nos prohíben, el Estado prohíbe que se le pida libro a los alumnos, o sea no tienen ningún material para que ellos se refuercen en casa. Entonces lo poco que uno le da a ellos es acá, todo es acá, y en su casa, los padres muchas veces no apoyan, son algunos padres que apoyan, entonces, ¿cómo podría yo ayudar a mis alumnos? Yo tengo a cuarenta niños acá, ayudarlos a todos por igual es difícil. ¿Quiénes te van a entender? ¿Quiénes te van a captar? Los alumnos que tienen interés, los que tienen esa voluntad (...) de querer aprender más. Pero aquellos que no, por diferentes motivos, no pues. Entonces, eso es lo que yo digo, ¿cómo un profesor puede batallar con esas cosas?, ¿cómo? Si tú también eres un ser humano que saliendo de acá tienes que llegar a casa, tienes que preparar tus alimentos, tienes que atender, lavar y hacer todos los quehaceres del hogar. Porque el sueldo no te da para que tú contrates a una persona (...) y no sé si tú te darás cuenta, pero la mayoría de profesores la verdad que terminan estresados. Bueno, en mi caso yo no he tenido tiempo para estudiar ya la segunda especialización que la mayoría acá ya en el colegio lo está haciendo, porque es todos los sábados y todo el día. Te juro que yo digo, ¿cómo vendría a trabajar?, ¿con qué ánimo? o sea, ¿en qué momento prepararía mi clase?, ¿en qué momento atendería a mi familia? Y muchos se quejan, están a punto de renunciar y viven estresados, y un profesor no puede estar así, porque tiene cuarenta alumnos que ver con ellos, porque cada niño tiene un problema diferente, entonces, todo eso, en verdad, nos falta bastante apoyo por parte del Estado. En los colegios no hay psicólogo, acá no hay psicólogo, y los niños necesitan. Hasta el profesor de educación física nos han quitado. Entonces todas esas cositas, a veces te dan ganas de decir *No, basta, hasta aquí nomás*. Y eso no es todo, porque a veces hay mamás que no entienden por qué uno a los niños les exige más. Hay mamás que no les gusta que les dejen a sus hijos tarea. Y dicen *Pero si están prohibidas las tareas*, y yo digo: *Es un colegio estatal, ¿cómo se refuerza el niño en casa? Si yo no dejo tarea, ¿qué hace su niño toda la tarde?* Entonces ahí es donde ellos recién entienden. Entonces son todas estas cositas que a mí a veces me dan ganas de decir no, renuncio y acá queda todo, pongo un negocio, a veces pienso así, ¿no? Pero, pues, sigo adelante porque, no sé, es mi vocación. No sé, cuando llego acá, pues, me olvido de todo y ya, y seguimos ahí. (Profesora F, 50 años)

2. Objetivo docente e imagen de un buen docente

Las ideas que los profesores tienen sobre los objetivos de su trabajo y sobre la buena docencia son heterogéneas. Al inicio de este trabajo propuse que los docentes definen su objetivo de trabajo acomodando el objetivo que la institución les propone a la disposición que tienen para trabajar; sin embargo, a lo largo del trabajo de campo

pude observar que esto realmente no es así. Los docentes no adecuan un objetivo externo a su mayor o menor disposición para trabajar sino que crean un objetivo propio a partir de las ideas que tienen sobre lo que es la buena docencia.

Para explicar este argumento es necesario distinguir claramente dos conceptos: *objetivo asignado* y *objetivo docente*. El primero hace referencia a lo que la escuela o el Ministerio de Educación espera que el docente logre en un determinado plazo de tiempo. Este es el objetivo por el cual se contrata al docente. Por otro lado, lo que a continuación llamaremos *objetivo docente* hace referencia a lo que el docente considera que debería de lograr en un determinado plazo de tiempo.

El objetivo docente está compuesto por dos aspectos. El primero es la idea que el docente tiene sobre la finalidad del trabajo docente, es decir, sobre cuál es o debería de ser el rol de un docente en la sociedad. En el caso del colegio estudiado, las ideas de los docentes sobre su rol varían dentro de dos tendencias: una que enfatiza una enseñanza en valores y capacidades útiles para relacionarse socialmente, y otra que enfatiza una enseñanza de conocimientos. En ambos casos se asume como eje de referencia el impacto que los docentes deben de tener en los alumnos en el futuro. Algunos piensan que como docentes tienen la obligación de enseñar conocimientos que sirvan a los alumnos para que luego se inserten en un mercado laboral. Otros piensan que su obligación está más ligada a generar adultos con buenos valores para que se integren a la sociedad y formen buenas familias. Ese es el caso, por ejemplo, de la siguiente profesora:

Y me digo “maestra”, y diferencio eso de “maestra” de “profesora” porque yo veo muchas personas que son profesoras y van, les interesan sus clases, conocimientos, (...) pero a mí, como me educó mi maestra, son conocimientos en valores, criar como si fueran nuestros hijos y esto es lo que yo hago en mis 23 años de servicio. (Profesora E, 49 años)

El segundo aspecto que compone el objetivo docente es la imagen que los profesores tienen sobre un buen docente. Esta imagen se compone por una serie de características y valores que están presentes en lo que para ellos es un *docente ideal*. En esa línea, diferentes docentes mencionaron características como: ser paciente, firme, reflexivo, cariñoso, empático y comprensivo. Asimismo, algunos mencionan valores como: ser honesto, tener respeto, ser “decente”. Es curioso que no todos los docentes mencionen valores cuando describen lo que para ellos es un *docente ideal*. Los que sí lo hacen son principalmente aquellos que asignan especial importancia a la enseñanza de valores. Ellos consideran que es necesario que el docente de un ejemplo de vida a los alumnos. Así, proponen que un buen docente debe de encarnar los valores que quiere transmitir a los niños.

El objetivo docente tiene repercusiones en la práctica de los profesores en tanto les permite definir cuáles son los aprendizajes más importantes y en función a eso decidir a qué dedicar más tiempo en las horas de clase. Volviendo al caso estudiado, se puede ver que diferentes docentes señalan diversas cosas como los aprendizajes más importantes que consideran que deben de transmitir en sus horas de trabajo, aunque la mayoría coincide en la importancia de desarrollar capacidades de comprensión y razonamiento:

A ver, primero, a que [mis alumnos] puedan comprender lo que leen, resolver situaciones problemáticas. (Profesora B, 40 años)

Los aprendizajes más importantes son leer, comprender las preguntas y resolver operaciones básicas. (Profesora K, 62 años)

Esa es mi preocupación, que ellos sepan por si solos tener responsabilidades. (...) Creo que enseñar matemáticas y razonamiento verbal porque si ellos pueden razonar pueden aprender más. (Profesora L, 62 años)

La observación, la reflexión, el trabajo en equipo. Por ejemplo en esta clase hemos trabajado el formato de afiche: la estructura del texto y elementos del afiche. Ellos [los alumnos] han trabajado en grupo. (Profesora C, 42 años)

Asimismo, el objetivo docente permite a los profesores definir qué tipos de actitudes o comportamientos asumir en la sesión de clase: ser reflexivos, ser impositivos, ser permisivos, etc. Esto afecta, por ejemplo, cómo se construye una relación particular con los alumnos. Mientras que algunos docentes tienden a excluir las inquietudes personales de los alumnos de las sesiones de clase intentando diferenciar el espacio personal del espacio escolar, otros buscan más bien generar espacios abiertos como los que menciona esta profesora:

Yo creo que les doy bastante confianza porque ellos me cuentan cada cosa que les ocurre, ya sea aquí [en el salón] o en mi casa también. Ellos vienen y me confiesan y yo les doy algunas orientaciones. (Profesora A, 38 años)

En la siguiente cita podemos observar cómo una docente articula diferentes elementos que hemos mencionado. Ella señala los aprendizajes que considera como los más importantes. Luego, por medio de describir a malos docentes, deja entrever características que considera positivas en los docentes. Finalmente, justifica lo anterior en función de la idea que tiene sobre el impacto que quiere lograr en sus alumnos a largo plazo.

