

## Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo

### Being a high school teacher in Peru last option, a transitional step and a job opportunity

*Jerson Chuquilin-Cubas<sup>1</sup>*  
*Académico, Departamento de Educación*  
*Universidad Iberoamericana*  
*México D.F, México*  
[jchuquil@uc.cl](mailto:jchuquil@uc.cl)

**Recibido:** 20 febrero 2013    **Aceptado:** 26 junio 2014    **Corregido:** 30 junio 2014

**Resumen:** Este ensayo analiza las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de lo que significa ser maestro y el interés que los llevó a serlo. Los acercamientos cualitativos para la construcción de los datos se hicieron por medio de entrevistas y, para su análisis se utilizaron técnicas de análisis etnográfico entrelazadas con el análisis del discurso. A partir del análisis de los discursos, es posible afirmar que los maestros no se adhirieron a la profesión docente de manera anticipada impulsados por una fuerza interna independiente de las condiciones objetivas de su existencia, sino que, el despertar del gusto por enseñar se gestó en las instituciones de formación docente y en el ejercicio mismo de la docencia. Dicho de otro modo, el interés por la profesión docente es histórico y se construye día a día. Insertos en la profesión, los maestros sienten que están hechos para ella, la valoran y construyen una imagen de lo que significa ser profesor de educación secundaria. Esta articula las percepciones y apreciaciones que construyen sobre su trabajo en relación con los estudiantes en el espacio pedagógico y la valoración que los otros hacen sobre su desempeño.

**Palabras clave:** Percepciones, interés, profesión docente, educación secundaria.

**Abstract:** This paper relates perceptions and insights through which teachers build an image of what it means to be a teacher and why they chose to be a teacher. They did not think about becoming part of the teaching profession in advance driven by an inner force independent of the objective conditions of their existence, but their like and motivation teaching is growing when they go to teacher training institutions and during the same school year. In other words, interest in the teaching profession is historical and built day by day. Once they are involved in their profession, they feel ready to, value it and build an idea of what it means to be a high school teacher. This articulates perceptions and insights that teachers built about their work in relation to students in the educational field and the valuation that others make about their performance.

**Keywords:** Perceptions, interest, teaching profession, secondary education.

<sup>1</sup> Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Magister en Administración Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha recibido becas de estudios de posgrado del Programa Internacional de Becas de la Fundación FORD y del Gobierno de México a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Ha desempeñado las funciones de docencia, gestión e investigación en el nivel de Licenciatura y Posgrado en dos Universidades Peruanas; en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México y en la Universidad Intercultural Maya de Quinta Roo, México. En esta última institución coordinó el Programa de Maestría en Educación Intercultural y el Programa de Formación Básica. Actualmente se desempeña como académico de tiempo en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Participa también, en el Proyecto colectivo de investigación "La educación secundaria: problemática y retos al inicio del siglo" adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), coordinado por la Doctora Patricia Ducoing Watty.

## Introducción

Desde el momento en el que se constituye el nuevo Estado peruano independiente del poder político español, el poder hegemónico se encargó de fundar y normar la organización y funcionamiento de las instituciones que conforman lo que hoy se conoce como sistema educativo. Dentro de este proceso, la educación secundaria ha experimentado desarrollos peculiares que lo diferencian de los otros niveles educativos, en lo que se refiere a las instituciones en las que se imparte, sus propósitos, la formación de sus profesores, las posiciones instituidas y el sentido asignado al quehacer docente (Chuquilin, 2011). Así, la representación de lo que significa ser maestro tejida a lo largo de la historia del campo educativo, permanece en la memoria de los maestros de hoy y se instituye como referente de su identificación.

En el decir de Bourdieu (2001), la realidad social se representa a través de actos de percepción y de apreciación, de conocimiento y reconocimiento, pero también se manifiesta en forma de cosas o de actos que pueden funcionar como estrategias interesadas en manipular la idea que los demás pueden hacerse de esas propiedades y sus portadores. Las representaciones llevadas a la práctica pueden hacer que ocurra aquello que aparentemente describen o designan.

Dado que la subjetividad de los profesores, desde esta perspectiva, aparece configurado por un conjunto de estructuras sociales objetivas e históricas, incorporadas a partir del lugar que ocupan en el espacio social donde se desenvuelven, el presente ensayo tiene como propósito analizar las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de lo que significa ser maestro y el interés que los llevó a serlo.

Para cumplir esta intención, el artículo se organiza en tres aspectos, el primero, alude brevemente a la metodología básica; el segundo describe a partir del discurso de los profesores el interés por involucrarse en la profesión docente. El tercero, analiza las percepciones y apreciaciones de los profesores a través de las cuales construyen una imagen de lo que significa ser maestro en el marco de la institución donde trabajan. Finalmente, a modo de cierre, se presenta las conclusiones que abren otras aristas sobre el tema.

## Metodología básica

La estrategia metodológica utilizada en la investigación que fundamenta este ensayo, se armonizó con el trabajo de construcción teórica del objeto de investigación y con el trabajo empírico, entendido este como los procedimientos prácticos para construir los datos. Pues, como señalan Bourdieu, Chamboredon, y Passeron (2008) las opciones teóricas y las opciones técnicas son inseparables del objeto de investigación. En este sentido la manera de proceder para construir los datos, más que un conjunto de preceptos o pasos predefinidos, fue un proceso reflexivo y sistemático que articuló diferentes técnicas de investigación. Para el caso del núcleo temático que constituye el aspecto central de esta comunicación<sup>2</sup>, los acercamientos cualitativos para la construcción de los datos se hicieron por medio de entrevistas y, para su análisis se utilizaron técnicas de análisis etnográfico entretejidas con el análisis del discurso.

<sup>2</sup> Este artículo constituye un aspecto de la investigación titulada "Percepciones y apreciaciones de profesores y directores sobre sus prácticas en instituciones de educación secundaria" presentada en el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La entrevista permitió acceder, a través de los discursos, a las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de su desempeño. “(...) la entrevista, puede considerarse como una forma de *ejercicio espiritual* que apunta a obtener, mediante el *olvido de sí mismo*, una verdadera *conversión de la mirada* que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida (...)” (Bourdieu, 1999, p. 527). Desde esta perspectiva, la entrevista es más que un procedimiento para obtener datos, es una relación social que establecen el entrevistador y el entrevistado. Permite al entrevistado dar su testimonio, ser escuchado, poder explicarse, expresar su punto de vista sobre el mundo y sobre sí mismo. Es por esto que la entrevista puede ser pensada, según Bourdieu (1999), como un autoanálisis provocado y acompañado ya que la persona entrevistada aprovecha la oportunidad para interrogarse a sí misma y sacar a la luz experiencias que le fueron significativas. Por ejemplo, Isabel al responder a la pregunta ¿qué aprendizajes has logrado en tu experiencia como profesora?, trae a su memoria las dificultades que enfrenta en la relación con sus estudiantes y al evocar estas experiencias se pregunta: ¿qué hace ese chico si no tiene el apoyo de los papás?

Si bien, la entrevista es asimétrica en tanto el entrevistador determina unilateralmente los objetivos y usos de la misma, el reconocimiento y el control de estas asimetrías en la situación de entrevista ayuda a controlar sus efectos (Boudieu, 1999). En el caso de esta investigación se generó una situación dialógica en la que los maestros expresaron sus puntos de vista sin cuestionamientos; las intervenciones del entrevistador se limitaron a promover la profundización del diálogo en los aspectos relacionados con las preguntas generadoras. Asimismo, después de cada entrevista se hicieron cuestionamientos a la manera de conducir el desarrollo de la misma. Estas observaciones quedaron registradas en el diario de trabajo y sirvieron para mejorar actuaciones posteriores, pero también para entender el sentido de las expresiones de los maestros en su relación con las preguntas que lo promovían y el contexto del desarrollo de la entrevista.

Las entrevistas se vinculan con cada uno de los núcleos temáticos de la investigación<sup>3</sup>. Es por esta razón que en forma paralela a la revisión bibliográfica apropiada a cada uno de ellos, se elaboraron dos guiones de entrevista que se desarrollaron, también en dos oportunidades, con los mismos profesores y directores. Los guiones están integrados por preguntas relacionadas con los núcleos temáticos. Estos se elaboraron a partir de una matriz (ver anexo N° 1) que ayudó en el desarrollo de la investigación desde dos vértices. El primero, tiene que ver con el interés que llevó a los maestros a serlo. El segundo, hace referencia a las percepciones y apreciaciones de lo que significa ser maestro, interpeladas por su posición en el espacio social y en el campo educativo en el que se desenvuelven. El segundo guión se elaboró, al igual que el primero, a partir de la matriz aludida. Con el propósito de superar los vacíos encontrados en el desarrollo de la primera entrevista, la matriz se complementó con la introducción de otros aspectos.

