



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**PERCEPCIONES Y APRECIACIONES DE
PROFESORES Y DIRECTORES SOBRE SUS
PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

JERSON CHUQUILIN CUBAS

COMITÉ TUTOR

**DOCTORA CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
DOCTORA LILLY PATRICIA DUÇOING WATTY
DOCTOR JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**



México, D.F.
Diciembre del 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis corresponde a los estudios de doctorado realizados con una beca otorgada por el Gobierno de México, a través de la Secretaria de Relaciones Exteriores.

A Maribel y Yeltsin por compartir propósitos y sueños, por el apoyo seguro y su complicidad en todos los momentos de mi vida.

A la doctora Claudia Beatriz Pontón Ramos, por la disponibilidad, seriedad, coherencia y competencia en la dirección de este trabajo, y a los doctores Lilly Patricia Ducoing Watty, Patricia de Guadalupe Mar Velasco y Juan Manuel Piña Osorio por sus importantes contribuciones.

Índice

	Pág.
Resumen	vii
Introducción: marco general de la investigación	
El punto de partida.....	8
La investigación	11
Las preguntas que guían la investigación.....	12
La educación secundaria como espacio de investigación.....	14
Los propósitos y los núcleos temáticos de la investigación.....	17
Orientación teórica.....	20
Metodología básica.....	22
Los datos relacionados con el campo de la educación secundaria.....	24
Acerca de las entrevistas.....	25
Los profesores y directores entrevistados.....	28
Procedimientos de análisis de los datos	32
Estructura del informe de investigación.....	36
Capítulo I: la educación secundaria y sus profesores: cambios y continuidades	
Los orígenes, siglo XIX.....	42
Orientación técnica y formación pedagógica de los profesores.....	47
Expansión y formación universitaria de los profesores	52
Integración de la educación secundaria a la educación básica regular.....	56
El retorno al sistema tradicional	57
La inspiración neoliberal.....	59
La educación secundaria como campo	67
Capítulo II: ser profesor y director de instituciones de educación secundaria en el Perú: percepciones y apreciaciones	
La profesión docente: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo	81
Posibilidades y limitaciones de los que han pretendido ser profesores	93

El proyecto de ser director.....	97
De profesor a director: promesa de ascenso y de poder	104
Ser todo para el alumno y facilitar sus aprendizajes es una tarea sacrificada ...	108
Entre el acompañamiento del aprendizaje y el debilitamiento del estatus	120
Contagiar de convicciones a los habitantes de la casa grande	129
La fragilidad de un poder cotidianamente desdibujado.....	135
Capítulo III: práctica docente y práctica directiva en la institución de educación secundaria	
El saber hacer de los profesores: uno aprende en la experiencia.....	148
Uno explora desde el cargo de director como hay que desempeñarse.....	157
El saber hacer eslabona el saber acumulado en la experiencia docente y directiva	163
El trabajo conjunto es relativo, cada uno toma sus propias decisiones	168
Tratamos de trabajar en equipo, casi todo en comisiones	176
El trabajo cooperativo, una práctica desdibujada	180
A manera de conclusión	
El campo de la educación secundaria	186
El interés por la profesión docente y el cargo de director.....	193
Percepciones y apreciaciones sobre el desempeño docente y directivo	195
El saber hacer docente y directivo	197
El trabajo cooperativo.....	197
Bibliografía	199
Anexos	207

Índice de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1: Núcleos temáticos de la investigación.....	18
Ilustración 2: Los agentes y la construcción de los datos.....	24
Ilustración 3: Niveles de análisis	33
Ilustración 4: Interés por la profesión docente	93
Ilustración 5: Percepciones sobre ¿qué es ser profesor?	121
Ilustración 6: Percepciones sobre ¿qué es ser director?.....	136

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Profesores y directores que participaron en la investigación.....	30
Tabla 2: Evolución de la educación secundaria entre los años 1906-1966	53
Tabla 3: Normas que regulan el régimen laboral de los profesores de educación básica.....	65

Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico 1: Crecimiento porcentual de los colegios, profesores y estudiantes en educación secundaria (1906-1966)	54
Gráfico 2: Escolaridad de los padres (papá y mamá) de los profesores entrevistados.....	82

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño, la manera cómo las condiciones históricas que constituyen el campo de la educación secundaria juegan en la construcción de tal dimensión simbólica y el modo cómo estas categorías de percepción y apreciación se relacionan con sus prácticas educativas. La perspectiva sociológica desarrollada por Pierre Bourdieu es el fundamento que está en la base de esta investigación. Las nociones de campo, capital y habitus son los conceptos que ayudaron a comprender la realidad educativa interrogada.

Asumiendo el espíritu de las tesis desarrolladas por Bourdieu articulé diferentes técnicas de investigación. En este caso, comprenden los acercamientos cualitativos para la construcción de los datos a través de las entrevistas y, la introducción de técnicas etnográficas de análisis, entrelazadas con el análisis del discurso y el análisis basado en la estadística descriptiva.

El campo de la educación secundaria ha experimentado procesos peculiares que lo diferencian de otros niveles educativos. En su desarrollo histórico identifiqué seis hitos que considero importantes. En relación al interés por la profesión docente y el cargo de director, identifiqué algunos ámbitos de referencia desde donde suelen venir las razones que mueven a los profesores y directores a serlo. Sus percepciones y apreciaciones sobre su desempeño, además de ser la interiorización de las condiciones materiales, sociales e históricas en las que se desenvuelven organizan sus prácticas. El saber hacer docente y directivo, entrelaza los saberes acumulados en la experiencia y los saberes teóricos aprendidos en las instituciones de formación docente. En relación al trabajo cooperativo, puedo señalar que éste es impuesto desde las esferas de la administración educativa a través de una serie de normas y, paradójicamente no existen espacios para hacerlo. Es una práctica abandonada a la suerte de la coincidencia de algunos profesores muy comprometidos con su tarea.

Introducción: marco general de la investigación

El punto de partida

La educación secundaria, es el tercer y último nivel de la etapa de Educación Básica Regular del sistema educativo peruano. Tiene una duración de cinco años, atiende a estudiantes entre 12 y 16 años de edad y pretende que éstos adquieran las competencias para insertarse en la etapa de la educación superior y principalmente en el aparato productivo del país. En una institución educativa de este nivel, trabajé durante 14 años desempeñando las funciones de profesor y director. En este escenario, aprendí que los profesores y directores son considerados por quienes deciden la política educativa en el país, simples ejecutores de programas decididos al margen de su participación. Los llamados especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local¹ limitan su acción a vigilar el cumplimiento de una serie de políticas en cuya definición la voz de los maestros siempre está ausente. Estos hechos se contradicen con el discurso teórico que desde una visión renovada e integral, considera al profesor como un agente protagónico del cambio. Al respecto, Robalino (2005), sostiene que el desempeño docente implica no solo las tareas relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes, sino también aquellas relacionadas con la gestión educativa y las políticas educativas. En relación a estas últimas, la autora destaca la importancia de la apertura de espacios en los diferentes niveles de organización política de los Estados, a fin de que los profesores participen en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas, de tal manera, que éstas tengan sentido para quienes, en último término, serán responsables de ejecutarlas en condiciones y contextos diversos.

¹ Según la Ley General de Educación actualmente en vigencia, las instancias de gestión educativa descentralizada son: la Institución Educativa, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación. La UGEL es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional en el ámbito provincial, tiene como función adecuar a su realidad las políticas educativas y pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación y por la entidad correspondiente del Gobierno Regional, así como supervisar su cumplimiento en las instituciones educativas.

Catorce años de experiencia de trabajo en este nivel, me han dado la oportunidad de vivir y compartir preocupaciones y esperanzas. Preocupaciones relacionadas con el para qué de la educación secundaria, con lo que implica trabajar en este nivel educativo, con la manera cómo viven esta experiencia los estudiantes y cómo perciben las familias y la comunidad el quehacer educativo. Esperanzas de cambiar ese mundo que enclaustra a los jóvenes en un espacio de relaciones en el que sus intereses y expectativas son excluidos. Esperanza de transformar ese espacio, muchas veces hostil, en un lugar donde el aprender y el convivir en libertad y en solidaridad sea una práctica cotidiana.

Estas preocupaciones y esperanzas las he visto diluirse en el día a día del trabajo educativo, desdibujado, por la desesperanza de maestros impedidos de participar en la definición de las políticas y los programas que deben implementar. Al respecto, Cuenca y Stojnic (2008), sostienen que el discurso político oficial sobre el tema docente, no reconoce los avances teóricos ni los acuerdos nacionales e internacionales que sugieren considerar al profesor como un sujeto protagónico del cambio educativo y no, como un simple insumo del sistema. Así mismo, suscriben que la nueva ley del profesorado restringe el protagonismo de los maestros en los procesos sociales y circunscribe su trabajo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del aula.