Pienso que es necesario para ellos [los estudiantes] en su vida la comprensión y el razonamiento; la comprensión de lectura y la matemática también. Porque las dos cosas están siempre presentes en nuestra vida. Otras áreas las dejo de lado porque yo pienso que se complementan tanto con comunicación como con matemáticas, o sea, están integradas y, como yo le digo, estoy buscando el razonamiento porque ellos están acostumbrados a la copia, o sea, digamos a la enseñanza tradicional: el profesor habla, escribe, ellos copian y ya. O sea, no van un poco más allá, no buscan, no se preocupan en buscar ellos la solución a equis problema. Mi prioridad es que ellos comprendan y que (...) no se acostumbren a que otros les solucionen sus problemas sino que ellos busquen la forma, no importa el cómo, pero llegar a la solución. (...) Igual a veces hay temas con algunos niños ya no puedo y ya hasta ahí nomás yo lo dejo y ya, algún día lo aprenderá. Lo que más me importa es que aprenda, como le digo, a razonar, que no se ahogue en un vaso de agua y aprenda a solucionar su vida. (...) Sí pues, es lo más importante porque muchas cosas que se dan, muchos problemas que tienen los padres porque quizás no hubo nadie quien los inculque, quien los aconseje, como a mí en su momento no hubo quien me oriente. Son muchas cosas pero, a Dios gracias, elegí los mejores caminos. Yo eso es lo que quiero enseñarles a ellos. Para que no, de repente a los doce, trece años, sean madres solteras o madres jóvenes o padres irresponsables inclusive. (Profesora E, 49 años)

Es importante tener en cuenta que el objetivo docente es un ideal. Los docentes no necesariamente cumplen lo que consideran que deberían de cumplir, ya sea

por poca disposición al trabajo o por falta de recursos pedagógicos. Lo importante es que lo que los docentes hacen está dirigido a alcanzar esos objetivos. Esto es así incluso cuando los medios para alcanzar los objetivos sean cuestionables. Por ejemplo, alguien podría criticar a la profesora E diciendo que centrarse en razonamiento matemático y comprensión de lectura no es el mejor medio para lograr que sus alumnos enfrenten sus problemas y elijan los mejores caminos. Tal persona podría pensar, por ejemplo, que para lograr eso es necesario además que los alumnos conozcan de historia, de humanidades y de cívica. Lo importante es que los docentes creen que esos medios sirven para acercarse a esa meta y eso en sí es un dato muy rico.

3. Discursos en torno de las características de los alumnos

En el diseño inicial de la investigación, incluí las características de los alumnos como un factor que afecta la práctica docente porque en diversas conversaciones con profesores observé que ellos desarrollaban una caracterización de los niños a quienes daban un trato diferenciado para justificar dicha diferencia. Lo que pude observar en este colegio calzaba con mi intuición inicial pero iba más allá.

Al preguntar a los docentes del colegio estudiado por la facilidad con la que aprenden sus alumnos, la mayoría respondió que tienen un aula heterogénea, donde algunos aprenden con facilidad, otros a un ritmo un poco más lento y otros con dificultad. Al explicar por qué creen que se dan esas diferencias, muchos comentaron que uno de los factores que más influye son las características de los hogares de los que provienen los niños. Los docentes no solo se sienten molestos por la despreocupación y la falta de apoyo de los padres a sus hijos, sino que consideran que ello les dificulta su trabajo en la práctica.

Sin embargo, si bien los docentes estaban de acuerdo en que las características familiares afectan la capacidad de aprendizaje de los alumnos, no todos coincidían respecto de la forma o la medida en la que lo hacen. Así, por ejemplo, mientras algunos docentes enfatizan que los padres son muy duros con sus hijos, otros señalan que son muy suaves. Asimismo, mientras algunos dicen que es necesario un mínimo de apoyo de los padres para el buen desempeño de los niños, otros plantean que pueden salir adelante sin importar si los apoyan o no. Algunos docentes incluso opinan que el exceso de atención de los padres puede ser perjudicial para el aprendizaje de los niños:

Sí, pero hay un grupito de cinco niños que hay que batallar bastante con ellos, no sé por qué vienen así porque, la verdad, tienen problemas de padres que se separan, entre ellos se insultan. Entonces, ese problema, la verdad no los deja concentrarse en el tema. Y a pesar que les hablo y les digo: *Los problemas los tenemos todos, dejen sus problemas a un lado y estemos acá.* Pero a veces... son niños pues... (Profesora F, 50 años)

Entonces, les pongo el ejemplo de un niño, tuve el ejemplo que era excelente: inteligente, responsable, participativo, participaba siempre en clase, ocupaba el primer puesto durante toda la primaria (...). Pasó a secundaria, durante toda secundaria ocupó los primeros puestos siempre, el primer puesto. Tal es así que cuando terminó el colegio lo becaron de acá del colegio, porque salen becas y de ahí se fue a estudiar a la UNI. Ese niño no se crió con su mamá, vivía solo con su papá. Su papá,

si bien es cierto salía a trabajar, era un obrero nomás, pero parte de su dinero lo gastaba en bebida, el señor bebía. Y vivían en una casucha, no era casa como la que tienen ustedes amueblada, era una casita bien humilde que no tenía ni la luz (...) pero para hacer sus tareas, ¿qué hacía el niño? De noche esperaba que venga la luz de los postes y ahí, debajo de un poste, con esa luz, ahí se ponía a hacer su tarea y era el primero en entregar al día siguiente sus tareas, el primero en participar, el primero en sacarse mucho. *Ya ven, les digo. Y ahora ya es un profesional, un ingeniero. Miren, sin necesidad de que esté la mamá ahí, permanente.* Porque creo que cuando está la mamá, el papá ahí, el niño peor se muestra, no muestra interés, porque todo depende de papá y papá le hace, la mamá le hace y ahí no lo dejan actuar. (Profesora G, 51 años)

La importancia que los docentes asignan al compromiso de los padres afecta cómo luego ellos deciden enfrentar el problema de los niños que no aprenden. Por ejemplo, hace que ellos prefieran solucionar el problema intermediando en la relación entre los padres y el alumno o que opten por una estrategia que solamente involucre al niño. Otros factores menos mencionados como aspectos que influyen en el aprendizaje de los alumnos son, por ejemplo, la alimentación, lo que transmiten los medios de comunicación y lo que los niños ven en la calle, como la basura, la violencia o los drogadictos.

Por otro lado, los docentes frente a algunos problemas y reconociendo sus limitaciones, definen un margen de acción. En este, ubican algunos problemas como aspectos en los que pueden influir en sus alumnos y otros como aspectos que superan su capacidad o su disposición. Por ejemplo, un profesor planteó que él cree que puede suplir la carencia del afecto de los padres a sus hijos y, de ese modo enseñarles, subirles la autoestima, y sacarlos adelante. En esa misma línea, otra consideraba que puede solucionar problemas de violencia razonando y reflexionando con sus alumnos. En cambio, una profesora proponía que ella puede intentar corregir a los niños, pero que el aprendizaje que ellos desarrollan en su casa pesa más en su comportamiento.

Asimismo, por más que muchos docentes comparten la idea de que es necesario trabajar con los padres para mejorar las posibilidades de aprendizaje de los niños, solo algunos intentan efectivamente intermediar en esa relación para mejorarla, mientras que otros consideran que eso excede sus posibilidades. Esas posibilidades pueden ser técnicas (como no tener las capacidades para lograr que los padres de familia los escuchen) o de disposición (como no tener el tiempo ni las fuerzas para dedicar tiempo extra a intentar resolver problemas familiares ajenos).

Hasta aquí encontré lo que había esperado: los docentes hacen un análisis de algunas características de los niños como el ambiente familiar, la condición socioeconómica o la nutrición, y a partir de ello generan una opinión sobre sus límites para aprender y sobre las posibilidades del docente de ayudarlos a superar sus dificultades. Así, ellos identifican factores que afectan el desempeño de los alumnos y generan una opinión acerca de la forma y la medida en la que estos factores afectan el aprendizaje de los niños.

Tras tener una idea del entorno del que provienen sus alumnos y cómo eso afecta su capacidad de aprendizaje, los docentes desarrollan un plan para hacer que sus alumnos mejoren. Para hacerlo, ellos se guían por ideas que tienen sobre

cómo debería de ser un alumno y cómo suelen ser los niños. Estas ideas funcionan a modo de dos ideales: el de *alumno ideal* y el de *alumno normal*. Para entender mejor esto, empezaré explicando el primero.

Así como los docentes tienen un *objetivo docente* que es una imagen de *docente ideal*, ellos también tienen una imagen de lo que es un *alumno ideal*. Para construir esa imagen, los docentes identifican una serie de características altamente apreciadas en los alumnos:

Yo pienso que el alumno perfecto tendría que ir no solamente por conocimientos, sino que tenga lo que es valores. Por ejemplo, yo le digo, ¿de qué me vale ser muy inteligente si no sé demostrar el afecto, no sé demostrar sentimiento, no sé demostrar respeto a mis compañeros? Puedo tener buen carro, vivir en un buen lugar y nadie me quiere. ¿Para qué? ¿Para qué tengo todo eso si nadie me va a querer? (Profesora B, 40 años)

En el caso estudiado podían identificarse dos tendencias. Algunos docentes enfatizaban en características como la obediencia, el respeto y el cumplimiento de las normas, mientras que otros enfatizaban en que los niños sean activos y dinámicos, que jueguen, que participen y que sean entusiastas. En ambas además resaltaban otras características, como que los niños se esfuercen o que sean solidarios, sencillos, alegres y cariñosos.