Los dos guiones de entrevista que se desarrollaron, también en dos oportunidades, con los mismos profesores han sido el resultado de un trabajo analítico que implicó, primero la elaboración de matrices y segundo, la valoración crítica de cada una de las preguntas, tanto por el investigador, como por la profesora tutora que acompañó en el desarrollo de este

<sup>3</sup> La investigación articula tres núcleos temáticos que se constituyeron en los ejes del desarrollo de la investigación. Estos son los siguientes: Condiciones sociales históricas y culturales; percepciones y apreciaciones de profesores y directores; práctica docente y práctica directiva.

trabajo. Esta operación significó la eliminación de muchas preguntas y la selección de las más significativas para los propósitos de la investigación. (Chuquilin, p.27, 2010)

## Interés por la profesión docente

Las personas no se adhieren a la profesión docente simplemente impulsados por una fuerza interna que escapa a las condiciones objetivas de su existencia, sino que, el interés por esta profesión, se construye paulatinamente y el principio de este reside en su *habitus*. Al respecto, Bourdieu y Wacquant (2008) señalan que los intereses son variables e históricamente contruidos y solo pueden conocerse mediante el análisis histórico posterior y no deducido a priori de alguna concepción ficticia de hombre. Cada campo, señala, convoca y da vida a un determinado tipo de interés y, este varía según la posición que el agente ocupe en el campo y la trayectoria que lo condujo a esa posición.

En lo que respecta al interés de los jóvenes por involucrarse en la tarea docente, Tedesco (2001) señala que esta ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y en muchos casos es valorada como una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos. Asimismo, McLauchlan de Arregui, Hunt, y Díaz (1996), con base a observaciones etnográficas en instituciones de formación magisterial en el Perú, sostienen que la carrera magisterial es percibida, por buena parte de los que postulan a ella, como una opción de segunda. Para los jóvenes, la docencia es la carrera menos prestigiosa, la más fácil y la más barata. Oliart (1996) a partir de la observación de 90 estudiantes y el desarrollo de entrevistas con 46 de ellos en Institutos Superiores Pedagógicos y en una Facultad de Educación de la provincia de Lima-Perú, llega a las siguientes conclusiones: *primero*, todos los estudiantes que fueron observados y entrevistados provienen de sectores medios bajos y bajos; *segundo*, la mitad de ellos intentaron ingresar a alguna universidad para estudiar otra carrera, pero tras el fracaso eligieron la carrera de educación; otros convencidos de que no lograrían ingresar a la universidad a estudiar la carrera de su preferencia, eligieron estudiar educación en un Instituto Superior Pedagógico sintiendo que su “vocación” era otra; algunos fueron inducidos por sus padres con la esperanza de que cuando terminen la carrera y consigan trabajo puedan estudiar cualquier otra carrera y en otros casos son desertores de carreras que les resultaba muy difíciles o muy caras. (Chuquilin, 2010)

En el caso de esta investigación, el discurso producido por los profesores entrevistados revela que todos provienen de familias desfavorecidas, tanto en el aspecto económico como en la escolarización. En algunos casos el papá o la mamá no tuvieron la posibilidad de acceder a los bienes culturales más elementales como la escritura y la lectura (18,75%), en otros, con mucho esfuerzo concluyeron la enseñanza primaria (56,25%) o la enseñanza secundaria (25%).

Esta información, revela proximidad en la posición que ocupaban en el espacio social las familias de los profesores entrevistados. El espacio social alude a las diferencias relacionadas con la posición social que ocupan los agentes. Dirige sus percepciones y apreciaciones sobre ese espacio y la toma de posiciones en la luchas por transformarlo o conservarlo (Bourdieu, 2008). Los condicionamientos objetivos de este espacio (las desventajas educativas por ejemplo), de alguna manera fija en los profesores formas de percibir, pensar y actuar en el momento de

elegir la profesión y posteriormente en el desempeño de la misma. El término elección, en este caso, no se refiere como lo define Ferrater Mora (2004), en el sentido filosófico a hechos voluntarios y reflexivos en virtud de la libertad personal, pues los intereses a los que aluden los profesores son históricos y están condicionados por la estructura social en que tiene lugar su elección, en ese sentido, preceden y trascienden su biografía.

Así, en relación a la elección de la profesión y la posibilidad de acceder a la enseñanza universitaria para realizarla, las restricciones que enfrentan los profesores entrevistados es evidente. Carlos, por ejemplo dice:

*Para ser sincero al comienzo yo no elegí ser maestro. Yo quería ser médico porque te permite mejorar el estatus socioeconómico, porque es lo que los padres anhelan. Pero tuve una situación económica que no me permitió prepararme lo suficiente, mi preparación fue personal, sin embargo cuando postulé a la carrera de medicina me ubiqué con un puntaje expectante, pero no logré ingresar. Entonces fui al pedagógico porque estaba cerca, porque era asequible económicamente y al comienzo era sólo estudiar, llevar las materias. Como ingresé en un buen puesto me fui quedando. A educación en un principio llegué por eso, pero luego en el trayecto fui descubriendo cosas interesantes en el sentido de cuan influyente puede ser un profesor con lo que hace para los demás. En el séptimo ciclo, cuando salí a la práctica, me di cuenta recién del valor de la carrera. Se suponía que yo estaba mientras tanto ahí, pero decidí que me quedaba, porque desde donde estaba, desde esa posición podía influir mucho en los demás, para poder cambiar las cosas, para poder tratar de hacer algo distinto de lo que nosotros habíamos recibido o de lo que nosotros oíamos (IE: JCM: Carlos)<sup>4</sup>.*

La posibilidad de estudiar una profesión, en el discurso de Carlos, aparece asociada con la posición que ocupaba dentro del espacio social. Ciertas profesiones como la medicina, si bien son deseadas en tanto permite mejorar la posición en el espacio social, dadas las condiciones sociales, materiales y el acceso al aprendizaje de ciertos contenidos curriculares, hacen que esta empresa sea un reto difícil de lograr. En cambio, las condiciones asociadas a la posición social que Carlos ocupaba en ese momento fueron favorables para que continúe estudiando una carrera (profesor) que históricamente, en el Perú, no requiere necesariamente de formación universitaria.

En el discurso de Carlos la tarea docente está asociada con la idea de poder en tanto da a los profesores la posibilidad de ejercer algún tipo de influencia para incidir en la actitud y el accionar de los alumnos. Su condición de maestros y la posesión de saberes relacionados con la asignatura que enseñan, les concede una posición privilegiada en el espacio pedagógico. En este espacio se relacionan con los estudiantes con el propósito de inculcarles la cultura dominante prescrita en el currículo, pero también formas de percibir, pensar y actuar en el mundo coherentes con las estructuras objetivas que condiciona su experiencia de vida. De este modo, los maestros se convierten en operadores que movilizan una diversidad de recursos cognitivos y afectivos, para crear situaciones de aprendizaje que inculcan en los estudiantes los saberes culturales que el poder hegemónico considera válidos y necesarios.

<sup>4</sup> Advierto que cambié intencionalmente todos los nombres de los entrevistados y de las instituciones educativas a fin de proteger su anonimato. En todos los discursos aparece en forma abreviada el nombre de la institución educativa (IE) y del profesor entrevistado.

Desde la perspectiva de Carlos, “el trabajo pedagógico supone una relación de enseñanza y aprendizaje distinta a la que vivió como estudiante. Esta idea refleja cierta inconformidad con la manera como los profesores se relacionan con los estudiantes en el espacio pedagógico. Plantea la posibilidad de mejores prácticas docentes, en el sentido de crear situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes establecer relaciones significativas con los contenidos curriculares objetos de enseñanza y aprendizaje” (Chuquilin, p.84, 2010)

La profesión de maestro aparece también en el discurso de Carlos como una actividad pasajera en el esfuerzo por acceder a estudiar la profesión de médico en la universidad. Esta idea dibuja a la carrera de profesor como la profesión menos prestigiosa y muy poco atrayente. Isabel pareciera que lo entiende, también, de ese modo:

*Llegar a ser maestra fue casualidad, no fue por vocación. No ingresé a la universidad a ingeniería civil que era la carrera que yo deseaba estudiar. Entonces, mientras tanto fui a un instituto tecnológico con la intención de volver a postular a la universidad. Cuando estuve estudiando el segundo bimestre falleció mi padre, entonces cambió todo. Como la carrera me empezó a gustar decidí concluirla y bueno, pensé postular luego a la universidad pero ya no fue así. Concluyendo los estudios en el instituto, por tener el primer lugar, me dieron la oportunidad de enseñar en el instituto a los chicos del quinto y sexto semestre, y bueno, por ahí empezó la carrera de la docencia. Nunca quise ser maestra, odiaba ser maestra, después dije, bueno cuando uno está metido en esto, hay que hacer algo para hacerlo bien y decidí estudiar en el Instituto Superior Pedagógico, porque estudiar en la universidad significaba cuatro horas de viaje del lugar donde estaba, desligarse de los padres, tener economía y eso en esos momentos no lo tenía. Después estudié en el Programa de Complementación Académica en la universidad para la licenciatura, después la maestría en la César Vallejo y ahora el doctorado (IE: JCM: Isabel).*

Isabel, al igual que Carlos, decide involucrarse en la tarea docente después de haber fracasado en su intento de ingresar a la universidad. A diferencia de Carlos, su encuentro con la profesión docente se da en la tarea misma de enseñar. La necesidad de aprovechar la oportunidad de trabajo hace que Isabel, al mismo tiempo que ejerce la tarea, estudie la carrera de profesor. Esta despierta en ella una disposición favorable, un compromiso con la práctica y el deseo de hacer bien su tarea. Al respecto, señala Santos Guerra (2001) la profesión docente necesita de una especialización, su ejercicio exige actitudes, conocimientos y destrezas que no se poseen de forma innata, ni intuitiva. Para ser profesor no basta tener buena voluntad. Se necesita conocimientos especializados relacionados con la disciplina que se va a enseñar, saber enseñarla y despertar el interés en los estudiantes por aprenderla.