La indiferencia y la marginación explican de algún modo el fracaso de las propuestas de "cambio" (proyecto educativo, visión colectiva, trabajo en equipo, trabajo colegiado, escuela democrática, proyecto de vida, educación en valores, etc.). Éstas pareciera que sólo forman parte del discurso de los técnicos ministeriales e intentan pautar lo que la institución de educación secundaria debería ser.

En la institución de educación secundaria germinan muchas inquietudes esperanzadoras, sin embargo, no encuentran el espacio fértil que les pueda dar la vitalidad que necesitan para provocar cambios en la forma de percibir y apreciar el ser y el quehacer docente. Éste es un espacio de tensión permanente, entre lo nuevo que apuesta por transformarlo, y lo formalmente instituido que prefiere lo viejo conocido.

Se imponen formas de hacer que no reconocen ni estimulan el trabajo colectivo y reafirman prácticas que favorecen el trabajo solitario. Los maestros enseñan solos y los alumnos son los únicos testigos de su actividad profesional. Es frecuente que trabajen en soledad para decidir cómo enseñar; para decidir los niveles de rendimiento aceptables y los parámetros bajo los cuales los estudiantes merecen una calificación aprobatoria; secuenciar los contenidos curriculares y las capacidades que el poder oficial considera que se deben enseñar.

En la escuela es común homogeneizar a los estudiantes considerando solamente su rol de aprendices. Se les acepta como seres incompletos, lo que vale es la dimensión cognitiva, sus emociones, sentimientos e ilusiones no cuentan para nada. Se los etiqueta distinguiéndoles en función de estereotipos. Se desconfía de su libertad bajo la falsa idea que sólo actuarán “bien” si son vigilados. Se promueve la “competencia” bajo el supuesto que todos tienen las mismas oportunidades. Se promueve la “meritocracia” admitiendo la falacia del logro como producto exclusivo del mérito individual. Bourdieu y Passeron (2004) subrayan el fracaso de la meritocracia como mecanismo justo de asignación de roles y estatus, así mismo, señalan el creciente papel de la noción de mérito como legitimador de las desigualdades sociales. Bolívar (2005) por su parte sostiene que el mérito individual supone que cada persona logra mejores posiciones en función de sus esfuerzos y cualidades, sin embargo, éste no es independiente de otros condicionamientos sociales, por lo que la ética del mérito justifica y legitima las desigualdades sociales. Dubet (2004) señala cinco dificultades presentes en una concepción puramente meritocrática de la justicia escolar: *primero*, las desigualdades sociales pesan mucho en las desigualdades escolares por lo que la justicia implícita en el mérito es injusta, pues los más favorecidos tienen ventajas decisivas en relación a los menos favorecidos socialmente. *Segundo*, la escuela tal como está organizada no es un espacio favorable para la igualdad que presupone el modelo meritocrático de igualdad y de oportunidades. Las escuelas son tan desiguales como el contexto social donde se enclavan, además, las prácticas educativas casi siempre favorecen a los estudiantes socialmente privilegiados. *Tercero*, la escuela meritocrática legitima

las desigualdades sociales. La crueldad del modelo meritocrático adopta la idea de competición justa y formalmente pura, generando de este modo, que los alumnos que fracasan no sean vistos como víctimas del sistema de injusticia social, sino como responsables de su propio fracaso. Esto, a su vez, provoca desmotivación, rechazo a la escuela, violencia, etc.. *Cuarto*, el principio meritocrático presupone que todos los alumnos tienen las mismas competencias y por lo tanto están sometidos a las mismas pruebas, sin embargo, los menos privilegiados casi siempre pierden en la competencia y a consecuencia de esto son marginados. De este modo, el sistema meritocrático genera enormes desigualdades entre los estudiantes buenos y aquellos menos buenos. *Quinto*, Dubet cuestiona la propia idea de mérito, se pregunta si éste realmente existe, si puede ser medido objetivamente, si puede ser aplicado a los estudiantes y hasta qué edad.

Esta forma de mirar el escenario educativo del cual soy parte, genera en mí inquietudes que me involucran en procesos de reflexión para comprenderlo. Entiendo que una vía posible para caminar por esta senda es la comprensión del sentido de la práctica que desarrollan profesores y directores en ese espacio educativo. Esta curiosidad me anima a cuestionar la cotidianidad del trabajo docente y directivo. A buscar explicaciones sobre las relaciones entre las condiciones objetivas de la realidad donde se desenvuelven los maestros y el sentido de sus prácticas en el contexto de la institución de educación secundaria donde trabajan.

La investigación

Conforme señalé en los párrafos anteriores, mi curiosidad de investigador se centró en el quehacer educativo de profesores y directores de educación secundaria. Las percepciones y apreciaciones a través de las cuales estos agentes educativos construyen una imagen de sus prácticas educativas en el contexto de las instituciones de educación secundaria donde trabajan, constituyen mi interés principal. El acercamiento a la comprensión de este objeto de investigación, ha sido una tarea que se dio de principio a fin, es decir desde el momento en el que surgió la inquietud hasta la redacción de este informe. Al respecto Bourdieu,

Chamboredon y Passeron (2008) sostienen que construir un objeto supone romper con el sentido común, pues el investigador social se encuentra muy imbuido de presupuestos. La construcción del objeto, señalan los autores, es una construcción que se desarrolla con el tiempo. No está dado de una vez y para siempre, ni se logra automáticamente a través de la planificación previa, es un trabajo lento que se desarrolla mediante sucesivas correcciones a lo largo de todo el proceso de investigación.

Así, para facilitar el análisis sistemático de todos los aspectos del objeto de investigación puestos en relación, me involucré en un proceso de reflexión sobre mi experiencia en relación al objeto cuestionado, la manera cómo ha sido tratado en otras investigaciones y los enfoques teóricos disponibles para entenderlo.

La exposición sistematizada de estos aspectos los desarrollo en los párrafos siguientes. Ello no significa que el proceso reflexivo siguió el ordenamiento que insinúan los subtítulos siguientes. Ha sido un camino reiteradamente transitado, desde la curiosidad por el tema de la investigación hasta la construcción e interpretación de los discursos.

Las preguntas que guían la investigación

Las concepciones predominantes sobre el ser, el saber y el quehacer educativo en la institución de educación secundaria, se han ido constituyendo a lo largo de su proceso de desarrollo histórico. Muchas de estas concepciones, actualmente, se expresan en una serie de políticas que priorizan, más que la profundidad humana, la inserción de los jóvenes en el aparato productivo del país. Las finalidades atribuidas a la educación en general y de modo particular a la educación secundaria, se han ido modificando en función de los intereses sociales, políticos y culturales de quienes detentan el poder. Los programas de cambio se han ido gestando en función de las prioridades que exigían los diferentes períodos históricos por los que ha transitado el Estado peruano. Éstos se expresan en su forma de organización y en el currículo.

La cotidianidad de la práctica educativa de profesores y directores en la institución de educación secundaria, de alguna manera, está influenciada por las

condiciones históricas del sistema educativo, por las condiciones estructurales del contexto particular donde se desenvuelven, por el conjunto de disposiciones que han interiorizado a lo largo de su formación profesional y su práctica educativa que expresa maneras peculiares de ser y de hacer. Sin embargo, estos agentes² educativos no son seres insustanciales sino, hombres y mujeres históricos que se saben inacabados, que hacen y rehacen diariamente a la institución en la que trabajan. Crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales de su entorno y actúan sobre ellos a la luz de las interpretaciones de su significación (Erickson, 1989). Si bien estas interpretaciones son un componente esencial de la realidad, los agentes sociales construyen su visión del mundo orientados o coaccionados por estructuras objetivas que existen independientemente de su conciencia y de su voluntad (Bourdieu, 2000).

La realidad social, señalan Bourdieu y Wacquant (2008) “...existe...en las cosas y en las mentes, en los campos y en los habitus, fuera y dentro de los agentes...” (p. 168). Desde esta perspectiva la realidad existe como estructura objetiva y como estructura subjetiva. La primera, puede ser materialmente observada y tiene que ver con la distribución de los bienes materiales y los medios para apropiárselos. La segunda, alude a los patrones simbólicos de los agentes sociales y tiene que ver con sus esquemas mentales y corporales. Ambas realidades son inseparables y su comprensión exige leerlas de manera complementaria.