La importancia del ideal *alumno ideal* consiste en que, al igual que lo que sucede para el caso del objetivo docente, éste ayuda al docente a elegir ciertas prácticas o actitudes y a rechazar otras. Esto tiene repercusiones muy concretas. Por ejemplo, en las sesiones de clase que observé hubo un caso que se repitió en dos salones con repercusiones muy distintas. En ambos un alumno interrumpió al docente para contar una experiencia que recordó a partir de lo que se estaba explicando. En el primer caso, la profesora (que pertenecía a la primera tendencia) le pidió que les contara en el recreo porque ahora estaban en clase. En el segundo caso, el docente (que pertenecía a la segunda tendencia) aprovechó la oportunidad para conversar sobre esa experiencia personal y sobre cómo se conectaba con lo que estaban trabajando.

Por otro lado, el ideal de alumno normal es construido en función de las ideas que los docentes tienen sobre cómo son los niños: cómo se comportan generalmente, cómo reaccionan, etc. Ese ideal repercute en cómo los docentes moderan sus expectativas. Por ejemplo, algunos docentes justifican el hecho de que sus alumnos se distraigan de vez en cuando argumentando que son niños y eso es lo normal. Debido a ello, no son muy severos al llamarles la atención cuando esto sucede. Sin embargo, otros no consideran que es normal que los niños se distraigan, razón por la cual cuando esto sucede se esfuerzan en que sus alumnos se “nivelen” con lo que ellos entienden por lo normal:

¿Qué le puedo decir? No hay responsabilidad, no hay control. Mira, yo tengo mi nieta, de mi hija. La chiquita sola avanza. Mi hija está estudiando contabilidad, como mi sobrina, todas están estudiando contabilidad. Entonces, agarra la chica sola y yo la veo a ella sola. Mi yerno que me dice: *Usted que es profesora, oriéntele*. Pero yo le digo: *Ella sabe, no necesita que la orienten*. (...) Yo veo que acá [mis alumnos] necesitan más control. (Profesora L, 62 años)

Para resumir, podríamos decir que los docentes desarrollan una idea sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos en función de un análisis sobre sus características. Al hacerlo ellos identifican las limitaciones de los niños y señalan la posibilidad que tienen de influirlos positivamente. Luego, ellos desarrollan un plan de mejora de los niños en el que aspiran a que ellos se vuelvan lo que consideran que es un *alumno ideal*, pero en el que fijan como un mínimo aceptable lo que consideran que es un *alumno normal*.

4. Recursos pedagógicos

En el diseño inicial de la investigación, incluí los recursos pedagógicos con los que cuenta un docente como un factor que afecta su práctica. Al desarrollar el trabajo de campo, sin embargo, tuve que enfrentarme al problema de cómo abordarlos. Evidentemente, no podía pedir a los docentes que me cuenten todo lo que saben. Debido a ello, decidí tratar el tema por tres aristas: el origen de los recursos pedagógicos que más usan (es decir, cómo los adquirieron); los aspectos en que los maestros consideran sus conocimientos insuficientes; y, finalmente, la descripción que hacen los maestros de los recursos pedagógicos que usan en cuatro tipos de prácticas: las prácticas disciplinarias, la corrección de las respuestas, la verificación de la comprensión y el acompañamiento en los momentos de trabajo autónomo de los alumnos. A continuación voy a explicar lo que pude hallar en las aristas uno y dos. La arista tres la voy a desarrollar en la sección 5.

Cómo adquirieron los docentes los recursos que utilizan

Diez de los doce docentes señalan que lo que más aplican en su trabajo lo aprendieron en la práctica, principalmente debido a que lo que aprendieron en el pedagógico o en la universidad fue insuficiente o quedó obsoleto. Con respecto a la insuficiencia, hay una idea compartida de que en dichas instituciones solo les enseñaban la teoría y no les daban estrategias, ejemplos o dinámicas que se puedan aplicar en el aula. Solo una profesora comentó que en el pedagógico le enseñaron algo que ella valora mucho, que es usar la psicología para dialogar tanto con los niños como con los adultos. Por otro lado, con respecto a la idea de la obsolescencia, una profesora, por ejemplo, planteó que la metodología que se usaba antes era totalmente distinta a la de ahora. Según ella, ahora uno ya no tiene que explicar a los niños sino “dejar que ellos hagan las cosas”, pero antes era completamente al revés:

El pedagógico (...) es bastante teoría porque en las prácticas de hecho que en la época en que estuvimos eran buenas, se aplicaban, pero luego, cuando se dio los cambios, sentíamos que lo que se aprendió ahí quedó obsoleto, ya no nos ayudó mucho. Entonces, ya más a la práctica y a los talleres que uno asiste, porque en esos años que uno ha estudiado la metodología era diferente y eso ya no se usa ahora. (Profesora A, 38 años)

Respecto de los talleres y capacitaciones, solo cuatro docentes aplican lo que aprendieron en estos en sus clases. Entre las capacitaciones que tienen más presentes están las de *Leer es estar adelante*, las de la ONG Educa, las de PLANCAD y una que llevó a cabo la Universidad Católica. El resto de docentes tiene una visión menos positiva sobre las capacitaciones debido a la baja calidad de los expositores,

las contradicciones que aparecen entre una capacitación y otra, los altos costos, las fechas inadecuadas y la poca claridad con la que se desarrollan en general. Además de esto, algunos docentes expresaron su malestar respecto a que en las capacitaciones del Ministerio “te digan qué tienes que hacer pero no te expliquen cómo”:

Yo, donde he aprendido más, cuando yo empecé a trabajar justo hubo ese programa PLANCAD, yo creo que ahí fue como la lucecita que me ayudó a tener muchas ideas. Creo que a partir de ahí eso fue lo que me ayudó y eso fue lo que hasta ahorita no veo. Porque el gobierno cuando va a capacitar no busca personas capaces, capacitadas de verdad, que uno sienta *Uy, estoy aprendiendo*. Uno va y es lo mismo de siempre, son personas que yo no rescato nada de ellas. Entonces eso es lo que te puedo decir. (Profesora C, 42 años)

Sin embargo, es importante aclarar que no todas las instancias institucionales de formación docente son valoradas de manera tan negativa. Las profesoras que estudian la maestría, por ejemplo, valoran positivamente lo que aprenden en ella. Dos de ellas comentan que les resultan muy útiles los tips que les dan y por eso los usan al momento de preparar sus sesiones de clase. Por su parte, otra comentó que estudiar la maestría le ha permitido quitar monotonía y aumentar reflexividad a su práctica docente. Pero estas profesoras representan a una minoría del total. De manera general, existe una tendencia a percibir la formación institucional como plagada de carencias. Esto ha generado que la práctica de los docentes sea muy intuitiva y que el grueso de la formación docente haya quedado en manos de la voluntad de aprender de cada profesor.

En vista de las carencias del sistema institucional de formación docente, los profesores recurren a otras fuentes de formación. Una maestra comentó que usa con los niños las dinámicas que aprendió cuando entrenaba vóley. Otra, que aprende conversando con sus colegas y que tiene amigas que estudian la maestría que a veces le mandan alguna información útil por correo electrónico. Otra indica que aplica lo que ha aprendido en su casa criando a sus hijas. Otras dos que buscan en Google lo que les interesa. Finalmente, una docente dice que revisa los libros del colegio particular de su hijo o va a Mesa Redonda para comprar libros escolares de otros colegios para poder sacar ideas.

En línea con lo anterior, es interesante el caso de los docentes que recurren al recuerdo de su experiencia como alumnos escolares para guiar su práctica. Algunos de ellos dijeron que imitan lo que hacía un profesor de su colegio al que admiraban o con quien aprendieron mucho. Otros comentan que recuerdan situaciones de su vida escolar para generar empatía con sus alumnos y así tomar mejores decisiones sobre cómo tratarlos:

Entonces yo digo: si yo castigo, ¿cómo se sentirá el niño? ¿Yo cómo me sentí en ese tiempo, en ese momento cuando me castigaron? Entonces ellos, un niño que está en formación, ¿cómo se sentirían? Entonces, por la experiencia también como alumno... uno no deja de ser niño, como se dice, hay que recordar lo que uno ha pasado de estudiante de colegio, de primaria, de secundaria, incluso de superior. Entonces de ese modo aplico. (Profesor D, 47 años)

Las mayores carencias

Este es, entonces, el origen de los recursos pedagógicos más usados por los docentes. Ahora, ¿cuáles son los aspectos en los que los maestros consideran que tienen una recursividad insuficiente, es decir, aquellos aspectos en los que los recursos pedagógicos con los que cuentan no les permiten resolver los problemas que tienen que enfrentar? Siete de los doce docentes comentan que tienen niños muy complicados a los que no saben cómo enseñarles, por lo que se limitan a vigilar su comportamiento. Los casos incluyen un niño “inclusivo” (con necesidades especiales), una niña con anemia, un niño “al que no le hace efecto nada” (al que no hay manera de hacerlo comportarse o interesarse por la clase) y un niño con problemas de conducta a raíz de que a su papá está en la cárcel. Los docentes consideran que todos estos niños requieren de asistencia especial, específicamente de un psicólogo. Dado que los maestros no creen tener la capacidad ni los conocimientos para atender a esos niños, consideran que su única opción es vigilarlos para que mantengan ciertos patrones de conducta que permitan que la clase se desarrolle normalmente para el resto de alumnos. Los aprendizajes, para esos niños no entran en la ecuación.