Para ejercer la tarea docente en las instituciones de educación básica, hace algunos años, en el Perú no era imprescindible el Título de Profesor o Licenciado en Educación. Bastaba acreditar haber cursado estudios superiores en una Universidad o Instituto Superior Tecnológico y en algunos casos haber concluido la Educación Secundaria. Así, para muchos profesionales que no lograron un puesto de trabajo en su profesión, para aquellos que no tuvieron la oportunidad de estudiar en alguna institución de educación superior o para aquellos que estudiando alguna

carrera, enfrentaron dificultades para concluirla, el ejercicio de la tarea docente se presentó como una alternativa ocupacional que les permitió capear la adversidad de las circunstancias. Así, José forzado por tales circunstancias decide embarcarse en la tarea docente. Al respecto señala:

*En primer lugar, yo estudié en la universidad Agraria la Molina Ingeniería Forestal. Llegó un tiempo de convulsión estudiantil, estuvimos como cinco meses de paro estudiantil, yo pertenecía a la Federación de Estudiantes. En ese tiempo de paro nos dedicamos a organizar una academia preuniversitaria. Como yo llevé varios cursos de química en la universidad, comencé prácticamente mi labor como profesor en la academia preuniversitaria enseñando el área de química. De ahí tuve la posibilidad de relacionarme con amigos de colegios privados, me contrataron y comencé a enseñar. Deje la carrera que estaba estudiando y me dediqué más a educación. Era difícil continuar estudiando la carrera de ingeniería, la falta de economía no me permitía cumplir con las exigencias. Además, en la universidad como dirigente aprendí que quien tiene el control de la educación tiene la oportunidad de orientar al estudiante hacia una ideología de liberación. Después estudié en la universidad particular Garcilazo de la Vega. Trabajaba de maestro en escuelas particulares y estudiaba en la universidad. En la universidad Garcilazo de la Vega obtuve el título de licenciado en educación en la especialidad de Matemática y Física (IE:JCM: José).*

Los estudiantes social y económicamente desfavorecidos que superaron los obstáculos (exámenes de selección, residencia lejana respecto a las universidades, por ejemplo) y lograron acceder a la universidad, su permanencia y desempeño en ella, se ve seriamente amenazada por las desventajas que les impone su posición en el espacio social. Estas, en la actividad universitaria, se traducen en un déficit educativo que afecta directamente el dominio en sus tareas académicas y pone en riesgo el éxito universitario. Por ejemplo, José abandona la carrera de Ingeniería para dedicarse a la enseñanza, si bien, el pretexto para tomar esta decisión fue una larga huelga universitaria, su discurso deja entrever las dificultades para cumplir las exigencias de la carrera elegida inicialmente. Al parecer la carencia de recursos económicos se presenta como una barrera entre las aspiraciones para acceder al mundo universitario y las posibilidades reales para lograrlo y desempeñarse exitosamente en él.

En el caso de José, la profesión de maestro, se presenta como una opción forzada por las circunstancias. En primer término es una oportunidad de empleo que le permite salir de los apuros económicos. Posteriormente y en forma paralela al ejercicio de la tarea docente, ayudado por las posibilidades de profesionalización que brindaba la Ley del Profesorado de ese entonces, logra obtener el título profesional de Licenciado en Educación. Este también es el caso de Félix, quien, frente a la pregunta ¿por qué eligió la profesión de maestro?, responde:

*No tanto como lo elegí profesor, básicamente fue una necesidad, después a esta profesión le he ido cogiendo un poco de aprecio, la he ido queriendo. Sería mentir decir que yo tenía otra posibilidad, simplemente no la tenía. Como le digo, yo terminé el 80 y el 81 trabajé en una empresa privada, pero hubo una crisis tremenda que*

*despidieron gente. En ese año se dio la posibilidad que trabaje en el magisterio y empecé a trabajar como profesor de tercera, no es que yo haya tenido mi título y a consecuencia de ello haya empezado a trabajar. Primero comienzo a trabajar y después obtengo el título pedagógico. Comencé a trabajar en el año 82 con el título de bachiller profesional otorgado por una Escuela Superior Educación Profesional. Después estuve estudiando dos años en la universidad de Huacho Matemática, luego estudié la especialidad de electricidad en la Cantuta cuatro años y medio, para finalmente terminar mi formación como profesor de educación secundaria técnica en el Instituto Superior Pedagógico de Chimbote en la especialidad mecánica, modelaría y fundición. Trabajar como profesor, de alguna manera era una posibilidad para seguir escalando, le contaba que mi madre es analfabeta y a mi padre no lo conozco, yo empecé a trabajar desde los 11 años...yo fui quemando etapas en mi vida... al enterarme que los profesores podían seguir estudiando y el deseo de tener un título profesional hizo que buscara una opción de trabajo en el magisterio, de otra manera tal vez no hubiese podido tener un título profesional porque no tenía recursos económicos (IE: CA: Félix).*

A partir de este y los otros discursos se puede decir que el interés por involucrarse en la tarea de profesor, no es una cuestión que surge de un impulso interno o un llamado interior hacia la docencia. Es solo un empleo. En el caso de Félix, le asegura un salario que contribuye a superar las carencias económicas. Insertarse en el trabajo docente, también le da la oportunidad de transitar hacia una posición mejor en el espacio social de referencia. En este proyecto, la obtención de un título profesional es ineludible y el trabajo docente le ofrecía esta posibilidad. El título de Profesor permite a Félix ganarse una posición respetable en el campo de la educación secundaria, pues el acceso a la docencia sin este, en cualquier institución educativa del Perú significa ser valorado como un profesor de “tercera categoría”, por lo tanto, con menos posibilidades de acceder a los beneficios de la profesión.

La carrera de profesor, aunque haya sido la última o la única opción posible en el esfuerzo por acceder a la enseñanza superior o la única oportunidad de acceder a un empleo, aparece unida a la esperanza, a las expectativas de cambio y de mejora. En el discurso de José emerge como herramienta para el control social y como posibilidad para generar dinamismos y condiciones para un proceso que nombra como “liberación”. La acción liberadora de la enseñanza, en el pensamiento de José, solo es posible teniendo el control de la educación. La imagen de la profesión docente que dibujan estas ideas contradice el concepto puramente técnico de la profesión en tanto aparecen impregnadas de contenidos morales y políticos. Desde este punto de vista, ejercer la tarea docente de un modo u otro, tiene consecuencias importantes en la vida de la persona y la sociedad. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1998), afirman que el sistema de enseñanza bajo la apariencia de neutralidad, sirve a las clases o los grupos de los que reproduce la arbitrariedad cultural.

Si bien, muchos profesores antes de ejercer la docencia en la escuela recibieron formación especializada en la disciplina que se enseña y la manera como deberían enseñarlo, la historia de otros ha seguido distinto rumbo. Muchos de ellos paulatinamente aprenden los saberes del oficio en la misma práctica educativa. Los casos de Isabel, Félix y José son un ejemplo.

En cualquiera de los casos, en el momento en que estos deciden involucrarse en la profesión docente se inicia el proceso de construcción del ser profesor, dicho de otro modo, la apropiación de los saberes de la disciplina que enseñan, los saberes prácticos relacionados con la enseñanza y los rasgos propios que lo caracterizan frente a los demás profesionales. Antes de esta decisión, es de suponer que vivieron momentos muy intensos en los que se entremezclan intereses personales y condicionantes externos. Esta decisión, en todos los casos presentados, ha sido forzada. Así, la carrera de profesor se presenta como una posibilidad de segunda o la última alternativa en el esfuerzo por conseguir un título profesional. Por ejemplo, Edgar dice:

*Realmente la vocación de maestro no estaba establecida en mí desde un inicio. En un primer momento me iba a dedicar a las áreas de las ciencias de la salud, porque yo estudié laboratorio clínico en un tecnológico hasta el segundo año. Yo quería estudiar la carrera de medicina porque entendía bien el área de ciencias y me gustaba en realidad. Posibilidades económicas limitan, la carrera de medicina era costosa, mi papá era taxista y lo que ganaba alcanzaba apenas para vivir. A las finales decidí quedarme en el tecnológico a estudiar laboratorio, pero en el trayecto decidí ser maestro, opté por seguir pedagogía. Creo que en mí nacía el gusto por dar a los demás algo de mí y no encerrarme, porque la carrera profesor, es más de contacto, es decir de mayor carga social. Tenía ciertas cualidades de líder, me gustaba formar grupos, ayudar a los demás y esa vocación de servicio es inherente a la tarea docente (IE:JCM: Edgar).*

El interés por la carrera de profesor depende de factores individuales, pero también de otros aspectos implícitos en la vida diaria del sujeto. Una serie de restricciones asociadas con la posición social como los obstáculos económicos y culturales, por ejemplo, hacen que desistan de sus aspiraciones por considerar que hay profesiones a las que no podrían dedicarse por falta de recursos económicos. Por ejemplo para Edgar la carrera de profesor aparece, considerando el contexto familiar y su posición en el espacio social, como la única posibilidad en el esfuerzo por obtener un título profesional que le permita mejorar su posición de origen en el espacio social.

Asimismo, la percepción que Edgar construye sobre la profesión docente pareciera que constituye un aspecto importante en la inclinación por esta profesión. Edgar lo relaciona con ciertas cualidades personales como la entrega al servicio de los demás y el liderazgo.