Esta manera de entender la realidad social, invita a cuestionar la imagen de la institución educativa como una organización coherentemente articulada, perfectamente coordinada y con metas precisas y consensuadas. Los esfuerzos por normalizarla y hacerla más eficiente, son rebasadas por el dinamismo que le impregnan los agentes educativos que en ella se desenvuelven. Esto no quiere decir que lo que se hace o se deja de hacer en la institución educativa, es

² La noción de habitus permite a Bourdieu reintroducir a los agentes, que Lévi Strauss y los estructuralistas, especialmente Althusser, tendían, a abolir haciendo de ellos simples epifenómenos de la estructura. El agente actuante desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social (Bourdieu, 2000)

consecuencia exclusiva de la voluntad de sus agentes. Las condiciones estructurales juegan un rol preponderante en sus maneras de pensar y de actuar. En este sentido considero importante comprender ¿qué es ser profesor y director de instituciones de educación secundaria?, ¿cómo estas percepciones y apreciaciones se relacionan con las estructuras del campo de la educación secundaria en el que se desenvuelven?, ¿cómo estas estructuras simbólicas se relacionan con sus prácticas en el contexto de la institución educativa donde trabajan?

La primera pregunta implica dilucidar las percepciones y apreciaciones de los profesores y directores a través de las cuales construyen la imagen de su desempeño sin soslayar el espacio de relaciones donde tiene lugar su historia y experiencia de vida. La segunda pregunta, implica comprender cómo las condiciones materiales e históricas que constituyen el campo de la educación secundaria juegan en la construcción de esta dimensión simbólica. La tercera pregunta, relaciona lo simbólico, es decir las categorías de percepción y apreciación, con sus prácticas educativas en el contexto de la institución donde trabajan, específicamente en relación a su saber hacer y las formas de trabajo.

Como se puede deducir del discurso planteado, el campo de la educación secundaria como sistema de relaciones es el escenario de la investigación. Las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen la imagen de su desempeño y el sentido de sus prácticas constituyen los aspectos nodales del análisis.

La educación secundaria como espacio de investigación

La educación secundaria es un espacio relativamente soslayado por la investigación hegemónica. En el ámbito latinoamericano, Cueto (2009) en el libro "Reformas Pendientes en la Educación Secundaria", publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) da cuenta de ocho investigaciones sobre la educación secundaria desarrolladas en cinco países de América Latina, en el marco del tercer concurso del Fondo de Investigaciones Educativas (FIE) gestionadas por el PREAL con apoyo del Banco Mundial. Las investigaciones (dos) desarrolladas en escuelas

secundarias de la Argentina, tienen como objeto de estudio el impacto de la descentralización y la autonomía en el rendimiento o los logros académicos de los estudiantes. En Brasil, una investigación analiza la reforma de la enseñanza media y la otra evalúa las contribuciones del programa de iniciación científica en estudiantes de enseñanza media y profesional. Las investigaciones desarrolladas en Bolivia y Costa Rica tienen como tema principal las vinculaciones entre la educación y la economía. En México, la investigación reseñada tiene como foco central la telesecundaria. En este escenario valora la puesta en marcha de un modelo alternativo. La investigación desarrollada en Paraguay tiene como objeto de sus indagaciones la deserción. Identifica factores individuales, familiares y escolares asociados a la deserción en la enseñanza secundaria.

En el Perú, la educación secundaria es un espacio escasamente investigado. Así, en el Plan Nacional de Investigación Educativa 2007-2021 (documento de consulta) se informa que 29 universidades han publicado en sus páginas Web algún tipo de investigación o disponen de instituto de investigación. Así mismo, en el documento fuentes para la investigación educativa en el Perú no existe algún acápite que se refiera específicamente a las investigaciones desarrolladas en la enseñanza secundaria (Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa 2008).

El Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) ha publicado en los últimos años, dos informes que dan cuenta sobre cuánto se ha avanzado en el tema de la investigación y señala prioridades de investigación en cada uno de los aspectos reseñados. Específicamente en el tema educativo presenta un panorama de la investigación desarrollada entre los años 1999 y 2007. En los informes que abordan la investigación producida entre los años 1999 y el 2003 (Iguíñiz y Barrantes, 2004) y los años 2004-2007 (Barrantes, et al., 2008) se puede apreciar la ausencia de investigaciones relacionadas específicamente con el campo de la educación secundaria.

Los datos mostrados en estos primeros párrafos señalan que la educación secundaria está relativamente marginada por la investigación hegemónica. En el

Perú, los informes del CIES así lo confirman y la tendencia parece seguir por la misma senda, pues en las prioridades señaladas en sus informes, no aparece la educación secundaria como uno de los espacios de investigación privilegiados. En todas las investigaciones desarrolladas con financiamiento del FIE, los maestros y directores no son considerados como el foco central de la investigación.

La investigación titulada “La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes” Sandoval (2000), es la referencia más cercana a esta investigación. Sandoval, analiza cómo la trama de relaciones y significados que los directores, estudiantes y profesores tejen cotidianamente en la escuela secundaria, definen lo que es la escuela y lo que en ella se hace. Se pregunta sobre lo que significa ser director, profesor y alumno de educación secundaria, cómo esos significados se expresan en sus prácticas y relaciones escolares. Se pregunta también sobre cómo las condiciones materiales de trabajo y las tradiciones del nivel influyen en la organización y gestión de la escuela, así mismo indaga sobre los saberes y experiencias formativas que van conformando los agentes educativos en el contenido de la escuela secundaria.

Vida cotidiana, institución como configuración social y cultura son los conceptos en los que se apoya para comprender su objeto de investigación. La idea de vida cotidiana lo toma de Heller en el entendido que es desde la vida cotidiana que los estudiantes profesores y directores construyen su pequeño mundo y de manera indirecta al gran mundo social. La idea de institución histórica se fundamenta en los aportes de Gramsci, Heller y Ginzburg . Entiende a la escuela como una institución en movimiento y constante transformación por la acción de los sujetos y la influencia de ciertos paradigmas sociales construidos a lo largo de su devenir histórico. Asume la idea de dinámica cultural entendida como un interjuego de elementos culturales variados al interior de la escuela. Se apoya en los trabajos Rockwell.

Sandoval considera a la etnografía como opción metodológica pertinente al objeto de su investigación. Utilizó como técnicas la observación (290 horas) y las entrevistas. No precisa los aspectos sobre los cuales se desarrollaron las

entrevistas. Así mismo no explica cómo procedió para el análisis e interpretación de la información obtenida.

El aspecto histórico de la educación secundaria, los sujetos y sus condiciones y, las acciones de los sujetos en el contexto específico de la escuela donde trabajan son los ejes temáticos del objeto de su indagación. Parte del supuesto que los sujetos educativos cotidianamente construyen el mundo de la escuela. Considera que las condiciones históricas que constituyen el mundo influyen en la manera cómo los agentes educativos se significan así mismos y a los demás.

Los propósitos y los núcleos temáticos de la investigación

Esta investigación a partir de los planteamientos de Bourdieu (2007) parte del supuesto que las condiciones estructurales, es decir las circunstancias históricas, sociales y culturales que constituyen la experiencia de vida de profesores y directores, juegan un papel preponderante en sus percepciones, apreciaciones y prácticas. Considera que a partir de estas disposiciones, los agentes educativos manifiestan sus formas de percibir el mundo y construyen la imagen de su desempeño en el contexto de la institución educativa donde trabajan.

Este supuesto y la manera como se explicitan las preguntas en los párrafos precedentes, dejan traslucir las aspiraciones mayores de esta investigación. Sin embargo, para un mejor entendimiento de lo que se pretendió lograr de manera sucesiva y sistemática se describe en los términos siguientes:

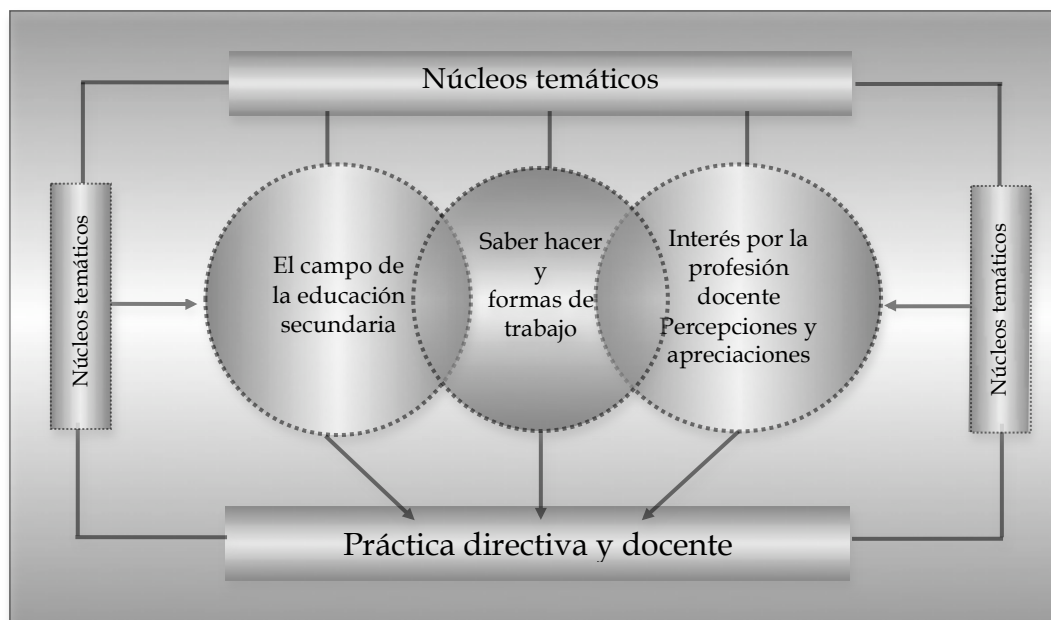
- Analizar las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño, la manera cómo las condiciones históricas que constituyen el campo de la educación secundaria juegan en la construcción de tal dimensión simbólica y el modo cómo estas categorías de percepción y apreciación se relacionan con sus prácticas educativas, específicamente en relación a su saber hacer y sus formas de trabajo.