Balance: importancia de la recursividad

Como puede verse, la recursividad es una condición que facilita o dificulta que el docente alcance sus metas, en tanto le permite o no superar las dificultades que surgen en el camino. En este caso no se trata de compromiso sino de técnica. Un docente puede estar muy comprometido con su carrera, pero no manejar adecuadamente las herramientas necesarias para llegar a los niños. En ese caso, es probable que por más que se esfuerce se le haga muy difícil poder alcanzar las metas que se ha trazado.

5. Las prácticas observadas

Hasta acá hemos reflexionado sobre diversos factores que influyen en la práctica docente y cómo lo hacen. Ahora analizaremos si es posible establecer conexiones entre esos factores y casos concretos de prácticas en el aula. A continuación, se describen los cuatro tipos de prácticas observados en las aulas: las prácticas disciplinarias, la corrección de respuestas, la verificación de la comprensión y el acompañamiento que los docentes realizaban en los momentos de trabajo autónomo por parte de los niños.

El manejo de la disciplina

El primer tipo de prácticas que elegí son las disciplinarias. Éstas están compuestas por todas aquellas prácticas relacionadas a los castigos o las llamadas de atención.

Cinco docentes, antes de detallar lo que hacen para enfrentar los casos de indisciplina, explican en qué se basan para determinar qué es indisciplina y qué no. Según ellos, las normas de convivencia son las guías de comportamiento en el aula, las que definen qué está bien y qué está mal. Tres de ellos, además, comentaron que las normas de convivencia definen cuáles son las obligaciones de los niños,

es decir, con qué deben cumplir para poder acceder a ciertos derechos como ir al recreo. Por su parte, dos profesoras hicieron hincapié en que son los mismos niños los que elaboran sus normas de convivencia y que es precisamente esa iniciativa la que da peso a los argumentos de los profesores al pedir a los niños que recapaciten cuando han cometido una falta.

De otra parte, tres de esos cinco profesores señalan que usan una serie de estrategias para corregir la indisciplina, las cuales son distintas a las que usa el resto de docentes. Según comentan, cuando ocurre una falta leve, como interrumpir a un compañero cuando está hablando, hacen lo siguiente: recordar las normas de convivencia y pedir a los niños que las respeten y respeten a sus compañeros; que darse mirando al niño que está cometiendo una falta hasta que se dé cuenta o el resto le avise; o usar una dinámica para que los niños se relajen y reconecten con la sesión. En caso la falta haya sido más grave, conversan con sus alumnos sobre qué fue lo que los motivó a actuar de esa manera y reflexionan con ellos sobre las consecuencias de sus actos. Es interesante el caso de una profesora en cuyo salón son los mismos chicos los que diseñan sus castigos. Ellos evalúan de manera grupal la falta y sus consecuencias y, de manera concertada, establecen un castigo apropiado. Por otro lado, todos estos profesores comentan que a veces elevan la voz, pero que usan esa estrategia solo en momentos de mucho desorden.

El resto de docentes presenta una tendencia a enfrentar los casos de indisciplina en sus aulas menos reflexiva y que involucra menos la participación de los niños. Por ejemplo, varios de ellos comentan que ante un problema grave explican a sus alumnos qué hicieron mal y por qué están poniéndoles una determinada sanción. Esto los diferencia de los docentes anteriores, quienes buscan comprender primero las razones que motivaron a los niños a actuar de esa manera o buscan analizar el caso con ellos hasta que los mismos alumnos reconozcan su falta. Sin embargo, igual hay un grado de reflexividad en este grupo, aunque se dé en menor medida. Por ejemplo, cuatro de ellos comentan que buscan que los niños desarrollen empatía por medio de hacerles pensar cómo debe de haberse sentido el otro cuando ellos cometieron una falta.

Entre los castigos más comunes que se encontraron están el dejar al niño sin salir al recreo, dejarlo sin educación física o dilatar la hora de salida. En casos particulares, se pide ayuda a los padres o al director. Sin embargo, también hay otros casos, como el del siguiente docente:

El extrovertido no tiene nada de timidez, entonces a él, a su altura, incluso para llamar la atención, a veces utilizo su propio lenguaje. Su propio lenguaje [uso y le digo:] *¿Te gusta eso? ¿Te gusta lo que te hago, lo que tú haces a los demás?* Entonces eso hace reflexionar también a ellos. *Si tú eres así, yo soy peor, por algo soy tu maestro. Soy peor*, le digo, *si tú sabes una palabra de esas, yo sé dos*, a veces cuando tratan de usar palabras soeces. Así les digo a ellos, entonces ya un poco que se controlan ahí. (Profesor D, 47 años)

O el caso de la siguiente profesora:

[El papá del niño] me dice: *Ya, señorita, llámeme la atención. Tampoco le puedo castigar, le digo, porque castigando al niño no lo voy a corregir. La corrección viene desde casa, si usted le habla...* Entonces me ponía a conversar con el niño y cuando me ponía a conversar, bien expresivo el

niño, bien expresivo, conversaba con tranquilidad, me contaba sus problemas, entonces empecé a ganarme su amistad. Y ya le empezaba a aconsejar [al padre]: Usted se dedica a trabajar. *¿Qué tiempo le dedica a su niño para conversar, para salir a pasear? ¿Qué es lo que más le gusta a su niño?* Me dice: *El deporte. Entonces acompáñelo a las clases de deporte o cuando juegue ahí por el equipo de su barrio vaya, siéntese, que el niño sienta su preocupación, porque acá lo que veo es que el niño trata de llamar su atención de todo, para que yo lo llame a usted, y recién usted se fije en él. A través de su malcriadez usted se fija en él, entonces cambie de actitud.* Entonces parece que el señor me hizo caso, me dio su teléfono y me dijo: *Señorita, cuando se porte mal, usted me llama y me pasa con él para llamarle la atención.* Ya, le dije. Entonces no sé cómo se me dio un día, traje mi cámara. Ah, justo había venido una profesora del monitoreo y vio pues, me dice: *En cualquier momento este niño puede acarrear problemas con otra niña, porque la golpeaba.* Me dice: *Tómele foto y así usted deslinda responsabilidad si algo sucede.* Entonces, bueno, yo dije, traigo mi cámara para tomarle fotos en esos momentos que agrede. (...) En una vez que lo vi arrastrándose, los niños me dicen: *Profesora, mire, Rodrigo está que pega, mire, ya se tiró al piso.* Entonces yo empecé a hacerme la que lo estaba grabando y todos se quedaron sorprendidos. Él también me miraba y se paró, siguió correteando, tirando las sillas por ahí, pero toditos me miraban sorprendidos, déjenlo ahí, déjenlo que siga. Lo perseguía ahí grabando, lo perseguía, pero no estaba grabando, haciéndome la que grababa. *Rodrigo sigue, le digo, porque en el Ministerio me han pedido que grabe tus momentos que tienes que te portas mal. Estoy grabando para que así va a venir un psicólogo para que te haga un estudio para ver qué tienes, qué es lo que pasa contigo.* Entonces el primer día él siguió haciendo eso, el segundo día que volví a grabarle, entonces conforme me vio que yo estaba ya, se sentó. Al tercer día, ya no. Le digo: *¿Ya no sigues?* No, *porque la profesora me está grabando y dice que eso va a salir en la televisión.* Y desde ahí santo remedio, el niño empezó a portarse mucho mejor y tomé la actitud de nombrarlo brigadier, le di la responsabilidad, le digo: *Hijito, le digo, mira, tú haces que todos los niños quieran imitarte, si tú te portas mal, entonces todos van a decir: la profesora no le hace nada, entonces yo también me porto mal, pero en cambio si eres brigadier, ahora tú te vas a tener que comportar bien para que todos sigan tu ejemplo.* Y así lo hizo. (Profesora G, 51 años)

En este caso, la profesora, ante un problema poco común de indisciplina, prueba diversos métodos de solución, recurre a diversas personas e imagina y practica diversas estrategias, hasta que finalmente logra su cometido. Ella comenta que en el pedagógico no le enseñaron estrategias para enfrentar los problemas de indisciplina; lo que sí le enseñaron fue a utilizar la psicología tanto en los niños como en los adultos. En el episodio narrado por la maestra, es evidente que la profesora hace uso de esa técnica para hablar con su alumno y con el padre, pero además inventa otras técnicas que complementan ese recurso. La forma por la que logra su cometido puede ser discutible en términos éticos, pero lo que quiero rescatar acá es cómo la profesora logra, en la práctica, enfrentarse de manera muy intuitiva a un problema de comportamiento grave y recurrente de un alumno, dado un contexto de poca orientación institucional y en el que no cuenta con especialistas a quienes pedir consejo, como un psicólogo.