En cualquiera de los casos el interés por la profesión de maestro no es una cuestión que está presente o ausente sin intervención de quien decide involucrarse en ella y en última instancia, determinante de sus posibilidades de desempeño. El siguiente discurso es un ejemplo que ilustra la idea:

*Cuando estaba en la secundaria yo recuerdo que tenía una inclinación por el área de idioma, siempre me ha atraído con facilidad el inglés. Entonces siempre pensé que si alguna vez estudiaba algo en la universidad, iba a estudiar idiomas, el deporte siempre también ha sido una de mis prácticas. Desisto de idiomas, porque en toda la provincia el Santa no existía la carrera de idiomas, creo que lo más cercano era Trujillo, pero*

*no tenía los medios económicos para lo que implicaba estudiar en Trujillo. Cuando se apertura la especialidad de educación física en el Instituto Superior Pedagógico, por influencia de mis padres, estimé la posibilidad de postular e iniciar la carrera docente en esa especialidad. Tampoco puedo decir que fervorosamente me entregué a la vocación de maestro, en el trayecto de estudiante he ido acostumbrándome con ella y en la experiencia laboral un poco más todavía, como que voy materializando o haciendo efectiva mi vocación. No tenía muy claro el asunto de mi vocación, a estas alturas de mi vida me he convencido de eso, tal vez van a pasar 10 años y diga me equivoqué de vocación (IE: CA: Jacob).*

El interés por la profesión docente debe entenderse como un conjunto de factores factibles de construir y desarrollar, por ejemplo en el caso de Jacob el interés por la enseñanza, tiene que ver con un conocimiento cercano de las habilidades docentes y del trabajo con los estudiantes en la escuela. La “elección” de la carrera de profesor no proviene de un acto de iluminación o de un impulso muy personal hacia el ejercicio de esta profesión, sino de una serie de factores, como en los casos anteriores, relacionados con la posición del estudiante y su familia en el espacio social. La posición en el espacio social de la familia de Jacob, desfavorecida en cuanto al volumen de su capital económico tuvo consecuencias que se manifiestan en la eliminación del acceso a la enseñanza superior.

Involucrarse en el ejercicio de una determinada profesión no es un acto insustancial, es una decisión trascendente que tiene profundas implicaciones personales, laborales y familiares. Influyen en esta decisión las condiciones presentes fundadas en la realidad pasada que constituye al sujeto y en las percepciones y apreciaciones que se construyen sobre ella. La influencia del medio familiar es un aspecto importante, el discurso de William es un ejemplo:

Tenía la opción de derecho y la opción de educación, siempre me llamó la atención la parte de las letras. Un poco lo que determinó cuál de ellas estudiar fue la influencia de los padres. La educación era una carrera, en ese tiempo, más fácil para ingresar y lo más sencillo para obtener un puesto de trabajo. Eso es lo que inclinó la balanza hacia la educación. Uno terminaba de estudiar la carrera de docente y encontraba trabajo, eso fue una de las razones que argüían mis familias, decían: hay la facilidad para que trabajes inmediatamente después que termines la carrera. Entonces esa fue también una de las motivaciones que hizo que al final decidiera por educación. Uno es todavía joven, adolescente y los papás influyen bastante (IE: CA: William).

William dice haber seguido el consejo de su familia para la elección de la carrera de profesor. La imagen que estos tienen de la profesión docente juega un papel importante en su elección. La consideran como una carrera fácil y una vía segura para acceder a un puesto de trabajo. Estas ideas muestran una visión pragmática de la profesión. Es la más viable considerando la posibilidad de superar las restricciones para acceder a la educación superior. Una vez superados todos los filtros selectivos, esta profesión pareciera que da la certeza de un futuro asegurado, pues la obtención del título profesional les da la seguridad de conseguir trabajo, aunque las evidencias empíricas muestran la brecha cada vez mayor entre el número de graduados por año y la apertura de plazas de maestros.

Por otra parte, la profesión de maestro es una alternativa viable para jóvenes que

no fueron admitidos en otras carreras en las instituciones públicas de educación superior universitaria, el caso de Rubén es un ejemplo:

*Yo fui especialista en lo que es técnico dental. Entonces mi primera intención era seguir la carrera de odontología, me gustaban las ciencias de la salud, pero no logré ingresar a la universidad. En segunda opción tenía el campo de la educación. Primero me preguntaba ¿estudiar para maestro? Decía ¿qué voy a hacer siendo maestro? Me preguntaba también ¿cuánto voy a ganar siendo maestro? Mejor, hago un esfuerzo más con mis padres y voy a Lima, Trujillo o a Ica a estudiar la carrera de odontología que siempre he querido. Pero me decidí por educación ya que la universidad el Santa en esos tiempos apertura sus carreras de educación, ingenierías, entonces aventuré por el campo de las humanidades y decidí postular a la carrera de educación en la especialidad de psicología y filosofía. Más a mí me atraía la psicología que tenía que ver algo por ahí con el campo de la salud, en esa medida estudio psicología pensando que iba a tener una psicología clínica. Los primeros años me costó bastante adaptarme al mundo universitario, luego me fue gustando mucho más la carrera y se complementaba con la de mis tíos que también eran profesores, o sea el motivo familiar también incidió. Ser maestro no fue una de las primeras iniciativas o decisiones, sería mentirle y sería mentirme a mí mismo decirle que así fue. Soy maestro por segunda elección, por segunda decisión, por motivos digamos económicos, por motivos también de universidades que no había acá en Chimbote, no había la carrera que deseaba, entonces en esa medida es que postulo a educación y en el proceso me encantó toda esta gran aventura que hasta hoy estoy viviendo en el campo de las ciencias de la educación (IE: CA: Rubén).*

La elección de la carrera de profesor para los estudiantes de bajos recursos económicos como Rubén, es la última oportunidad posible en el esfuerzo por continuar estudios de educación superior, cuando su familia no puede costearles la carrera de su preferencia. La carencia de recursos económicos y la ubicación de la residencia familiar en un lugar donde no existen instituciones universitarias que ofrezcan la carrera de su preferencia, inciden para que finalmente Rubén decida estudiar la carrera de profesor. Por una parte las limitaciones del capital económico y cultural de su familia y por otra, sus percepciones juegan un papel muy importante en su decisión de involucrarse en la profesión docente. Estas percepciones llevan finalmente a ver a la profesión elegida, al inicio rechazada, como algo positivo.

Las ideas anteriormente expuestas permiten afirmar que el interés por involucrarse en una determinada profesión aparentemente es un acto totalmente reflexivo y calculado, sin embargo no lo es, pues los discursos de los maestros entrevistados demuestran que sus formas de percibir, apreciar y actuar está condicionada por su experiencia de vida mediatizada por el contexto social en el que se desenvuelven.

## **Entre el acompañamiento del aprendizaje y el debilitamiento del estatus**

Al preguntar ¿qué es ser profesor de educación secundaria? los profesores entrevistados traen a la memoria el modo cómo se relacionan en el proceso de enseñanza con los estudiantes y, sus percepciones en relación a la manera cómo la sociedad y quienes personifican al sistema

educativo valoran su trabajo. Esta referencialidad proviene de su trabajo pedagógico como experiencia, pero también, de su relación con el discurso hegemónico del Estado cristalizado en las políticas educativas. Estas promueven conceptos llenos de significado sobre la tarea educativa, es decir suministran imágenes persuasivas que paulatinamente van interiorizando los profesores, de tal manera que, en los sentidos que atribuyen a su propia práctica están presentes como fuertes referentes de identificación.

En el centro de sus percepciones y apreciaciones están los alumnos a quiénes enseñan y al qué enseñan. Sus voces dicen que su labor no se restringe al proceso de enseñanza de los contenidos prescritos en el currículum. Consideran que su tarea traspasa el ámbito del aula y se hacen cargo no solo de la enseñanza de los contenidos curriculares, sino también del desarrollo afectivo de los estudiantes. En su experiencia de trabajo han aprendido que tratar con adolescentes es una tarea complicada, por eso, subrayan la necesidad de concretizar su labor enfatizando actitudes de comprensión y acompañamiento, por ejemplo, Isabel dice:

*Profesor de educación secundaria es ser padre, ser amigo, ser todo para el alumno. Necesita, aparte de transmitir conocimientos, comprender al alumno. Entonces yo veo que la labor del profesor de educación secundaria es muy complicada, por la edad misma que atraviesan los alumnos, los problemas que van afrontando, pero tampoco diría que es un imposible, lo que falta es un poco más de decisión para poder trabajar y tener mejores frutos. ¿Qué es ser todo para el alumno? Es ser un padre, es ser un amigo porque todavía hasta ahora hay una distancia entre maestro y alumno. Yo soy maestra y tú eres alumno, tú obedeces y yo digo, yo ordeno. No es así pues. El maestro debe ser un amigo para poder escuchar al alumno y orientarlo bien. Que el alumno tenga esa confianza en ti, que el alumno te pueda consultar, tenga la seguridad de recibir algo positivo de su maestro. Que el maestro sea un ejemplo para el alumno también pues, porque el alumno va aprendiendo del maestro. Entonces eso también debemos lograr como docentes, ser el ejemplo para el alumno. Cuando tú eres ejemplo el alumno te toma como modelo y trata de imitarte, más aún, en el primer y segundo año de media es eso, el alumno te idealiza. En cambio en tercero cuarto y quinto un poco como que él ya se independiza, pero siempre, cuando tiene el apoyo del docente se siente seguro, cualquier problema, cualquier inquietud que tiene te lo dice y sabe que va a recibir algo positivo. ¿Y cómo podría ser el maestro padre sin ser su padre? Le diré que los alumnos necesitan de alguien, necesitan de una persona que sepa orientarles, organizarles. A veces los maestros también tenemos que involucrarnos hasta con los problemas familiares del alumno. Hay casos extremos en este colegio y como maestros debemos desempeñarnos hasta como padres de los alumnos, canalizar la forma de cómo ver una ayuda para él, de hacer que alumno se organice, se ordene y todo lo que tú le das haga en casa y, si nosotros somos padres, somos ejemplo. Si eres maestro eres ejemplo, tu alumno, te verá como padre pues (IE: JCM: Isabel).*

La imagen que Isabel atribuye a su desempeño docente hace explícito la interiorización de las nuevas tareas asignadas a la función docente. Considera que su trabajo, se extiende más allá del ámbito del aula, incluso traspasa los límites de la escuela para llegar hasta

el espacio familiar. En su concepto, el profesor debería estar siempre atento para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas familiares, incluso aquellos de orden económico y de organización del trabajo escolar en la propia casa. El desempeño de estas tareas y la incompreensión de las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que afrontan los adolescentes complica su labor docente.