A partir de este vértice, se formulan los siguientes objetivos específicos, entendidos como acciones concretas, que en su conjunto contribuyen al logro del aspecto nodal de esta investigación:

- Identificar y analizar la evolución histórica de las posiciones constitutivas del campo de la educación secundaria, las relaciones entre los agentes educativos que habitan estas posiciones y el sentido asignado al quehacer docente y directivo.
- Relacionar el interés que llevó a los profesores y directores a involucrarse en la tarea educativa, sus percepciones y apreciaciones sobre aquello que constituye su quehacer y las estructuras objetivas e históricas del campo de la educación secundaria.
- Identificar y analizar el saber hacer que los profesores y directores construyen a lo largo de su trayectoria personal y las formas de trabajo cooperativo en los ámbitos pedagógico y organizativo.

A partir de estos objetivos esbocé tres núcleos temáticos que se constituyeron en los ejes del desarrollo de la investigación. Éstos se muestran en el gráfico siguiente.

Ilustración 1: Núcleos temáticos de la investigación



Conforme se puede apreciar en la ilustración los núcleos temáticos están interrelacionados. Permiten entender las percepciones y apreciaciones a través

de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño, la manera cómo las condiciones históricas que constituyen el campo de la educación secundaria juegan en la construcción de tal dimensión simbólica y sus prácticas educativas.

El núcleo temático llamado *campo de la educación secundaria*, abre el presente de la educación secundaria para relacionarlo con la lógica de su génesis. De este modo intento hacer visible los principales hitos que lo han constituido, es decir, identifiqué y analizo la evolución histórica de las posiciones constitutivas de este campo, las relaciones entre los agentes educativos que habitan estas posiciones y las imágenes construidas sobre el desempeño docente y directivo. La identificación y el análisis de estos hechos ayudan a comprender las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño en el presente. Ayuda a entender cómo esas construcciones de sentido se proyectan en sus prácticas y en la dinámica del espacio donde desarrollan su tarea docente.

El núcleo temático *interés por la profesión docente, percepciones y apreciaciones* se relaciona estrechamente con el primer eje de análisis en tanto considera que la subjetividad de los profesores, es decir sus percepciones y apreciaciones, está impactada por un conjunto de estructuras sociales objetivas e históricas incorporadas a partir del lugar que ocupan en el espacio social donde se desenvuelven. Bourdieu (2000) sostiene que la percepción del mundo social está doblemente estructurada: por el *lado objetivo* está socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales, por ejemplo, los estudiantes que proceden de una familia de condición media o alta llegan al colegio secundario con un bagaje lingüístico muy superior al de los estudiantes que vienen de hogares desfavorecidos. Por el *lado subjetivo*, está estructurada porque los esquemas de percepción y de apreciación, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico.

En tal sentido, en un primer momento describo a partir de los discursos de los profesores y directores el *interés* que los motivó para involucrarse en la

profesión docente y posteriormente en el desarrollo de la tarea directiva, posteriormente, analizo las categorías de *percepción y apreciación* a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño en el marco de la institución de educación secundaria donde trabajan.

El núcleo temático *saber hacer y formas de trabajo* está eslabonado con los dos núcleos de análisis referidos en los párrafos precedentes. Aquí analizo dos aspectos de la acción práctica de los profesores y directores. El primero se refiere al *saber hacer* que los profesores y directores construyen laboriosamente a lo largo de su trayectoria de trabajo en el campo de la educación secundaria. El segundo, explora las formas de trabajo cooperativo de los profesores y directores en el ámbito pedagógico y en el ámbito organizativo.

Orientación teórica

La perspectiva sociológica desarrollada por Pierre Bourdieu es el fundamento que está en la base de esta investigación. En esta sección sólo aludiré de manera somera a sus aspectos más fundamentales pues, éstos se detallan en cada uno de los tres capítulos que integran el informe de esta investigación.

Bourdieu (2000) construye una teoría que integra los aspectos subjetivos y objetivos de la práctica social. Su preocupación es explicar la manera cómo se relacionan las estructuras sociales con la acción individual. Frente a las teorías mecanicistas que consideran que los agentes actúan presionados por causas externas y, frente a las corrientes (fenomenología, teoría de la acción racional) que sostienen que los agentes actúan motivados por sus propias razones de manera libre y consciente señala que:

...el recurso a la noción de habitus, viejo concepto aristotélico-tomista que volví a pensar completamente, como una manera de escapar a esta alternativa entre el estructuralismo sin sujeto y la filosofía del sujeto. Allí además, ciertos fenomenólogos, Husserl mismo que le da función a la noción de habitus en el análisis de la experiencia antepredicativa o Merleau-Ponty, y también Heidegger, abren la vía a un análisis ni intelectualista ni mecanicista de la relación entre el agente y el mundo... (p. 23).

Es así como Bourdieu (1999a) propone una *teoría de la acción* que articula dialécticamente ambos enfoques y supera los reduccionismos que enfatizan. Los conceptos que entran en juego en la teoría de la práctica propuesta por Bourdieu son el *habitus*, el *capital* y el *campo*. Es precisamente la complicidad ontológica entre estos conceptos que constituyen el fundamento de toda práctica social.

En el desarrollo de esta empresa, Bourdieu parte del supuesto que lo social existe en las cosas y en los cuerpos, fuera y dentro de los individuos, es decir se expresa tanto en las estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales o grupales (campos) y en las subjetividades como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción (*habitus*). En relación a la articulación de ambos aspectos Bourdieu (2000) señala que:

...El *habitus* mantiene con el mundo social del que es producto una verdadera complicidad ontológica, principio de un conocimiento sin conciencia, de una intencionalidad sin intención y de un dominio práctico de las regularidades del mundo que permite adelantar el porvenir sin tener ni siquiera necesidad de presentarlo como tal... (p. 24).

El *habitus* da cuenta de la imbricación del individuo y la sociedad en tanto las regulaciones sociales están presentes en la conciencia de cada individuo, en la manera en que cada uno de ellos las ha internalizado. Bourdieu concibe al individuo y la sociedad como dos dimensiones de la misma realidad social, esa unidad se da en el trayecto de la vida mientras los individuos crecen y aprenden un sinnúmero de habilidades culturales, incluyendo la identidad cultural (Favela Gavia, 2005).

El mundo práctico es la expresión o la puesta en acción de formas de percibir, pensar y hacer interiorizados por los agentes, "...es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o de procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente..." (Bourdieu, 2007, p. 87). Esto no quiere decir que el mundo práctico reproduce los condicionamientos objetivos tal y cual como las incorporaron los agentes sociales, sino que, éstos imponen su lógica propia en función de las condiciones de su existencia presente. Para explicar estas prácticas, no basta con hacer referencia a las

condiciones presentes en las que ocurren. Su comprensión, señala Bourdieu, exige considerar su dimensión histórica. Es decir relacionar las condiciones sociales en las que se ha producido el habitus que las origina con el sistema de relaciones sociales (campo específico) en las que este opera generando prácticas.

Wacquant explica que los aspectos subjetivos y objetivos de la práctica humana son inseparables y su comprensión exige leerlas de manera complementaria. Esta lectura supone dos momentos en el análisis de la realidad. El esfuerzo primero, debe focalizarse en la *construcción del campo* en el que los agentes ocupan diferentes posiciones, ponen de manifiesto sus representaciones y luchan por la posesión de los recursos considerados socialmente eficientes. En el segundo momento el esfuerzo debe de estar focalizado en el *desentrañamiento del habitus*, es decir, en las percepciones y pensamientos que estructuran la acción de los agentes desde su interior, para ello, es preciso reintroducir la experiencia vivida e inmediata de los agentes en el campo (Bourdieu y Wacquant, 2008).