Por otro lado, en esa cita también podemos encontrar algunos elementos que discutimos en torno a las características de los alumnos. En la sección 3 propuse que los docentes desarrollan una caracterización de sus alumnos a partir de la cual

definen qué factores limitan su capacidad de aprender, de qué manera y en qué medida lo hacen. En la cita, la profesora G identifica la mala relación que el alumno tiene con su padre para justificar sus problemas de comportamiento. Es interesante notar que antes de ese momento de la conversación, ella ya me había comentado que percibía a la familia como un factor relacionado con el buen o mal desempeño de los niños:

Ahora, los problemas familiares hay algunos, pero poco, son poco frecuentes, vienen de padres separados, vienen de viviendas multifamiliares, porque justo ayer estábamos tratando un tema y hablamos sobre la familia, las actitudes, y eran varios casos de niños que vivían con los abuelos, con primos, con tíos, todos, y genera problemas para ellos. Y bueno, hay algunos alumnos que tienen problemas afectivos. (Profesora G, 51 años)

A su vez, en la sección 3 propuse que luego de identificar los factores que afectan la capacidad de aprendizaje de los niños, los docentes analizan la capacidad que tienen para enfrentar este problema y plantean un plan de respuesta. En el caso de esta docente, ella se traza como meta terminar con los episodios de mal comportamiento de ese niño. Para hacerlo, en vista de que había identificado que una de las causas del problema era su padre, opta por una primera vía de solución basada en iniciar un diálogo reflexivo con el mismo. Luego, al ver que esto no era suficiente, optó por complementar la medida con una más drástica e innovadora.

Finalmente, la cita anterior nos muestra a una docente comprometida con el progreso de sus alumnos, que dedica tiempo y esfuerzo a para solucionar el problema que tiene con este niño. Sin embargo, es interesante señalar que, pese a su evidente compromiso, ella misma reconoce algunos factores que limitan sus posibilidades y que le impiden cumplir con sus metas como quisiera:

Los obstáculos que a veces nos pone el director, obstáculos en cuanto al trabajo que uno quiere hacer con los alumnos, con padres de familia. No nos dan días como para poder trabajar con ellos, así como a veces trabajar con padres de familia para que les presten el apoyo en casa. Si queremos hacerlo, tenemos que venir un sábado o un domingo, y tú sabes que ya, horas extracurriculares y a veces los sábados quedan chicos para trabajar el trabajo de ama de casa. (Profesora G, 51 años)

Volviendo a las estrategias para disciplinar a los alumnos, hay un grupo de tres docentes que dicen que normalmente elevan la voz para poder controlar la disciplina. Una de ellas, por ejemplo, explica:

Yo en verdad soy una... soy bien gritona. Si no me hacen caso yo grito, grito (...) y con eso me puedo ganar una llamada de atención porque ahora está prohibido que se les grite. *¿Pero si yo no levanto la voz?*, le digo, *¿qué va a pasar?* Y ahí es donde yo empiezo con mis cuentos con cómo me educaron a mí en el colegio, cómo era mi profesora, cómo era, les digo, de estricta conmigo y yo le agradezco a ella enormemente porque, la verdad, eso me sirvió para mi vida en el futuro. Y también les cuento que cuando yo iba a casa con un chisme de que la profesora me pegó, de que la profesora me dio una palmeta, (...) cómo reaccionaba mi papá, les digo, él no iba: *Ay hijita, ahora me voy a donde la profesora*, de ninguna manera, mi papá ese rato agarraba la correa y me daba dos más, porque me decía: *La profesora por gusto no te va a gritar, por gusto no te va a llamar la atención* y, mi papá encima iba y le decía a la profesora: *¿Cuál era el motivo?* Y la profesora le decía y era

cierto, pues, y yo quedaba mal. Entonces, ¿qué hacía yo? Llegaba a la casa y no le decía nada a mi papá porque ya con lo que la profesora me había llamado la atención para mí era ya suficiente, entonces yo no le decía ninguna queja. (...) Entonces las cosas eran así, les digo, entonces ellos ya saben: la profesora nos va a gritar. Pero es así, cuando nos tenemos que reír, ellos ya saben y saben que cuando les llamo la atención, saben que no estoy molesta, saben que les llamo porque algo no me gustó, de comportamiento a veces, y ya, ellos como si nada igual, después no se resienten. (Profesora F, 50 años)

La idea de gritarles “por su bien” o de gritarles “para que aprendan” muestra cómo este grupo de profesoras tienen una idea muy clara de lo que quieren lograr, pero las vías que conocen para hacerlo de manera eficiente son muy limitadas. La principal razón por la que defienden tanto la forma de disciplinamiento característica de la “enseñanza tradicional” es porque ninguna otra les ha resultado tan efectiva para sus propósitos. Es importante aclarar, sin embargo, que la valoración de lo anterior no responde solamente a su efectividad inmediata para el mantenimiento de la disciplina en el aula, sino que las docentes consideran que se trata de un método que tiene repercusiones positivas en los niños a largo plazo. Ellas mismas son la evidencia viviente de la efectividad de dichas estrategias. Por otro lado, es interesante notar que estos estilos de corregir han sido aprendidos por ellas por medio de su experiencia como alumnas y como hijas, y no a través de una vía institucional.

Ahora bien, ¿coincide el discurso de los docentes sobre el manejo de la disciplina con las prácticas observadas en las aulas para este estudio? En general, las estrategias usadas en las aulas son las mismas que los docentes describen; sin embargo, la efectividad de estas varía según la capacidad del docente para mantener la atención de sus alumnos a lo largo de la sesión de clase.

En función a ello, podemos agrupar a los docentes en tres grupos. En el primero, se ubican tres docentes que parecen no tener problemas para que sus alumnos los atiendan. Ellos los manejan con facilidad y logran tener a la mayoría atentos la mayor parte del tiempo. En sus aulas, en general, no surgieron problemas serios de indisciplina, pero cuando ocurrió algún problema, fue manejado eficazmente. Estos profesores buscan constantemente que la mayoría de sus alumnos participe y usan múltiples estrategias para mantenerlos atentos, como, por ejemplo, utilizar dinámicas de relajación o hacerles preguntas frecuentemente. Es interesante notar que estos tres docentes son, además, los más reflexivos al momento de tratar la indisciplina y los que dan más espacio a los niños para que establezcan las normas y opinen sobre las consecuencias de las faltas cometidas.

En el segundo grupo se ubican seis docentes que se pasan corrigiendo la disciplina de sus alumnos a un ritmo agotador, pero que finalmente logran cumplir con el objetivo de la sesión de clase. Los docentes de este grupo me habían dicho que cuando corrigen a sus alumnos se toman un tiempo para explicarles su falta, sin embargo, en la clase se limitaban a señalar los errores para impedir que el resto de la clase se salga de control. Así, el docente cambiaba rápidamente su atención de un problema a otro y, a veces, debido al alboroto, ignoraba o dejaba pasar algunos problemas secundarios. En general, las sesiones de clase de los docentes de este grupo se caracterizaban porque iniciaban con la mayoría de los niños atentos pero, conforme iba desarrollándose la clase, los niños iban perdiendo su atención.

Finalmente, en el tercer grupo están tres docentes que tienen serios problemas para manejar la atención de sus alumnos. En la sesión observada de uno de ellos, hubo un grupo importante de niños que no conectaron con la clase en ningún momento. Los otros dos casos se caracterizaban por no poder lograr la atención de la mayoría de los alumnos al mismo tiempo. Este era el caso, por ejemplo, de una docente que tenía 40 alumnos. Ella no lograba que todos la atiendan a la vez. Ante esta dificultad, la maestra desarrollaba su sesión apoyándose en grupos de atención rotativos. La consecuencia de esta falta generalizada de atención era una sensación de discontinuidad en el hilo de la clase que imposibilitaba la comprensión inclusive para los estudiantes atentos.