Por otra parte, la creencia que a la escuela deben concurrir jóvenes mansos y obedientes, que deben pasarse el día sentados en sus carpetas escuchando en silencio la palabra indiscutida del profesor, hace que los adolescentes a menudo estén enfrentados con los maestros que se esfuerzan en doblegarlos. Cualquiera que ha tenido la oportunidad de relacionarse con adolescentes en las aulas, sabe de la existencia de listas implícitas de estudiantes considerados obstáculos para la tarea de enseñar y mal ejemplo para sus compañeros. Este modo de calificar trae siempre consigo enfrentamientos en los cuales los alumnos siempre salen perdiendo y en muchos casos, expulsados del sistema.

Preocupada por esta situación, Isabel considera que ser profesor, es ser ejemplo y amigo. La amistad, entendida como el afecto personal que nace y se fortalece con el buen trato, es relevante en la relación profesor estudiante. Como estrategia de acercamiento hacia los estudiantes, tiene el propósito de facilitar el trabajo de inculcación de los saberes culturales socialmente aceptados como válidos, las formas de comportarse y de actuar conforme a lo establecido en el espacio donde se desenvuelven. También ayuda en la comprensión de la rebeldía de los adolescentes, de tal manera que esas energías, se aprovechen en favor de su crecimiento y en la mejorara de su autoestima.

Al igual que Isabel, el sentido que Jacob construye sobre lo que es ser profesor de educación secundaria, está ligado de la labor que desarrolla. En el centro de este quehacer está el estudiante y a este alude cuando hace explícito un saber que le es propio en relación a lo que entiende sobre la pregunta ¿qué es ser profesor de educación secundaria?

*Profesor de secundaria para mí es tener la noción, la conciencia que estás tratando con seres humanos que están en la etapa contradictoria y en la etapa de rebeldía de su vida. Eso, si bien es cierto, puede dificultar nuestro trabajo también lo puede enriquecer. Profesor de educación secundaria es para mí entender que el camino por el cual transita el profesor y el alumno ha empezado a bifurcarse y esta bifurcación lejos de unirse sigue ampliando su ángulo. No es porque el alumno ensanche el ángulo, sino que, es el profesor quien lo hace. Es el profesor que no quiere sumergirse, por ejemplo, en el uso de las tecnologías y todas las implicancias que ello tiene. El alumno llega con unas pantallitas y recién los profesores nos estamos enterando de lo que se trata. El lenguaje de los alumnos ha cambiado y si tú no te has inmiscuido en eso no lo vas a entender. Profesor de educación secundaria es tomar conciencia de todos los aspectos que mencioné antes y tratar de subirse, de manera metafórica, al carro de la educación. Profesor de educación secundaria es estar cerca de los alumnos en las horas de clase y en las horas fuera de clase. Comprenderlos, ponerse en su lugar y hablar como ellos. El profesor debe ser como el agua, porque el agua si lo pones en un vaso toma la forma del vaso, si lo pones en una botella toma la forma de la botella, se*

*adapta a todo ámbito pero no pierde su esencia. Ser profesor de educación secundaria es comprender que los jóvenes nos necesitan más que antes por todas las cosas que ellos tienen a la mano, como los avances tecnológicos. Los profesores vamos a seguir siendo parte importante de una sociedad (IE: CA: Jacob).*

En la imagen que dibuja Jacob sobre el desempeño docente aparece el estudiante como la figura central, por tanto, conocerlo es de primordial importancia para el profesor. Este en la cotidianidad del trabajo pedagógico, establecen relaciones con sus pares, con el profesor y con los contenidos culturales objetos de inculcación. El conocimiento de los estudiantes con quienes el maestro desarrolla su trabajo pedagógico, no solo se relaciona con el conocimiento y comprensión de las teorías del desarrollo intelectual y emocional del niño y del adolescente, sino también, con el conocimiento de sus características personales y las condiciones socioeconómicas y culturales.

Otro aspecto que destaca en el trabajo escolar, se relaciona con el gusto que siente el profesor por profundizar en los contenidos relacionados con la asignatura de su especialidad y por enseñarla. Esta disposición no siempre es positiva y tampoco permanece igual. Por ejemplo, la autoridad pedagógica que ubica al profesor en una posición de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es objeto de cuestionamiento en el discurso de Jacob, este señala que el ejercicio de la docencia está desvinculado de los nuevos conocimientos, fundamentalmente del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza. Al parecer existe un desfase entre los contenidos culturales aprendidos en la formación como maestro y los requeridos en la práctica docente. Esta última aseveración se manifiesta en el hecho que algunos profesores siguen enseñando lo mismo de la misma manera y los estudiantes los perciban como algo repetitivo y carente de interés.

La reflexión sobre estas limitaciones puede provocar en el maestro una reorientación de su práctica y por tanto una mejora en el logro de los aprendizajes. Ayuda a redescubrir los contenidos culturales que han de ser enseñados, a interrogar los saberes sobre la enseñanza y la búsqueda de nuevas formas de enseñar. Ser maestro de educación secundaria es advertir esta realidad, pues, la relación con los contenidos culturales como algo vivo y en continua reconstrucción para ser enseñados, es parte fundamental del quehacer pedagógico.

La acción pedagógica se ejerce en relación con los otros. Los profesores nunca actúan solos, su trabajo se da en un contexto en el que los agentes involucrados ponen en acción sus percepciones, pensamientos, valores, sentimientos y actitudes susceptibles de interpretación. Estas relaciones se producen, además, en un universo institucional que el profesor descubre progresivamente tratando de integrarse a él, pero como señala Jacob, sin perder la esencia.

Por otra parte, en el discurso de los maestros entrevistados se puede advertir que los profesores se piensan como formadores integrales. En este sentido el quehacer docente trasciende los límites de la mera transmisión de los contenidos curriculares. Al respecto Edgar dice:

*Para mí es ser un formador integral. Un formador quiere decir estar con el alumno, observar sus aptitudes, transmitirles información adecuada y oportuna de lo que compete, asumir que ellos tienen que ser los futuros responsables de lo que nosotros*

*dejamos. Ser profesor es ser también un integrador, estar con los alumnos. Es decir asumir la responsabilidad de darles la parte actitudinal, la parte formativa, información adecuada y oportuna, desarrollar con ellos proyectos si ellos lo quisieran hacer. Ser profesor de educación secundaria es ser trascendente. Trascendente en el sentido de que tus buenas obras, tus buenas acciones sean recordadas como un ejemplo más para seguir avanzando. Ser profesor no sólo es entender la parte académica, sino también la parte emocional del estudiante, su relación con el mundo social. Eso es ser integral. Abordar esos aspectos es difícil, uno se envejece, llega una fatiga. Imagínate atender dos, tres secciones con algunos casos problemáticos. Uno a veces tiene que llegar hasta las casas de los papás de los alumnos. Envejecer digo en el sentido en que te cansas más, vas perdiendo energía, pero no es un cansancio de insatisfacción. Es sacrificado, porque a veces no lo entiende el resto. Tampoco buscamos que lo entiendan sino que deben entenderlo, tienen que valorarlo, porque nosotros trabajamos con mentes, con cerebros, no trabajamos con cosas y las respuestas no se ven a corto plazo, se ven muchas veces a largo plazo. No es como hacer una mesa, ésta la haces y la muestras y te dicen jah, que buen carpintero eres!. Nosotros trabajamos a largo plazo, el resultado de lo que yo he formado de lo que yo he enseñado se ve cuando el alumno sea un profesional adecuado y tenga una buena familia (IE:JCM: Edgar).*

En esta imagen del desempeño docente, están presentes las ideas de formador integral, el sentido de trascendencia y la dificultad que supone el trabajo pedagógico. La idea del formador integral que se concede Edgar, está ligado con las finalidades de la educación básica. Estas enfatizan en el estudiante el desarrollo de capacidades intelectuales, humanas y sociales. La promoción del desarrollo intelectual del estudiante supone el fomento del pensamiento creativo, crítico y lógico. Supone también propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita a los alumnos la apropiación de nuevos conocimientos y su utilización en la solución de los problemas que afronta.