Metodología básica

La metodología es inseparable de los supuestos teóricos, el problema y los propósitos de la investigación; alude a la manera como se trata el problema de investigación y a los procedimientos para buscar las respuestas (Taylor y Bodgan, 1992). En la investigación, señalan Bourdieu, Chamboredon, y Passeron (2008) es fundamental considerar las construcciones conceptuales y las herramientas técnicas pertinentes al objeto de investigación, para lograr coherencia y fuerza en la verificación experimental. Bourdieu rechaza la división entre teoría y metodología. Considera que las opciones teóricas y las opciones técnicas son inseparables del objeto. Cualquier técnica que se utilice para construir y analizar los datos es inseparable del proceso de construcción del objeto de investigación.

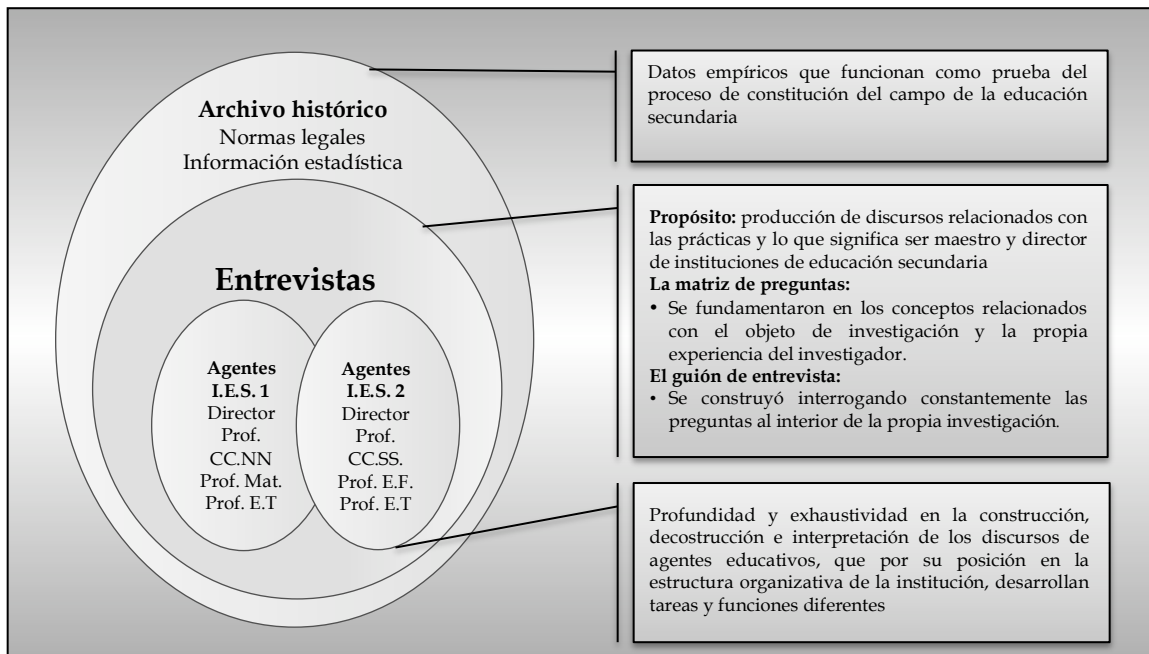
Esta forma de entender el trabajo de investigación unifica la manera como se piensa y se estudia la realidad, es decir entremezcla el trabajo empírico, entendido como los procedimientos prácticos para construir los datos, con el trabajo de construcción teórica del objeto de investigación. En esta investigación,

más que un conjunto de preceptos o pasos predefinidos que orientaron el hacer, la manera de proceder para construir los datos, se entendió como un proceso reflexivo y sistemático.

En este sentido, el acercamiento a la comprensión del objeto de esta investigación ha sido una tarea que implicó tensión entre la realidad interrogada, la teoría y mi subjetividad. En este proceso las nociones de campo, capital y habitus desarrolladas por Bourdieu son los conceptos que ayudaron a comprender la realidad educativa interrogada. A estudiarla relacionando la dimensión simbólica de los agentes educativos y las condiciones objetivas en las que se desenvuelven y que constituyen sus formas de percibir y actuar. La dimensión simbólica tiene que ver con las percepciones y pensamientos que estructuran la acción de los profesores y directores desde su interior (habitus). Las condiciones objetivas aluden al campo de la educación secundaria en el que los profesores y directores ocupan diferentes posiciones, manifiestan sus percepciones y apreciaciones y luchan por la posesión de los recursos que consideran necesarios para mantener o cambiar la posición ocupada.

Asumiendo el espíritu de las tesis desarrolladas por Bourdieu se han articulado diferentes técnicas de investigación, en este caso, comprenden los acercamientos cualitativos para la construcción de los datos a través de las entrevistas y, la introducción de técnicas etnográficas de análisis entrelazadas con el análisis del discurso y técnicas de análisis basadas en la estadística descriptiva. En coherencia con la postura de Bourdieu, la entrevista como técnica de construcción de datos y las técnicas de análisis de los mismos han sido objeto de una vigilancia constante. El esfuerzo se focalizó en el conocimiento de los límites de tales instrumentos y en su replanteamiento, en el caso de las entrevistas, a partir de los primeros encuentros de entrevista con los profesores y directores. Dicho de otro modo, la reflexión sobre las consecuencias metodológicas de la utilización de las entrevistas permitió replantearlas. De este modo fue posible un segundo encuentro con los profesores y directores y, en consecuencia un mejor conocimiento del objeto de investigación.

Ilustración 2: Los agentes y la construcción de los datos



La ilustración representa a las instituciones de educación secundaria y a los agentes educativos a quienes a través de la entrevista interrogué sobre aspectos relacionados con los propósitos de esta investigación. Así mismo ilustra la manera como se procedió en la construcción de los datos que funcionan como prueba del proceso de constitución del campo de la educación secundaria. A estos tres aspectos me refiero en los párrafos siguientes.

Los datos relacionados con el campo de la educación secundaria

Para analizar la evolución histórica de las posiciones constitutivas del campo de la educación secundaria, las relaciones entre los agentes educativos que habitan estas posiciones y las imágenes construidas sobre el desempeño docente y directivo, desarrollé las siguientes actividades. En un primer momento procedí a la recolección de material informativo explorando las fuentes primarias y secundarias que consideré más importantes. Las primeras, las obtuve del archivo digital de la legislación en el Perú administrado por el Congreso de la República del Perú, así mismo, algunos datos estadísticos los obtuve del archivo Estadística de la Calidad Educativa administrado por el Ministerio de

Educación del Perú. Las fuentes secundarias están conformadas básicamente por libros relacionados con la historia peruana. Se consultaron en bibliotecas y otros se obtuvieron en formato PDF a través del Internet.

Una vez obtenida la información, procedí a su análisis con el propósito de buscar conexiones entre los hechos, determinar los hitos que han marcado la constitución del campo de la educación secundaria y la construcción de la profesión docente. Para ello construí dos matrices de entradas múltiples, en la primera (ver anexo 1) se listan las normas educativas relacionadas con la educación secundaria producidas desde el año 1850, frente a cada una de ellas resumo la manera como en ese entonces se estructuraba el sistema educativo peruano. Así mismo, frente a cada una de ellas sintetizo las implicancias que estas normas tuvieron para la educación secundaria y, las organizo alrededor de cuatro aspectos: la duración de la educación secundaria expresada en años de escolarización, los propósitos que pretende alcanzar, los procedimientos relacionados con el ingreso de los profesores y los directores a laborar como tales en las instituciones de educación secundaria y, las funciones que en ellas desempeñan.

En la segunda matriz (ver anexo 2) organizo de manera cronológica las normas relacionadas con la formación de los profesores de educación secundaria. Frente a cada una de ellas nombro a las instituciones en las cuales eran formados como profesores. Así mismo, frente a cada una de ellas resumo aspectos vinculados a la duración de los estudios y los requisitos de acceso a tales instituciones de formación docente.

Acerca de las entrevistas

Para construir los discursos relacionados con el sentido de las prácticas de los directores y profesores en el contexto de la institución educativa donde trabajan, consideré a la entrevista como el procedimiento más adecuado. "...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, 1999b, p. 527). Desde esta perspectiva, la entrevista es más que el simple hecho

de utilizar una técnica de construcción de datos, es una relación social que establece 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, como un autoanálisis provocado y acompañado gracias a que la persona entrevistada aprovecha la oportunidad para interrogarse a sí misma y saca a la luz reflexiones y experiencias, tal vez, muy enterradas. Por ejemplo, Isabel frente a la pregunta del entrevistador ¿qué aprendizajes has logrado en tu experiencia como profesora?, se refiere a las dificultades que enfrenta en la relación con sus estudiantes y al evocar determinadas experiencias se pregunta: ¿qué hace ese chico si no tiene el apoyo de los papás?