Corrección de respuestas

El segundo tipo de prácticas que observé es el de la corrección de respuestas. Éste está compuesto por todas las reacciones que tiene el docente tras recoger las respuestas que han producido sus alumnos en un momento de trabajo autónomo o poco guiado. Es decir, está compuesto por todas las acciones que el docente ejecuta como reacción a las respuestas de los niños: ¿las ignora?, ¿reflexiona en torno a ellas?, ¿las corrige?

Cuando pregunté a los docentes por sus estrategias para corregir las respuestas de los estudiantes, ellos señalaron dos. La primera, y la mayoritaria, consistía en pedir a un niño o a varios que compartan sus respuestas. Lo que distinguía a los docentes en la aplicación de esta estrategia era el grado de participación que permitían a los alumnos y el énfasis que hacían en reflexionar en torno a la respuesta. Así, algunos docentes pedían a los niños que den sus respuestas, luego las conversaban con el grupo, los otros niños daban su opinión y, de manera conjunta, elegían la respuesta más adecuada. Por su parte, otros docentes pedían las respuestas, indicaban cuál era la correcta y explicaban por qué. Finalmente, otros solo preguntaban por las respuestas y si veían que la mayoría había comprendido pasaban a otro tema, de lo contrario lo retoman en la siguiente sesión. Por otro lado, la segunda estrategia mencionada era desarrollada solo por dos profesoras y consistía en hacer las correcciones fuera del horario escolar y devolver los trabajos con sus comentarios por escrito.

Es interesante notar el caso de tres profesores que enfatizaron en un cuidado especial que tienen al ejecutar la primera estrategia. Ellos no les dicen a los niños que sus respuestas están mal porque consideran que si lo hacen pueden afectar su autoestima. Más bien, ellos señalan lo que les faltó o repasan la lógica de la pregunta con ellos para que se den cuenta por sí mismos de su error.

En este tipo de práctica se observa algo similar a lo que ocurre con las prácticas disciplinarias. Retomando la clasificación de tres grupos que habíamos desarrollado en la sección anterior, podemos decir que los profesores más hábiles para mantener a los niños atentos tienen pocos problemas de niños que no comprenden lo que están trabajando y, si los tienen, no hay mayor dificultad para el maestro en aclararles sus dudas por medio de explicaciones y reflexiones individuales o grupales. Por su parte, el segundo grupo de docentes tiene dificultades para corregir las respuestas de los estudiantes debido al desorden en que se desarrolla la sesión. En esas aulas, los niños dan respuestas simultáneamente y los docentes

pasan de corregir grupalmente las respuestas a calmar a un alumno, a escuchar otra respuesta, a dar su opinión, a calmar a otro alumno, etc. El resultado de este desorden es que no queda claro cuál es la respuesta correcta y por qué.

Finalmente, en el tercer grupo podemos ver dos tendencias distintas: mientras dos de los docentes desarrollan una práctica similar a la de los docentes del grupo dos, el docente restante no corrige las respuestas. Al recibir respuestas variadas, o las acepta todas argumentando que son diferentes opiniones o ignora las incorrectas hasta que algún alumno da la respuesta correcta. Al escuchar la respuesta correcta dice ¡Bien!, pero no explica por qué.

Verificación de la comprensión

El tercer tipo de prácticas observadas es el de la verificación de la comprensión. Éste está compuesto por todas las acciones que el docente realiza para comprobar que los niños han entendido las explicaciones o indicaciones de la actividad que se va a realizar o que se ha realizado. Por el lado de las indicaciones, esto aplica tanto si las indicaciones han sido dictadas por el mismo profesor o si están escritas en algún material educativo. Por el lado de las explicaciones, esto aplica a las explicaciones centrales de la sesión de clase. No tomé en cuenta las explicaciones que los docentes desarrollan para resolver dudas individuales.

Las estrategias que usan los docentes para verificar la comprensión de sus alumnos son diversas. Las más usadas, según los maestros, son observar mientras los niños trabajan o hacer una reflexión conjunta al final de la actividad. Otras estrategias menos mencionadas son, por ejemplo, pedir al alumno que explique con sus propias palabras lo que ha entendido, dejar una frase a la mitad para que un niño la complete, que los alumnos expongan su trabajo, hacerles preguntas o tomarles una prueba escrita.

Retomando la clasificación anterior, en la práctica, observé que los docentes del grupo uno dan indicaciones claras que la mayor parte de los niños parecen comprender. Además, cuando las indicaciones son más complejas, ellos se toman un tiempo para preguntar a los alumnos por lo que entienden que tienen que hacer, por ejemplo, les piden que expliquen con sus palabras algunos conceptos clave de una indicación. Tras esto, inician el desarrollo de las actividades con una mayoría de alumnos que tiene claro lo que tiene que hacer.

Por otro lado, los docentes de los grupos dos y tres dan las indicaciones sin importar que gran parte de los niños no los estén escuchando. Mientras los docentes del grupo uno desarrollan algún tipo de dinámica para relajar a los alumnos y conectarlos con la clase antes de dar las indicaciones, los docentes de los grupos dos y tres no lo hacen. Tampoco verifican que los niños hayan comprendido las indicaciones luego de darlas, ni siquiera en el caso de las indicaciones más complejas. Debido a ello, durante el desarrollo de las actividades, estos docentes tienen que repetir constantemente las indicaciones pues los niños no tienen claro qué deben hacer.

El trabajo autónomo

Finalmente, el cuarto tipo de práctica es el del trabajo autónomo. Éste se compone del acto de dar o no dar un tiempo a los alumnos para que desarrollen solos alguna actividad de la sesión de clase.

La mayoría de docentes comenta que, luego de desarrollar las explicaciones centrales de la sesión, deja a sus alumnos trabajando solos para verificar que han comprendido. Además, dicen que, mientras sus alumnos trabajan, ellos se pasean por el aula para controlarlos y resolver sus dudas. Solo una profesora comenta que prefiere guiarlos todo el tiempo porque cuando los deja trabajando solos no avanzan a la velocidad que quisiera. Resulta interesante notar que esta profesora que considera más prioritario avanzar rápidamente antes que fomentar en los niños la capacidad de trabajar por sus propios medios, piensa que la finalidad de su trabajo es transmitir conocimientos, dictar la clase y cumplir con el currículo. Además, ella comparte una imagen de un alumno ideal construida sobre valores como la obediencia y el respeto.

Todos los docentes acompañan de manera similar el trabajo de los alumnos, lo que cambia es la efectividad con que lo hacen, la cual depende de la capacidad de cada docente para mantener el orden en el salón. Así, cuando los docentes del grupo uno indican a los alumnos que empiecen a trabajar, ellos lo hacen. En cambio, cuando los docentes de los grupos dos y, en mayor medida los del grupo tres hacen lo mismo, no todos sus alumnos los escuchan o les hacen caso.

Las prácticas docentes: balance y reflexión

En suma, en esta sección se han abordado las prácticas por dos aristas: cómo estas son descritas por los docentes y cómo son realmente aplicadas en la sesión de clase. Lo que encontramos es que, para los diferentes tipos de prácticas, las estrategias que los docentes dicen que usan y las que efectivamente usan son en gran medida las mismas. Sin embargo, hay dos diferencias importantes. La primera es el grado de participación de los alumnos que los docentes permiten o fomentan en los distintos momentos de la sesión de clase. Si tomamos en cuenta lo que hemos visto en las secciones anteriores, podríamos decir que ese estilo de incorporar o no a los alumnos en el desarrollo de la sesión responde a una serie de ideas que los docentes tienen sobre cómo deben de enseñar en función de su objetivo docente, su imagen de alumno ideal y su imagen de alumno normal.

La segunda diferencia está en los distintos grados de efectividad que los maestros tienen al momento de aplicar esas estrategias, los cuales son consecuencia de la capacidad del docente para mantener a sus alumnos atentos. En el fondo, esa diferencia es un tema de recursividad: hay docentes con más recursos para mantener a los niños atentos que otros. Sin embargo, la carencia de recursividad no siempre actúa sola; a veces se entrecruza con condiciones laborales desfavorables, como lo que pasa con la profesora del grupo tres que tiene alrededor de 40 alumnos.

Como mencioné al inicio del trabajo, la finalidad de describir estas prácticas consistía en utilizar casos concretos para intentar entender cómo los factores

presentados en las secciones anteriores afectan la práctica docente. Éste es el ejercicio que desarrollaré a continuación.

Algo que me llamó mucho la atención al desarrollar la parte de las entrevistas correspondientes a las prácticas docentes, fue que los profesores desarrollaban descripciones bastante escuetas de lo que hacían. Ellos se limitaban a describir de manera general las prácticas que ejecutaban y explicaban que las usaban porque les permitía lograr algún objetivo. En este caso, los objetivos a los que los docentes hacían referencia eran muy concretos, como transmitir un conocimiento o ayudar a los alumnos a que resuelvan una actividad.