El aspecto actitudinal y formativo al que hace referencia Edgar, alude a la formación humana como un componente fundamental de la formación integral. Se relaciona con el desarrollo valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano. La relación del estudiante con el mundo social exige que el profesor, en el trabajo pedagógico, promueva el desarrollo de valores que permitan al estudiante relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva deviene en importante el fortalecimiento del trabajo en equipo, el respeto por las opiniones diferentes y el respeto de la diversidad cultural.

La generalidad y lo ambicioso de estas finalidades, sumada a la desvalorización de la función docente, hacen que el trabajo pedagógico sea visto por Edgar como una tarea sacrificada. Esta sensación de desborde tiene que ver con la sobrecarga del quehacer educativo, este exige a los profesores que se concentren, al mismo tiempo en varios objetivos que a la vez dan la impresión de ser irreales e imposibles de alcanzar. Por ejemplo, ampliar el trabajo pedagógico llevándola hasta la propia casa de los estudiantes para atender los problemas respecto a sí mismos y al mundo que lo rodea. Esta pretensión se complica si consideramos que el profesor, tiene que afrontar la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a su formación previa, a su origen social, cultural y económica. Además, estos son activos y ofrecen resistencia a la acción

de los profesores. No tienen las mismas posibilidades sociales ni las mismas posibilidades de involucrarse en las tareas educativas.

La desvalorización social que el profesor siente de su trabajo, de alguna manera puede estar relacionada con el exceso de expectativas que la sociedad construye en relación a la educación formal. Las referencias públicas hacia los maestros en algunos momentos coyunturales de la política nacional (periodos electorales) suelen ser positivas. Enfatizan la importancia de la misión que cumplen en la educación de los niños y jóvenes. En otros momentos, especialmente cuando se advierte lo insatisfactorio de los resultados de los aprendizajes escolares evidenciados a través de la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, se inician campañas de desprestigio, presiones y controles.

A diferencia de Edgar, William construye una imagen sobre el desempeño del profesor de educación secundaria, a partir de la consideración de dos núcleos constitutivos del trabajo pedagógico: la dirección del proceso de aprendizaje en el aula y la dimensión afectiva, imposible de eludir en la relación pedagógica.

*Profesor de educación secundaria es guiar el proceso de aprendizaje de los adolescentes para hacerlos crecer y desarrollar de acuerdo a los requerimientos de nuestra sociedad. Para mi es eso. Un docente de educación secundaria es aquel que va acompañar, va a guiar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes para prepararlos para que cumplan los requerimientos de nuestra sociedad. Implica prepararse para poder desempeñar la labor docente, implica preparar lo que tengo que llevar al aula, implica tener un nivel de asertividad y empatía con los estudiantes y de tener siempre presente que el estudiante está en proceso de aprendizaje y que hay que ser con ellos comprensivos y pacientes para que puedan lograr la meta que es aprender (IE: CA: William).*

El proceso educativo es imposible, entre otros componentes, sin la presencia del profesor que enseña y de los estudiantes que aprenden. La relación que estos entablan no se da en el vacío, sino en un tiempo y en un espacio pedagógico que habitualmente son las aulas. En este espacio y en un tiempo determinado los profesores tienen la obligación de enseñar determinados contenidos curriculares y los estudiantes la obligación de aprenderlos. El profesor en virtud de la autoridad pedagógica que le confiere su posición como tal, en el decir de William, guía el proceso de aprendizaje. Esta tarea supone lograr que los estudiantes participen en su propio proceso de aprendizaje. Para ello es preciso que el profesor se coloque frente al grupo de los estudiantes y se esfuerce en desencadenar tales procesos.

Enseñar y aprender, como señala William, necesita también de habilidades emocionales como la asertividad y la empatía. La dimensión afectiva y emocional es un aspecto importante del trabajo docente, pues esta tarea no solo se basa en la capacidad de pensar de los estudiantes y en el dominio conceptual de los profesores, sino también en las emociones, afectos, temores, alegrías y formas de percibir y de sentir las propias emociones.

La finalidad de este proceso, como señala William, va más allá del acto de entrar al aula. Es decir tiene una direccionalidad que lo trasciende en busca de objetivos mayores de orden político, moral, religioso, etc., congruentes con los fines hegemónicos asignados a la educación.

No obstante, el sentido de trascendencia nos recuerda que la acción educativa debe ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su papel en el mundo y la posibilidad de transformarlo.

De manera implícita el ¿qué enseñar? y ¿el para qué enseñar? están presentes en la manera como José percibe el desempeño del profesor de educación secundaria. Al respecto señala:

*Es ser consecuente con las experiencias aprendidas y que sigue aprendiendo para enseñar a los educandos sin egoísmos, porque no todo se aprende en la universidad o en la formación profesional, sino también, se aprende y se mejoran esos aprendizajes en la experiencia con los alumnos y con los colegas. Se aprenden valores y eso es complementario para la formación de un alumno. Entonces, ser profesor es transmitir las experiencias y los conocimientos para la mejor formación de los estudiantes, ya sea conceptualmente, académicamente y formativo, es decir inculcarles los valores. Ser profesor es mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es decir los que han recibido en la primaria y prepararlos para la educación superior. Ya sea para un instituto o para la universidad. Dentro de las actividades complementarias en las que colabora el profesor, aparte de su especialidad, orientándoles y aconsejándoles para que superen las dificultades que pueden tener. Por otra parte ser profesor es sacrificado porque la sociedad en su mayoría no reconoce el sacrificio del profesor, no valora su trabajo. A eso contribuyen los gobiernos de turno mediante la publicidad. Dicen un profesor es el que menos trabaja, ponen las horas que trabaja solamente en aula, pero no dicen las horas que el profesor trabaja en su casa preparando las clases, calificando las pruebas, revisando las tareas, preparando los registros (IE:JCM: José).*

El para qué enseñar interroga, en una de sus aristas, el sentido que el profesor confiere a su actuación en el espacio pedagógico. Este puede mirarse desde dos elementos presentes en el discurso de José: el aprendizaje y la formación. Es obvio que para el profesor de educación secundaria el aprendizaje se relaciona directamente con los contenidos del área que enseña. Cuando enseña espera que los estudiantes aprendan, en otras palabras, lleguen a utilizar adecuadamente los contenidos de la asignatura o puedan desenvolverse con habilidad en la misma.

En el trabajo pedagógico, el profesor enseña no solo conceptos, principios, leyes y procedimientos, sino también, otros aspectos relacionados con el desarrollo armónico de las diversas dimensiones de la personalidad del estudiante. A estos aspectos alude el profesor cuando habla de la “formación” de los alumnos. Tiene que ver con la enseñanza de valores, con la educación de las emociones y con el ambiente escolar que puede o no favorecer condiciones en las cuales pueda darse esa formación.

El quehacer cotidiano en el espacio pedagógico es complicado y a menudo requiere de respuestas rápidas y contingentes. Por ejemplo, en las circunstancias difíciles o en aquellas en la que el profesor ha logrado que los estudiantes lo respeten, aprecien y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, por el hecho mismo de relacionarse con estudiantes diferentes y con capacidad de pensamiento, involucrado cognitiva y afectivamente con su trabajo, toma decisiones y desarrolla estrategias de acción en pleno desarrollo de su actividad de enseñanza. De ahí que José sienta que no todo se aprende en la universidad o en la formación profesional, sino también, en la experiencia con los alumnos y con otros docentes.

Así, el profesor enfrenta diariamente en el aula situaciones para las que no existen respuestas únicas y preestablecidas. Para afrontarlas construye y habita diariamente espacios pedagógicos diversos, en un contexto colmado de limitaciones que debe asumir y resolver cotidianamente. En este proceso, es obvio que la formación que recibió en su formación docente, tiene una gran influencia en la manera como percibe, piensa y actúa en ese espacio pedagógico que él mismo construye; en la manera como se relaciona con el área de conocimiento que enseña; en lo que considera importante en su tarea de enseñar y en su forma de enseñar.

En el centro de estas percepciones y estas maneras de actuar en el espacio pedagógico siempre está presente el estudiante. Pues es imposible pensar la relación educativa sin un agente que aprende, aún cuando en el trabajo de enseñar, el profesor también aprende y en el trabajo de aprender, el estudiante igualmente enseña. Es imposible enseñar en espacios, aún cuando estos sean virtuales, sin la presencia de estudiantes que establecen relaciones con el saber objeto de enseñanza, con el profesor y entre ellos mismos. La ineludible presencia de los estudiantes en esta relación, hace que conocerlos sea imperativo para el profesor y, ese conocimiento influye necesariamente en su forma de enseñar. Esta centralidad del estudiante está presente en el discurso de Rubén, él señala lo siguiente:

*Para mí, es tener un profundo respeto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tener una gran capacidad y grandeza espiritual para la comprensión de los estudiantes. Ser un profesional en educación secundaria es ser un profesor dialéctico en sus metodologías. Si tu estandarizas en la enseñanza fracasas. Ser profesor en el Perú en educación secundaria considero que es una persona que merece una satisfacción y que no es muy reconocida, dicen: ¡ah! profesor, profe, profeta y esos términos a uno lo hacen sentir mal, tiene que haber una revalorización de la carrera docente. La revalorización de la carrera magisterial pasa por la cuestión económica. También por un formato mental, es decir, la manera como la sociedad percibe al maestro debe cambiar y también la manera como se percibe a sí mismo el profesor. El profesor debe tener una apariencia que al menos permita una buena impresión de los padres y del estudiante. Hasta la forma de expresarse, debe ser integral, completo. Eso implica tener fijados ciertos valores, ser responsable, respetar el derecho de los estudiantes. Significa también tener ciertos objetivos altruistas, por ejemplo, tener valores bien definidos como la responsabilidad, la puntualidad. Es también tener la capacidad de motivar al alumno, revalorar las experiencias que traen al aula, saber sus historias, sus modos de vida, respetar el hacer de los estudiantes (IE: CA: Rubén).*

El sentido que Rubén atribuye al quehacer docente, puede leerse desde los siguientes elementos presentes en su discurso: el objeto de su trabajo, es decir los estudiantes, enfatizando el conocimiento de su heterogeneidad y la actitud comprensiva del profesor frente a tales diferencias; el ¿cómo enseñar? entendido como una de las dimensiones de su quehacer que se relaciona con el saber enseñar o lo que llama Rubén metodología; y el empoderamiento de los profesores, es decir, la posibilidad que tienen para tomar conciencia de sus capacidades para controlar sus propios asuntos y dirigir su destino.