Sin embargo, esta relación social en el decir de Bourdieu es asimétrica en tanto el entrevistador asigna unilateralmente a la entrevista objetivos y usos; es el que inicia el juego y establece las reglas; a esto se suma una asimetría social si el entrevistador ocupa una posición superior al entrevistado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial, de capital lingüístico. El reconocimiento de estas asimetrías en la situación de entrevista ayuda a controlar sus efectos. Debemos conocer qué es lo que se pone en juego cada vez que se realiza una entrevista, cuáles son los efectos de esta situación en las respuestas de los entrevistados. En este propósito "...la reflexividad...permite percibir y controlar *sobre la marcha*, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que ésta se efectúa..." (Bourdieu, 1999b, p. 528)

En el caso de esta investigación, la entrevista ha sido un recurso muy valioso para acceder, a través de los discursos, a las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño. Sus discursos vinculan los condicionamientos de la situación educativa en la que intervienen con la reconstrucción personal que hacen de tales vivencias.

Las entrevistas, se vinculan con cada uno de los tres núcleos temáticos de la investigación. Es por esta razón que en forma paralela a la revisión bibliográfica

apropiada a cada uno de ellos, elaboré dos guiones de entrevista que se desarrollaron, también en dos oportunidades, con los mismos profesores y directores.

Los guiones están integrados por preguntas específicas relacionadas con los núcleos temáticos referenciados. Éstos se elaboraron a partir de una matriz (ver anexo 3) que ayudó en el desarrollo de la investigación desde dos vértices. El primero, tiene que ver con el proceso histórico de constitución de la educación secundaria y enfatiza sus cambios y continuidades. El segundo, hace referencia a las percepciones y prácticas de los profesores y directores en la institución donde trabajan, es decir, a la manera cómo construyen sus visiones y sus prácticas, interpeladas, por su trayectoria personal y su pertenencia a un espacio educativo concreto. El segundo guión se elaboró, al igual que el primero, a partir de la matriz aludida. A consecuencia de los vacíos encontrados en el desarrollo de la primera entrevista, la matriz se complementó con la introducción de dos aspectos, seis indicadores y 20 preguntas.

Como se puede deducir de lo explicitado en los párrafos anteriores, los guiones de entrevista 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 me acompañó en el desarrollo de este trabajo. Esta operación significó la eliminación de muchas preguntas y la selección de las más significativas para los propósitos de la investigación. A continuación describo cada uno de ellos refiriéndome solamente a los aspectos que involucró cada uno de los núcleos temáticos.

El *primer guión* de entrevista se definió en coherencia con la matriz y quedó estructurado de la siguiente manera: El núcleo temático llamado *el campo de la educación secundaria* comprendió dos aspectos: el primero, se refiere al proceso histórico de constitución de la educación secundaria. Éste se desarrolló a partir de la revisión de archivos relacionados con la legislación educativa y material bibliográfico. Pretendió responder históricamente a la pregunta relacionada con los cambios y continuidades de la educación secundaria. En relación al segundo

aspecto se agruparon dos preguntas relacionadas con el perfil sociocultural de los profesores y directores.

El núcleo temático *interés por la profesión docente, percepciones y apreciaciones* implicó tres aspectos: El primero comprendió seis preguntas relacionadas con los motivos para elegir la profesión de maestro y el cargo de director. El segundo, comprendió dos preguntas que aluden a cómo fue el acceso a la carrera docente y el cargo de director. El tercero, agrupó dos preguntas sobre las expectativas en relación a su quehacer docente y directivo.

El núcleo temático *saber hacer y formas de trabajo* comprendió 13 preguntas sobre el quehacer docente y directivo relacionado con los estudiantes, los compañeros de trabajo y las formas específicas de trabajo en el marco de las exigencias particulares de la institución donde laboran.

El *segundo guión* de entrevistas, conforme se indicó anteriormente, fue producto de la complementación de la matriz con aspectos e indicadores producidos a partir del desarrollo de la primera entrevista. Éste comprendió 20 preguntas que se organizaron de la siguiente manera: al núcleo temático llamado *campo de la educación secundaria* agregué el aspecto contexto de trabajo en relación al cual se organizaron dos preguntas. En relación al aspecto perfil sociocultural de profesores y directores se organizaron seis preguntas relacionadas con la experiencia de trabajo y la trayectoria familiar.

Al núcleo temático *interés por la profesión docente, percepciones y apreciaciones* agregué el aspecto autocomprensión sobre el ser docente y directivo. En relación a este aspecto se organizaron seis preguntas. En relación al núcleo temático *saber hacer y formas de trabajo* se organizaron seis preguntas que se relacionan con los saberes y la práctica docente y directiva.

Los profesores y directores entrevistados

Esta investigación se desarrolló en dos instituciones de educación secundaria del distrito de Nuevo Chimbote. Este distrito, según la división política del Estado peruano, pertenece a la provincia el Santa ubicada en el departamento de Ancash. Es el distrito urbano de reciente creación (1994). Según datos del

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2008) en su territorio habitan 107,095 personas. Cuenta con modernas urbanizaciones e incluye el aeropuerto y el campus de la Universidad Nacional el Santa con 14 carreras profesionales.

Según el sitio Web de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú (ESCALE), en el distrito de Nuevo Chimbote existen 41 instituciones de educación básica. De éstas, 20 atienden a niños y niñas del nivel de educación inicial; dos a estudiantes del nivel de educación primaria; tres atienden estudiantes del nivel de educación inicial y primaria; seis atienden alumnos del nivel de educación inicial, primaria y secundaria; ocho atienden alumnos del nivel primaria y secundaria; una solamente atiende alumnos del nivel de educación secundaria de menores y a un estudiantes de educación secundaria de adultos (Ministerio del Educación del Perú, 2008).

Decidí trabajar con maestros y directores de las dos instituciones de educación secundaria públicas con mayor prestigio en el distrito. Éstas han ganado, a lo largo de los años, el epígrafe de mejores instituciones por su ubicación estratégica en la zona urbana; por los galardones conferidos en mérito a la destacada participación de los estudiantes en los concursos académicos, deportivos y culturales de la región y el país. Muchos son los maestros que buscan un puesto de trabajo en estas instituciones y muchos los padres de familia que pugnan por alcanzar un lugar para sus hijos. Son las instituciones con la mayor cantidad de población estudiantil en la zona. Estos hechos contrastan con la pobreza de la infraestructura y los recursos materiales necesarios para el desarrollo de las tareas educativas.

En este escenario, acudí en demanda de información a seis profesores y dos directores. La opción de trabajar con los profesores aludidos se justifica por las siguientes razones: primero, para comprender las percepciones y apreciaciones de profesores y directores a partir de sus discursos, más que en la cantidad de los agentes entrevistados, focalicé mi atención en la profundidad analítica de sus discursos. Segundo, al ser ésta, una investigación individual, fue muy difícil abarcar más de dos instituciones y la totalidad de los agentes que en ella trabajan. Prioricé la profundidad y exhaustividad en el trabajo sólo con

maestros, que por su posición en la estructura organizativa, desarrollan tareas y funciones diferentes.

Entre los profesores, decidí entrevistar a docentes de diferentes especialidades, porque si bien desarrollan tareas comunes, la valoración de su trabajo no es la misma. Las áreas curriculares de ciencias (Matemática, Ciencias Tecnología y Ambiente, etc.) son consideradas las de mayor importancia, las áreas de humanidades tienen menos valor (Historia, Geografía y Economía; Comunicación; Arte; Educación Física, etc.) y dentro de éstas la Educación Física y Educación para el Trabajo, por ejemplo, son las áreas menos valoradas en la educación secundaria. Entre los directivos decidí trabajar con los directores de las dos instituciones, pues su posición en la estructura organizacional es la de mayor jerarquía. Son la figura central en la institución educativa por el hecho mismo de ser su primera autoridad y su representante legal.

En el texto nombro y cito los discursos de seis profesores y dos directores, para que los lectores puedan saber quién es quien, en los párrafos siguientes presento algunas descripciones de cada uno de ellos. Advierto que cambié intencionalmente todos los nombres de los entrevistados y de las instituciones educativas a fin de proteger su anonimato. En la siguiente tabla resumo algunas características de cada uno de ellos.