Sin embargo, cuando les preguntaba por los problemas que tenían al momento de ejecutar su labor surgía en sus explicaciones el conjunto de temas que he presentado en este trabajo. Sólo cuando las reglas de la institución, las condiciones laborales, los problemas de tiempo o algún otro factor se interponía en lo que ellos querían lograr, es que los docentes superaban su descripción escueta y explicaban su práctica en función de los factores explicados. Por ejemplo, la docente G me propuso que sería importante trabajar con padres de familia para resolver problemas en los niños. Antes de llegar a ese momento de la conversación, ella no me había mencionado nada respecto a sus roles más allá de la docencia. Fue recién cuando me comentó sobre sus problemas para resolver los casos de indisciplina que mencionó su rol de ama de casa para justificar el hecho de no haberlos resuelto todavía.

La explicación *no escueta*, sin embargo no era una argumentación clara en la que los docentes identificaban separadamente sus ideas sobre qué quieren lograr, qué tienen que hacer para lograrlo, por qué creen que esos son los mejores medios para lograrlos y qué se interpone en su camino. Tampoco, ningún docente me comentó: *mi idea de alumno ideal es esta y por eso aspiro a que mis alumnos adquieran buenos valores*. Lo que sucedía en la realidad era que en sus discursos, las ideas sobre sus metas, su trayectoria, sus experiencias, sus dificultades, sus gustos, sus incentivos, sus desincentivos, sus ideales, etc., surgían mezcladas y parcialmente explicitadas.

Cuando digo que surgían mezcladas me refiero a que los elementos de los diversos factores aparecían uno junto al otro en el hilo del diálogo sin aparente diferencia. Por otro lado, cuando digo que estas eran parcialmente explicitadas me refiero a que los docentes no me explicaban a fondo las premisas con las que construían su argumento. Ellos asumían como “naturales” muchas ideas, especialmente aquellas vinculadas a sus ideas sobre la docencia (lo que en este trabajo he presentado como el objetivo docente y los ideales de alumno ideal y normal). Lo que me permitía descubrir esas premisas eran solamente algunas señales que iban surgiendo en la conversación. Luego, si quería profundizar ellas, tenía que repreguntar a los docentes para llegar a comprender su lógica.

Dicho lo anterior, es importante aclarar que la imagen de racionalidad que parece que tienen los docentes de este trabajo cuando se leen las secciones 1, 2, 3 y 4, es solo aparente. Los docentes eran muy reflexivos con algunas ideas que tenían, especialmente con aquellas vinculadas a factores institucionales que dificultan su trabajo (tal vez esto sea consecuencia de su historia de participación en

el SUTEP). Sin embargo, ellos no tenían ese mismo nivel de conciencia sobre otros factores, como mencioné, especialmente aquellos vinculados con sus ideas sobre la docencia. Tomando eso en cuenta, es importante aclarar que para escribir este trabajo yo he hecho un ejercicio de deconstrucción de discurso con la finalidad de encontrar las premisas implícitas de los argumentos y, en función de ello, plantear una teoría sobre los factores que afectan la práctica docente.

Tras desarrollar esta investigación, considero que este ejercicio de deconstrucción podría resultar de gran utilidad a diferentes proyectos y programas que quieran mejorar el desempeño docente. Recordemos que estoy entendiendo desempeño en función de qué tan pertinentes son ciertas prácticas para alcanzar un objetivo educativo. Académicamente, por ejemplo, un ejercicio de deconstrucción podría darnos luces sobre porqué lo que hemos llamado objetivo asignado muchas veces no coincide con el objetivo docente: ¿por qué tiene sentido que a los docentes los contraten para X y terminen buscando lograr Y? Por otro lado, pedagógicamente este ejercicio sería muy útil en los espacios de formación y capacitación para fomentar la conciencia de la práctica y la reflexión y crítica en torno a ésta.



Conclusiones

Con esta investigación quise comprender cuáles son los factores que afectan la práctica de doce docentes de un colegio en Villa El Salvador y cómo estos se relacionan entre sí. Para hacerlo, desarrollé una hipótesis sobre los factores que intervienen en la práctica y en qué medida lo hacen. Sin embargo, los resultados del trabajo de campo me llevaron a cuestionar esa hipótesis inicial y plantear un nuevo modelo de explicación.

En un primer momento, describí los elementos que influyen en cómo el docente construye una disposición más o menos positiva con respecto a su trabajo. El primer elemento era la trayectoria. En torno de este, propuse que los docentes pasan por múltiples experiencias a lo largo de sus años de trabajo que les permiten desarrollar un vínculo personal con la carrera que puede ser más o menos positivo. Explicando el caso de los docentes estudiados, señalé que ellos en su mayoría ingresaron a la carrera sin vocación, pero fueron adquiriendo un gusto por ella en el camino.

El segundo elemento era el análisis valorativo que los docentes desarrollan sobre las características de la carrera. Respecto de este, señalé que, en función de las condiciones laborales y las reglas institucionales, los docentes explican cómo se sienten en la interacción cotidiana con su carrera. Asimismo, propuse que en esa explicación los docentes identifican algunos elementos como motivadores y otros como desmotivadores. Respecto al caso estudiado, expliqué que entre los factores que son percibidos como motivadores se encuentran principalmente el gusto por compartir con los alumnos y el gusto de que su trabajo sea reconocido

por otros. Por otro lado, respecto a los factores percibidos como desmotivadores identifiqué factores relacionados al estilo de vida del docente, a sus alumnos, a sus condiciones laborales y a las condiciones institucionales. En ellos, el estrés, la falta de tiempo, el poco reconocimiento y el poco apoyo, fueron los más comentados.

Finalmente, el tercer elemento era cómo el docente raciona su tiempo y esfuerzo, y asigna una prioridad al trabajo docente entre sus diversos roles (tanto dentro como fuera de la docencia). En función a esto, propuse que en ese ejercicio de racionar, el docente busca encontrar un equilibrio entre el conjunto de gustos, obligaciones y presiones de los que es sujeto. Para el caso estudiado, expliqué diferentes relaciones que existen entre el género, la edad, el número de hijos y otras variables, respecto a las percepciones de estrés, presión familiar y falta de tiempo. Luego expliqué que los docentes estudiados cuentan con un margen de tiempo libre muy estrecho, razón por la cual suelen tener problemas en el proceso de negociación de tiempo y esfuerzo a asignar a cada uno de sus roles.

En un segundo momento, describí en qué consistía el objetivo docente. Como definición propuse que es lo que el docente considera que idealmente debería de lograr en un determinado plazo de tiempo. Asimismo, propuse que este ideal estaba compuesto por dos aspectos: la idea que el docente tiene sobre cuál es o debería de ser el rol de un docente en la sociedad, y la imagen que tienen sobre un buen docente. Finalmente, propuse que el objetivo docente tiene repercusiones en la práctica de los profesores en tanto les permite definir dos cosas. Por un lado, cuáles son los aprendizajes más importantes y en función a eso decidir a qué dedicar más tiempo en las horas de clase. Por otro lado, qué tipos de actitudes o comportamientos un docente debe de asumir en la sesión de clase: ser reflexivo, ser impositivo, ser permisivo, etc.

En el caso estudiado, las ideas de los docentes sobre su rol varían dentro de dos tendencias: una que enfatiza una enseñanza en valores y capacidades útiles para relacionarse socialmente, y otra que enfatiza en una enseñanza de conocimientos. Por otro lado, al construir sus imágenes sobre los buenos docentes ellos mencionan características como: ser paciente, firme, reflexivo, cariñoso, empático y comprensivo. Asimismo, algunos mencionan algunos valores como: ser honesto, tener respeto, ser "decente".

En un tercer momento, describí cómo los docentes interpretan las características de sus alumnos. Primero, propuse que ellos desarrollan un análisis de algunas de las características de los niños, como el ambiente familiar, la condición socioeconómica, la nutrición, etc. y, a partir de ello, desarrollan una opinión sobre la capacidad de aprendizaje de los mismos. Luego, propuse que los docentes utilizan la idea que tienen sobre lo que es un alumno ideal para establecer metas a alcanzar con sus alumnos. Posteriormente, planteé que los docentes recurren a referencias sobre lo que es un niño normal para moderar sus expectativas y justificar el permitir o combatir ciertos comportamientos. Finalmente, propuse que los docentes, en función de las características de sus alumnos, sus recursos pedagógicos y su disposición, definen cómo y en qué medida pueden influir en los niños.