En el trabajo pedagógico el profesor se relaciona con seres humanos dotados de pensamiento, capaces de atribuir significado a sus propias actividades de aprendizaje. Estos (estudiantes) no son iguales, sus condiciones sociales, culturales y económicas hacen que la manera como afrontan la tarea de aprender difiera en cada uno de ellos. Estas diferencias individuales hacen que el trabajo pedagógico se torne sumamente complicado. En el esfuerzo por lograr que los estudiantes se motiven y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, el profesor, como señala Rubén, siempre trata de enseñar de modo distinto a grupos diferentes. Esta forma de proceder tiene sus fundamentos en el conocimiento y comprensión de las teorías del desarrollo y del aprendizaje del niño y del adolescente aprendidos en su formación como docente, pero también, recreados en la contingencia de su práctica educativa. Por otra parte, es innegable la influencia del ambiente social, económico y familiar en el aprendizaje del estudiante y por tanto en la manera de enseñar. Plantea la necesidad de conocer y comprender ese medio, que de hecho, convierte aún más difícil y complicada su labor.

La reflexión sobre las dificultades del trabajo pedagógico descrito en el párrafo precedente, puede ayudar al profesor a proceder en la acción misma de enseñar. A superar la utilización de una serie de recursos, que muchas veces soslayan la relación de los estudiantes con el saber que aprenden. Es decir, ayuda a que los recursos de los que se vale el profesor para enseñar, se fundamenten en la heterogeneidad individual y social de los estudiantes, y susciten relaciones con el saber en la actividad de aprender. Sin embargo, es preciso reconocer que la manera de proceder en el acto mismo de enseñar, refleja las maneras como el profesor percibe el saber de la ciencia que enseña; el modo cómo concibe el aprender y cómo utiliza el conocimiento que tiene de los estudiantes. Estas significaciones de alguna manera tienen su génesis en la experiencia del profesor como estudiante. Pues muchas veces, más que las formas de enseñar aprendidas desde los planteamientos teóricos, los maestros interiorizan las formas de enseñar que utilizaron sus maestros y casi de manera inconsciente se manifiestan en su práctica cotidiana.

Cuando Rubén alude al bajo reconocimiento y la necesidad de la revalorización del trabajo docente, hace explícito sus percepciones sobre las condiciones sociales del trabajo docente. Sin ser la única arista, podría leerse desde el punto de vista de las expectativas de la sociedad en relación a la educación y la actitud que asume el profesor frente a tal situación. Generalmente las expectativas sobre lo que la educación puede aportar a la sociedad sobrepasan lo que la escuela puede dar. Además estas expectativas difieren según los intereses de la persona involucrada, por ejemplo, las familias esperan que la educación les ayude en sus aspiraciones de ascenso y movilidad social, esperan de la escuela apoyo y muchas veces, lo responsabilizan de la crianza de sus hijos; la autoridad representada en personas e instituciones espera que la escuela contribuya a la adaptación de los estudiantes a la institucionalidad y el desarrollo de competencias para el ingreso al mercado laboral; el sistema educativo fija metas a cumplir y se esfuerza en medirlos a través de pruebas estandarizadas (Robalino Campos y Körner, 2005). Frente a estas expectativas muchas veces insatisfechas, se tiende a responsabilizar al desempeño docente, como el único factor del problema.

## Conclusión

Si bien es difícil determinar con exactitud cual ha podido ser el interés que impulsó a los profesores entrevistados a elegir la carrera de profesor, sí es posible, hablar de una multiplicidad de intereses. En efecto, sin pretender clasificarlos en buenos y malos, en el discurso de los maestros se puede identificar ciertas circunstancias limitantes y algunas razones pragmáticas que pueden haber movilizadado a los profesores a serlo. Estas circunstancias y razones no son excluyentes entre sí, sino que coinciden en algunos discursos y por tanto en cada elección concreta y, en más de un caso se aglutinan.

Las circunstancias limitantes son aquellas que han contribuido a restringir la posibilidad de los maestros para elegir libremente su profesión. Estos en su gran mayoría admiten la existencia de circunstancias externas asociadas a la situación socioeconómica y geográfica que les tocó vivir. En el primer caso destaca la falta de recursos económicos para cursar estudios superiores, el fracaso en el intento de acceder a la universidad y la influencia de la familia; en el segundo caso nombran a la inexistencia en su lugar de origen de universidades que tuvieran la carrera de su preferencia.

Las circunstancias que más han contribuido a restringir la libertad de los maestros para elegir su profesión está vinculada a su origen social, pues, si consideramos que el máximo nivel de escolaridad que alcanzaron los padres de los profesores entrevistados fue la educación secundaria (25%), se podría decir que provienen de familias desfavorecidas en cuanto al volumen y estructura del capital material, cultural y simbólico. La posición que ocuparon en el espacio social tiene consecuencias que se manifiestan en el déficit educativo reflejado en la imposibilidad de pasar los exámenes de “selección” que dan el pasaporte hacia el mundo universitario. Muchos de los profesores entrevistados fracasaron en el intento, pues, su condición económica no les permitió una adecuada preparación para pasar el examen de selección.

Asimismo, en más de un caso la familia ha presionado, más o menos, para que los profesores entrevistados se hiciesen maestros, argumentando que era una carrera fácil y con mayores posibilidades para obtener un trabajo seguro inmediatamente después de haberla concluido. Esto de algún modo explica el sacrificio económico que supuso para la familia intentar la movilidad social de sus integrantes y la necesidad de terminar con las limitaciones económicas que les imponía su posición en el espacio social.

Las posibilidades de elección profesional, también se han visto limitadas por la inexistencia en el área de residencia de las personas entrevistadas de universidades ofertantes de otras carreras profesionales. Este condicionamiento es subrayado por los profesores, pues, señalan que se hicieron maestros porque en el lugar donde residían no era posible estudiar otra profesión diferente a la que ofertaba el Instituto Superior Pedagógico.

Por otra parte, las razones pragmáticas que pueden haber movilizadado a los maestros a serlo aluden a las razones prácticas que tuvieron en cuenta a la hora de optar por la profesión de maestro. Éstos nombran a la tarea docente como una oportunidad trabajo y una base segura para una promoción posterior, como una carrera fácil y como la última opción en sus aspiraciones de estudiar.

Algunos profesores señalan que la necesidad de obtener una remuneración que les permitiera situarse con algún nivel de seguridad económica en el presente, fue uno de los

motivos que tuvieron en cuenta para involucrarse en la tarea docente. Señalan que esta profesión, además que no requiere demasiado esfuerzo, les permitía costear sus estudios posteriores. Ya insertados en la profesión muestran una disposición favorable y un compromiso con su tarea evidenciado en los esfuerzos por obtener el título de profesor o el de licenciado en educación. La posesión de esta especie de capital cultural (institucionalizado), les permite, a su vez, jugar con mayores posibilidades de éxito en este espacio y, en cierto modo, transitar hacia una posición mejor, en relación a la que ocupaban junto a sus familias en el espacio social que ha marcado sus vidas.

Los argumentos expuestos en los párrafos precedentes evidencian como los maestros adecuan sus aspiraciones a las oportunidades que se presentaron en un determinado momento. Dicho de otro modo, frente a los obstáculos para estudiar la profesión de su preferencia, ven en la carrera de maestro, la única oportunidad o la más accesible para obtener un título profesional. Es obvio entonces, que los docentes no se adhirieron a la profesión de maestro de manera anticipada impulsados por una fuerza interna independiente de las condiciones objetivas de su existencia, sino que, el despertar del gusto por enseñar se gesta estando ya escolarizados en las instituciones de formación docente y en el ejercicio mismo de la docencia. En estos espacios día a día van interiorizando una serie de disposiciones (percepciones, apreciaciones y prácticas) que los caracterizan y a la vez los diferencian de otros profesionales. Desde esta perspectiva, el interés por la profesión de maestro es histórica y se construye día a día.

Si bien, en algunos discursos la carrera de maestro aparece como una actividad pasajera en el esfuerzo por acceder a la carrera de su preferencia o en otros, como la carrera menos prestigiosa y poco atrayente, termina siendo la que los cobija. Ya insertos en ella, sienten que están hechos para tal profesión, lo valoran y construyen una imagen de lo que significa ser profesor de educación secundaria. Esta articula las percepciones y apreciaciones que construyen sobre su trabajo en relación con los estudiantes en el espacio pedagógico y la valoración que los otros hacen sobre su desempeño.