Tabla 1: Profesores y directores que participaron en la investigación

Nombre	Edad (años)	Experiencia docente (años)	Área que enseña	Formación inicial	Formación continua
Institución educativa José Carlos Mariátegui					
Isabel	35	16	Educación para el trabajo	ISP: "Electricidad y electrónica"	Maestría y doctorado
Edgar	36	15	Ciencia Tecnología y Ambiente	ISP "Biología y Química"	Maestría
Carlos	38	15 (4 de director)	Director	ISP "Matemática"	Maestría
José	48	17	Matemática	Universidad "Matemática"	Maestría
Institución educativa Ciro Alegría					
William	38	10	Historia, Geografía y Economía. Formación Ciudadana y Cívica	Universidad "Ciencias sociales"	Maestría
Jacob	34	10	Educación Física	ISP "Educación Física"	Licenciatura
Rubén	32	6	Formación Ciudadana y Cívica. Educación para el trabajo	Universidad "Filosofía y Ciencias Sociales"	Maestría
Félix	50	27 (14 de director)	Director	ESEP "Mecánica Modelaría y Fundición"	Licenciatura Abogado

Isabel: Profesora de la especialidad de “Electricidad y Electrónica” egresada de un Instituto Superior Pedagógico. Hace ocho años enseña el área de “Educación para el Trabajo” en la institución educativa José Carlos Mariátegui (JCM). Tiene 35 años de edad y 16 años de experiencia en la docencia. Obtuvo la licenciatura en la misma especialidad a través del Programa de Complementación Académica (PCA). Tiene el grado de maestría y actualmente estudia el doctorado en educación.

Edgar: Profesor de la especialidad de “Biología y Química” egresado de un Instituto Superior Pedagógico. Hace ocho años enseña el área de “Ciencia, Tecnología y Ambiente” en la institución educativa JCM. Tiene 36 años de edad y 15 años de experiencia en la docencia. Obtuvo la licenciatura en la misma especialidad a través del PCA. Tiene estudios concluidos de maestría y actualmente está trabajando la tesis.

Carlos: Profesor de la especialidad de “Matemática” egresado de un Instituto Superior Pedagógico. Hace cuatro años ocupa el cargo de director en la institución educativa JCM, accedió al mismo a través de un concurso público. Anteriormente enseñaba el área de “Matemática”. Tiene 38 años de edad y 15 años de servicio en la docencia. Obtuvo la licenciatura en la misma especialidad a través del PCA. Tiene estudios concluidos de maestría, actualmente está elaborando la tesis y trabaja como profesor en la Facultad de Educación de una universidad de la localidad.

José: Licenciado en educación en la especialidad de “Matemática”. Hace 13 años enseña el área de “Matemática” en la institución educativa JCM. Tiene 48 años de edad y 17 años de experiencia en la docencia. Antes de optar por la carrera de educación estudió algunos años la licenciatura en ingeniería forestal. Tiene estudios concluidos de maestría.

William: Licenciado en educación en la especialidad de “Ciencias Sociales”. Hace cuatro años enseña el área de “Historia, Geografía y Economía” y “Formación Ciudadana y Cívica” en la institución educativa Ciro Alegría (CA). Tiene 38 años de edad y 10 años de experiencia en la docencia. Tiene estudios de

maestría concluidos y actualmente trabaja en la Facultad de Educación de una universidad de la localidad.

Félix: Profesor de Educación para el Trabajo en la especialidad de “Mecánica, Modelaría y Fundición”. Tiene 50 años de edad y 27 años de experiencia en la docencia. De los cuales 13 años enseñó el área de Educación para el Trabajo y Matemática y hace 14 años ocupa el cargo de director. Hace cuatro años es director en la institución educativa CA. Anteriormente lo hizo en otra institución. Ingresó a laborar en la docencia sin título pedagógico, éste lo obtuvo a través del Programa de Capacitación Docente (presencial y a distancia). Es abogado y actualmente estudia en el PCA para obtener la licenciatura en la especialidad de Historia y Geografía.

Jacob: Profesor de la especialidad de “Educación Física” egresado de un Instituto Superior Pedagógico. Hace seis años enseña el área de Educación Física en la institución educativa CA. Tiene 34 años de edad y 10 años de experiencia en la docencia. Estudió en la modalidad a distancia la licenciatura en educación en la especialidad de Lenguaje y Literatura, actualmente trabaja la tesis para obtener el título.

Rubén: Licenciado en educación en la especialidad de “Filosofía y Ciencias Sociales”. Hace seis años enseña las áreas de “Historia, Geografía y Economía” y “Educación para el Trabajo” en la institución educativa CA. En calidad de profesor contratado. Tiene 32 años y seis años de experiencia en la docencia. Actualmente trabaja como profesor en la Facultad de Educación de una universidad de la localidad.

Procedimientos de análisis de los datos

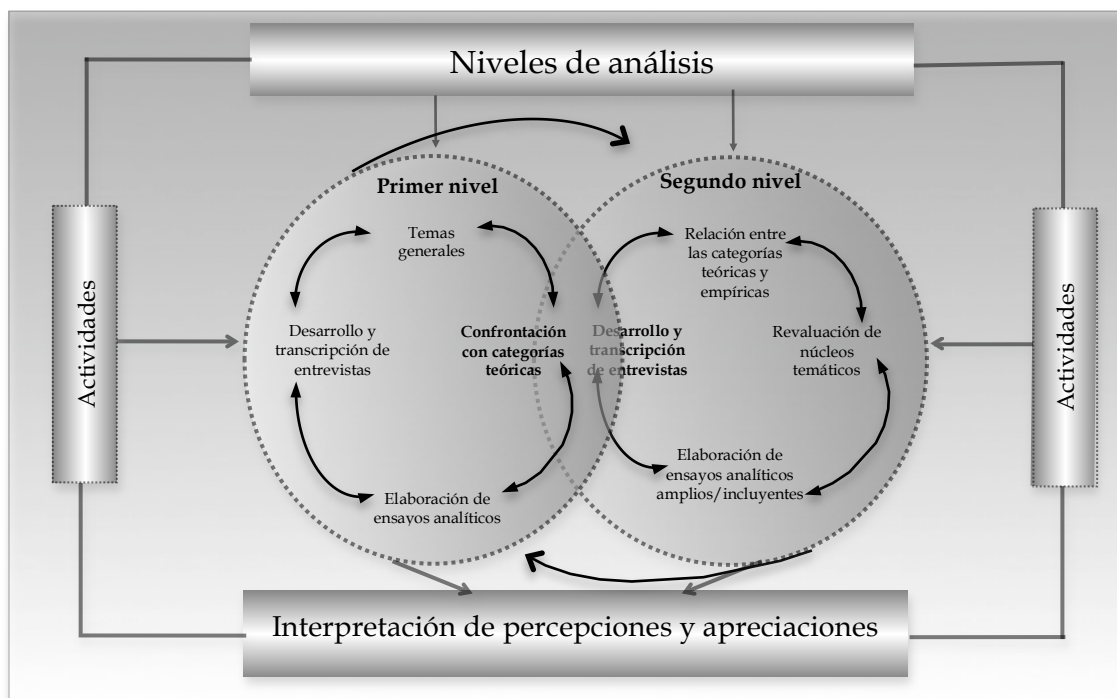
Rodríguez, Gil, y García (1996) sostienen que los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas o el tipo de preguntas planteadas, pero en todos los casos, se sigue un proceso común en el que se desarrollan tareas relacionadas con la reducción de los datos, disposición de los mismos y extracción y verificación de conclusiones.

Bourdieu (1999b) enfatiza que para poder entender realmente lo que se dice en la conversación el analista debe saber leer en las palabras de la persona entrevistada la conformación de las relaciones objetivas, presentes y pasadas, entre su trayectoria y la estructura del campo donde se desenvuelve. El autor subraya que:

...la puesta de relieve de las estructuras inmanentes en las palabras coyunturales pronunciadas en una interacción puntual es lo único que permite volver a captar lo esencial de lo que constituye la idiosincracia...y toda la complejidad singular de sus acciones y reacciones...El análisis de la conversación, así entendido, lee en los discursos no sólo la estructura coyuntural de la interacción como mercado, sino también las estructuras invisibles que la organiza... (pp. 536-537).

En el caso de la presente investigación el análisis de los datos se estructuró en dos niveles. Conforme se grafica en la ilustración siguiente, cada uno de estos niveles aunque presentan particularidades en la construcción y análisis de la información no definen un proceso de carácter lineal.

Ilustración 3: Niveles de análisis



El *primer nivel de análisis* se inició con el desarrollo y transcripción a textos de los discursos producidos por los profesores y directores entrevistados. La información transcrita a textos la fui leyendo analíticamente varias veces en forma de interrogantes a fin de establecer *temas generales* sobre la base de regularidades en los discursos. Éstos los confronté reiteradamente con las categorías teóricas (núcleos temáticos, los aspectos y los indicadores de la matriz) que orientaron en la construcción del primer guión de la entrevista. Paralelo a estas tareas continué con el análisis de las categorías teóricas relacionadas con el objeto de investigación, al mismo tiempo, escribí los primeros ensayos analíticos que relacionan los discursos con el campo de la educación secundaria.