Con respecto al caso estudiado, planteé que los docentes tienen una imagen de alumno ideal que varía entre la tendencia de describir al alumno ideal en función de la obediencia, el respeto y el cumplimiento de las normas; y en función de que sean

activos y dinámicos, que jueguen, que participen y que sean entusiastas. Asimismo planteé que hay otras características que son valoradas por los docentes de ambas tendencias, como que sean solidarios, sencillos, alegres y cariñosos. Finalmente, al no hallar patrones en torno a las ideas de lo que es un alumno normal, presenté algunos casos específicos.

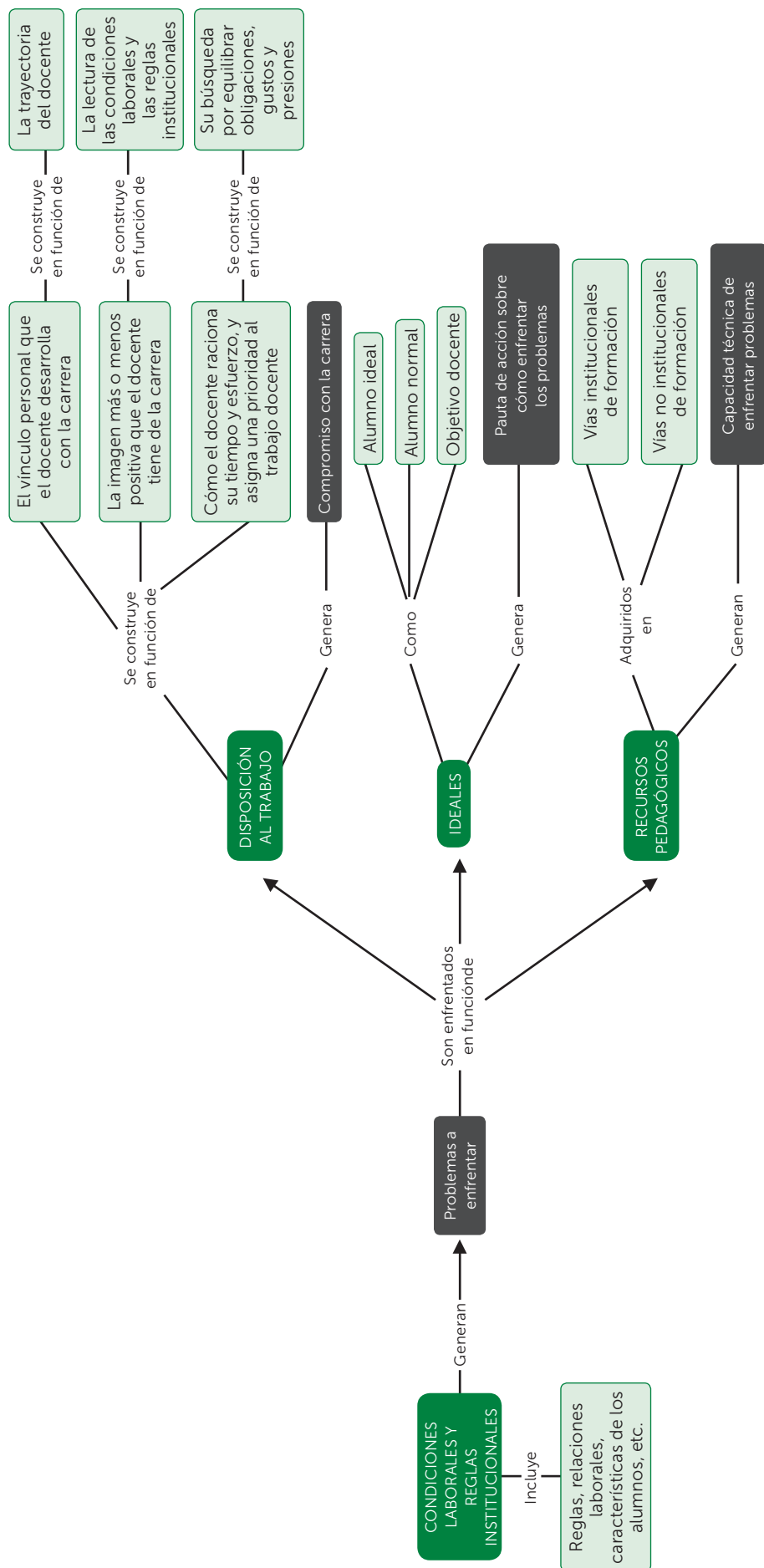
En un cuarto momento, reflexioné sobre los recursos pedagógicos. Respecto a ellos, enfatiqué en dos puntos: por un lado, propuse que son los medios que permiten a los docentes enfrentar los problemas que surgen en el transcurso de su trabajo y, por otro lado, señalé que en el caso de los docentes estudiados podía observarse que estos recursos habían sido adquiridos principalmente por vías informales y que su adquisición dependía mucho del interés particular de cada docente por capacitarse. Esto se debía a que, en la mayor parte de los casos, los espacios de formación docente institucionalizados eran vistos como insuficientes o como obsoletos. En esta línea, planteé que esta carencia de formación institucional generaba que en la práctica los docentes enfrentaran los problemas que surgían de manera bastante intuitiva.

Finalmente, en un quinto momento reproduce la descripción que los docentes hicieron sobre cómo llevaban a cabo cuatro tipos de prácticas y comparé esa descripción con lo que pude observar en sus sesiones de clase. En función a ello tuve dos descubrimientos. El primero es que en general, las prácticas que llevan a cabo los docentes son bastante similares. Estas solo varían en dos aspectos: el grado de participación que los docentes aceptan y promueven que tengan los alumnos (lo cual interpreté como un estilo de enseñanza consecuencia de sus ideales objetivo docente, alumno ideal y alumno normal) y la efectividad con la que aplican diversas estrategias (la cual interpreté como una consecuencia de la recursividad del docente y, en cierta medida, de sus condiciones laborales).

Por otro lado, lo segundo que descubrí es que los diversos factores que había descrito a lo largo del trabajo —el objetivo docente, la recursividad, la disposición al trabajo, etc.— podían apreciarse en algunos discursos de los docentes de manera explícita pero, en general, estos funcionan como premisas implícitas de las diferentes narrativas de los docentes. En función a ello, propuse que estos factores solo se vuelven explícitos en las narrativas en los momentos en los que el discurso que el docente asume como natural se enfrenta con una realidad o con un discurso discordante que obligan al docente a desnaturalizar sus premisas y a explicarlas.

En función a lo anterior, ensayo un nuevo modelo explicativo. En este propongo que las condiciones laborales y las reglas institucionales generan problemas, los cuales son enfrentados por los docentes en función de tres elementos. El primero es la disposición al trabajo, el cual otorga un compromiso mayor o menor al docente. En general, este va a determinar cuánto tiempo y esfuerzo dedica el docente a enfrentar los diversos problemas que aparecen. El segundo elemento es el de los ideales con los que el docente cuenta. Estos pueden ser, por ejemplo, la imagen de un alumno ideal, de un alumno normal o la idea del objetivo docente. En función de dichos ideales, los docentes se trazan metas. Así, estos van a funcionar como guías para la acción. Finalmente, el tercer elemento es el de los recursos pedagógicos. Estos van a servir a los docentes como los medios a partir de los cuales tratarán de superar los problemas que se les imponen e intentarán alcanzar las metas que se han trazado.

Gráfico 2
MODELO DE ANÁLISIS 2





CABEZAS, Verónica

2010 *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus Atributos Académicos.* FONIDE: Santiago de Chile

CONTRERAS, Alejandro

2006 *¿Qué factores pueden influir en el trabajo de los profesores de ciencias chilenos?* Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 5 N° 2

COTLEAR, Daniel

2006 *Un nuevo contrato social para el Perú: ¿cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* Banco Mundial: Washington DC

CUENCA, Ricardo

2011 *Sobre una noción de desempeño docente.* Consejo Nacional de Educación: Lima

ESTRADA, Lesly

s/a *El desempeño docente.* Facultad de Ciencias de la Educación: Venezuela

MUÑOZ, Fanny

1992 *Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa.* En: Debates en sociología N°17

FILMUS, Daniel (Comp.)

1995 *Los condicionamientos de la calidad educativa.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

OLIART, Patricia

2011 *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. IEP: Lima

PEREZ, Amado

2012 *La evaluación del desempeño docente en la formación para el trabajo, parte fundamental de la mejora continua*. Centro de capacitación para el trabajo industrial: México DF

Lara, Antonio

2012 "Docentes y mejora educativa. Algunas reflexiones en torno a la profesión docente y lo que impide progresar al sistema educativo." En: *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Síntesis: Madrid

TARDIFF, Maurice

2004 *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.

ISBN: 978-9972-51-560-6



Fundación
BBVA Continental