En la atribución de sentidos a lo que implica ser profesor, conceden singular importancia a los estudiantes. Esto se debe a que el proceso educativo es imposible sin la presencia del profesor que enseña y de los estudiantes que aprenden. Aún cuando los espacios pedagógicos sean virtuales, es imposible enseñar sin la presencia de estudiantes cuyas relaciones con el saber objeto de enseñanza, con el profesor y entre ellos mismos está permeada por sus percepciones y apreciaciones construidas en el espacio social donde se desenvuelven.

Así como no se imaginan la tarea de enseñar sin la presencia de alumnos que aprenden en un espacio y en un tiempo determinado, tampoco imaginan su trabajo, sin la presencia de contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, o lo que denomina Freire (2004), sin la presencia de objetos cognoscibles que pueden ser percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. En este sentido, para los maestros entrevistados el aprendizaje de los estudiantes se relaciona directamente con la asignatura que enseñan. Esperan que estos aprendan, en otras palabras, que lleguen a utilizar adecuadamente los contenidos de la asignatura o puedan desenvolverse con habilidad en la misma.

Sin embargo, la enseñanza no se restringe a esos contenidos. Los profesores se interesan también por contribuir al fortalecimiento de otros aspectos relacionados con el desarrollo armónico de las diversas dimensiones de la personalidad del estudiante. A la conjunción de

estos dos aspectos en su trabajo pedagógico, aluden cuando se reconocen *formadores integrales* responsables de guiar el aprendizaje de los estudiantes, prolongar su tarea más allá de las aulas y vincularlo con las exigencias del presente.

Cuando los maestros se ven como *guías del aprendizaje de los estudiantes* evidencian por un lado, la interiorización de ciertos principios de los enfoques constructivistas del aprendizaje y la enseñanza y, por el otro, de las nuevas responsabilidades asignadas al trabajo docente. En este proceso de ayudar a aprender, ven a la *amistad con los estudiantes* como una estrategia de acercamiento para facilitar la tarea de enseñar los saberes culturales y las formas de comportarse y de actuar socialmente aceptadas. Esto es así porque el trabajo de enseñar y aprender implica a profesores y estudiantes en una relación dinámica. En esta, cualquiera de los actores educativos puede poner barreras, anular o favorecer de distinta manera, tanto el proceso de enseñar como el proceso de aprender. Además, sus características socioculturales y sus comportamientos siempre despierten en ellos mismos y en relación a los otros sentimientos, actitudes y juicios de valor que afectan la relación pedagógica.

En la imagen de formadores integrales juega también la idea de *vincular el trabajo pedagógico con las exigencias del presente*. Esto, de alguna manera se relaciona con el interés del profesor por recrear los saberes relacionados con la asignatura de su especialidad y por enseñarla adaptándolo a la realidad concreta de los estudiantes y el medio donde transcurre sus vidas. Sin embargo, esta disposición presente en el discurso, muchas veces está ausente en la práctica. Esto se manifiesta en el hecho de que algunos profesores siguen enseñando lo mismo de la misma manera. No obstante, el hecho que los profesores reconozcan estas limitaciones puede ayudarles en la reorientación de su práctica y con ello, encontrar el camino para redescubrir los saberes culturales objetos de enseñanza, los saberes sobre la enseñanza y la búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Asimismo, para los maestros entrevistados ser un formador integral implica *prolongar el trabajo pedagógico más allá del aula*. “Más allá” supone ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas de aprendizaje, afectivos, familiares y de organización del trabajo escolar, fuera del aula (escuela) e incluso fuera del ámbito de la escuela (espacio familiar). Esta imagen de profesor, va más allá del simple trasmisor de conocimientos que reduce el trabajo docente a una especie de servicio al cliente. Persigue objetivos que traspasan el espacio educativo formal y se relacionan con fines que le son trascendentes, es decir, con formas de ver el mundo, con anhelos y utopías. Esta direccionalidad, en palabras de Freire (2004), explica la esencia política de la educación como una cualidad esencial de la práctica educativa que pone en relación a los diferentes agentes educativos.

Así, las huellas que el trabajo pedagógico puede dejar en los estudiantes y el deseo de que estas subsistan más allá de las aulas, son hechos que preocupan a los profesores. La pretensión de traspasar los límites de su práctica pedagógica al que aluden cuando señalan que *ser profesor de educación secundaria es ser trascendente*, puede entenderse como un propósito central en su propia significación, pues “El docente, al igual que el actor (...) actúa aquí y ahora con la esperanza de que su actuación tenga un futuro en los recuerdos y los actos de los espectadores” (Sarason, 2002).

La generalidad y lo ambicioso de las tareas antes señaladas puede estar generando la sensación de desborde, pues, consideran que *su tarea además de sacrificada* es poco valorada.

En efecto, la imagen social del maestro y la valoración que la sociedad hace de su trabajo no es la mejor. Al respecto, Esteve (2006) señala que hace mucho tiempo se reconocía al profesor de educación secundaria un estatus social y cultural elevado, sin embargo ahora la sociedad tiende a establecer el estatus social sobre la base del nivel de ingresos, como las remuneraciones de los profesores han experimentado una baja considerable, estos aparecen ante la mentalidad de mucha gente como unos pobres hombres que no han sido capaces de buscar otra ocupación mejor retribuida. Asimismo el enjuiciamiento de su trabajo se ha generalizado, frente a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas y las múltiples expectativas insatisfechas por el sistema educativo los políticos, las familias y otros agentes sociales señalan al maestro como el único responsable del problema, soslayando de este modo la irresponsabilidad y el desinterés del Estado por la educación de sus ciudadanos.

## Referencias

- Boudieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, y otros, *La miseria del mundo*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (8ª ed.). (I. Jiménez, Trans.) México, DF, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (3ª edición ed.). México, D.F, México: Laia.
- Bourdieu, P, Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2008). *El oficio de sociólogo: Presupuestos Epistemológicos* (2ª ed.). México, D. F., México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (2º ed.). (D. Ariel, Trans.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Chuquilin, J. (2010). *Percepciones y apreciaciones de profesores y directores sobre sus prácticas en instituciones de educación secundaria*. (Tesis de doctorado) México, D.F. Recuperado de <http://fordifp.net/Portals/0/Thesis/07ac35a6-14b7-4ea9-82d9-b57533cee8a5Percepciones%20y%20apreciaciones%20de%20profesores%20y%20directores%20sobre%20sus%20pr%C3%A1cticas%20en%20instituciones%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria.pdf>
- Chuquilin, J. (2011). La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades. *Revista Educación* 35(2), 1-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44021172005>

- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Ariel.
- Freire, P. (2004). *El grito manso* (Primera edición México: Siglo XXI ed.). México, D.F., México, México: Siglo XXI editores.
- McLauchlan de Arregui, P., Hunt, B. y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final* (Vol. I). Lima, Perú: GRADE.
- Oliart, P. (1996). ¿Amigo de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria. En P. McLauchlan de Arregui, B. Hunt, y H. Díaz, *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final. (Vol. IV)*. Lima, Perú: GRADE.
- Robalino Campos, M., y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile, Chile: ORELAC-UNESCO.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Plaza edición.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Tedesco, J. C. (Octubre de 2001). Profesionalización y capacitación docente. Organización de Estados Iberoamericanos, Artículos Formación Docente. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm#>



Anexo 1: Matriz para la elaboración de los guiones de entrevista

| Núcleos temáticos                                                         | Aspectos                                                                    | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Condiciones históricas, sociales y culturales                             | Constitución histórica de la educación secundaria: Cambios y continuidades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Configuración histórica de su finalidad</li> <li>Formación para la universidad</li> <li>Formación para el trabajo</li> <li>Formación para la ciudadanía</li> </ul>                                                                                                                                                                |
|                                                                           |                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta curricular</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                           |                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rasgos que han cambiado y/o permanecen:</li> <li>Forma de organización, formas de trabajo, relaciones con el entorno</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                           | Perfil sociocultural de profesores y directores.                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación socio económica</li> <li>Experiencia de trabajo docente</li> <li>Trayectoria familiar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                           | Contexto de trabajo                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ambiente de trabajo</li> <li>Infraestructura, equipos y materiales</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1.1.1. Percepciones, apreciaciones y actitudes de profesores y directores | Autocomprensión sobre el ser docente y director                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser maestro</li> <li>Ser director</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                           | Interés por la profesión docente y el cargo de director.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Motivos de elección de la profesión de maestro y el cargo de director</li> <li>Influencias en la elección de la profesión de maestro y el cargo de director</li> </ul>                                                                                                                                                            |
|                                                                           | Acceso a la carrera docente y el cargo de director                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Acceso a la carrera docente</li> <li>Acceso al cargo de director</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                           | Expectativas en relación a su quehacer.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>En relación con el aprendizaje de los estudiantes</li> <li>En relación con la escuela</li> <li>En relación con su profesión</li> </ul>                                                                                                                                                                                            |
| Práctica docente y práctica directiva                                     | Quehacer docente y directivo.                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica docente</li> <li>Saberes aprendidos en su formación inicial</li> <li>Saberes aprendidos en su práctica pedagógica</li> <li>Formas de trabajo</li> <li>Práctica directiva</li> <li>Saberes aprendidos en su formación inicial</li> <li>Saberes aprendidos en su práctica pedagógica</li> <li>Formas de trabajo</li> </ul> |