El proceso aludido permitió enriquecer la matriz inicial con la introducción de nuevos aspectos, indicadores y preguntas. Sobre esta base y a la luz de las categorías teóricas elaboré un nuevo guión de entrevista. Éste tuvo como objetivo fundamental, en algunos casos profundizar y en otros ampliar, la información necesaria para responder de manera adecuada a los propósitos de la investigación

El *segundo nivel de análisis*, al igual que el primero, tuvo su punto de inicio en el desarrollo de las entrevistas y la transcripción de los discursos a textos. Procedí a relacionar las categorías establecidas a partir de los datos con las categorías conceptuales. Este proceso implicó reevaluar los núcleos temáticos relacionándolos entre sí. Paralelo a este proceso escribí ensayos analíticos amplios e incluyentes que permitieron construir interpretaciones relacionadas con los propósitos de la investigación.

De este modo, el análisis de los datos implicó un diálogo permanente entre la información teórica y los discursos producidos por los profesores y directores entrevistados en un camino transitado reiteradamente. Los discursos transcritos a textos los analicé en detalle para identificar categorías posibles de confrontarse con las categorías teóricas que ayudaron a interrogar la realidad problematizada. El producto de este análisis lo volví a confrontar con las

categorías conceptuales a fin de construir interpretaciones comprensivas amplias sobre el objeto de investigación.

Con lo dicho hasta aquí, he querido mostrar que el camino para lograr los propósitos de la investigación fue emergente. Se construyó a medida que avanzaba el proceso de investigación. Supuso diálogo permanente con el conocimiento teórico relacionado con el objeto de investigación. Es decir, las aportaciones teóricas entendidas como herramientas conceptuales, me ayudaron permanentemente a interrogar y a profundizar en el análisis del problema de investigación. En este proceso es preciso destacar tres aspectos que juzgo relevantes.

Primero, las preconociones a partir de las cuales empecé a mirar y comprender el objeto de esta investigación fueron reflexionadas a partir de los planteamientos teóricos que constituyen la base de esta investigación. Esto permitió construir la matriz base para las entrevistas que me ayudaron a focalizar el trabajo de construcción de los discursos y su posterior análisis. Sin embargo, este proceso no impidió que las percepciones y las apreciaciones de los maestros y directores se reflejen en toda su magnitud, ocupando el primer plano en la investigación.

Segundo, el contacto inicial vía Internet con los directores de las instituciones educativas de educación secundaria ha sido fundamental para negociar su participación e involucrarlos en el proceso. Posteriormente mi presencia en las escuelas secundarias y el contacto directo con los maestros y directores en dos oportunidades, fue importante por dos razones: en primer lugar, tuve la oportunidad de comentarles los propósitos de la investigación y explicarles en qué consistía su participación. En segundo lugar, a partir de su aceptación fue posible fijar fechas y espacios para el desarrollo de las entrevistas y las observaciones.

Tercero, el diálogo con la información teórica me acompañó desde el momento de la elaboración del proyecto. Éste fue modificándose conforme iba acotando y precisando los núcleos temáticos de la investigación. Este diálogo se tornó cada vez más crítico a partir del desarrollo de las primeras entrevistas. En este camino de ida y vuelta, el material empírico se analizó en detalle con el fin de

identificar todas las categorías posibles. Las categorías conceptuales ayudaron en la lectura de esas primeras categorías empíricas y permitieron esbozar explicaciones iniciales. Éstas posteriormente se transformaron en interpretaciones más comprensivas. De esta manera la lectura permanente y detallada de la información contenida en los primeros registros (transcripción de las entrevistas), hizo posible también, la identificación de vacíos y pistas que condujeron al desarrollo de una segunda entrevista que permitió profundizar y focalizar la atención en aspectos nodales de la investigación.

Estructura del informe de investigación

El producto del trabajo cuyos procedimientos de construcción se explican en los subtítulos precedentes se organiza en tres capítulos y una sección dedicada a las conclusiones. Cada uno de los capítulos se corresponde con el núcleo temático que motivó su producción. Todos los capítulos presentan la siguiente estructura: se inician con un esbozo de los núcleos conceptuales que ayudan a comprender el material empírico; seguidamente se presentan los discursos de los profesores y directores, éstos se corresponden con las preguntas que les dieron origen y al final de cada uno de ellos se indica la fuente, esto permite saber quien fue el agente educativo que lo produjo, a que institución educativa está adscrito, además facilita el proceso de relación que el examen analítico exige. Así mismo, a modo de síntesis y organizados en subtítulos presento las ideas centrales que resultan del tejido de los discursos producidos por los profesores y las construcciones teóricas que ayudan a comprenderlo.

El primer capítulo desarrolla el núcleo temático llamado *campo de la educación secundaria*, abre el presente de la investigación para relacionarlo con la lógica de su génesis. Presenta un panorama histórico de los cambios y las continuidades de ciertos aspectos relacionados con la educación secundaria y la construcción de la profesión docente. De este modo visibiliza los principales hitos que condensan un conjunto de características atribuidas al desempeño del profesor de educación secundaria. Se organiza en siete subtítulos, el primero describe y analiza aspectos relacionados con sus orígenes (S. XIX); el segundo aborda la primera reforma de la educación secundaria y la formación pedagógica de sus

profesores; el tercero se refiere a su expansión y la formación universitaria de sus profesores; el cuarto llama la atención sobre una segunda reforma de la educación secundaria y el quinto trata sobre la impregnación de la educación secundaria con la inspiración neoliberal. Así mismo organizado en dos subtítulos presento una síntesis analítica de la descripción de los datos.

En el segundo capítulo, desarrollo el núcleo temático llamado *interés por la profesión docente y las percepciones y apreciaciones* a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su quehacer educativo. En este capítulo, describo a partir de los discursos de los profesores y directores el *interés* que les motivó involucrarse en la profesión docente y posteriormente en el desarrollo de la tarea directiva. Comprende dos temas, el primero se refiere a la carrera de profesor como última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo y, el proyecto de ser director. Así mismo analizo las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño en el marco de la institución donde trabajan.

En el tercer capítulo, desarrollo el núcleo temático *saber hacer y formas de trabajo en la institución educativa*. Se focaliza en el análisis de dos aspectos del quehacer de los docentes y los directores. El primero, tiene que ver con el saber hacer que estos agentes construyen laboriosamente a lo largo de su trayectoria personal en el campo de la educación secundaria.

El segundo aspecto, tiene como eje la exploración de las formas de trabajo de los profesores y directores, tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito organizativo. Comprende el subtítulo el trabajo conjunto es bastante relativo, cada uno toma sus propias decisiones y el subtítulo tratamos de trabajar en equipo, casi todo en comisiones, no sé si lo hemos logrado. Finalmente a modo de conclusión resumo las principales ideas relacionadas con los núcleos temáticos, recogiendo los aspectos centrales de los discursos de los profesores y los directores.

Capítulo I: la educación secundaria y sus profesores: cambios y continuidades

El espacio social, señala Bourdieu (1990; 1997; 2000; 2008) es un sistema de posiciones sociales diferentes, coexistentes y contrapuestas entre sí por las distancias sociales que los separan. Los agentes se distribuyen en él ocupando una determinada posición (inferior o superior) en función del volumen global del capital que poseen (capital económico y capital cultural), según la importancia que su capital económico y/o capital cultural tiene en la totalidad del capital poseído (estructura del capital) y la manera cómo el volumen y la estructura de ese capital evoluciona en el tiempo.

En una sociedad altamente diferenciada el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un conjunto de *campos*, al mismo tiempo, diferentes, autónomos y articulados entre sí. Cada uno de ellos fija sus valores y los principios que lo delimitan como un espacio socialmente estructurado. Se imponen sobre los objetos y los agentes que lo habitan, es decir, existen como sistema de relaciones independientemente de la conciencia y la voluntad de los agentes. Un campo es:

...una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu y Wacquant, 2008, pp. 134-135).

En esta noción de campo están presentes tres aspectos fundamentales: un sistema estructurado de *posiciones sociales*, un sistema estructurado de *relaciones* objetivas e históricas entre esas posiciones y ciertas formas de *capital o poder*. Los agentes inmersos en un determinado campo, según la posición que ocupen en él en virtud del volumen y la estructura del capital que poseen, acceden a los beneficios específicos que le son inherentes, así mismo, tienden a evidenciar disposiciones, intereses y prácticas semejantes. Adscritos a una determinada

posición establecen entre sí y con los integrantes de otras posiciones una red de relaciones objetivas e históricas. Estas relaciones confieren al campo un dinamismo que Bourdieu compara con el juego. Para que el campo funcione, explica “...es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego...” (Bourdieu, 2002a, p. 120). De este modo, el campo existe como tal en la medida en que existen agentes sociales interesados en competir para apropiarse del *capital específico* que otorga poder e influencia dentro de los límites del campo al que se adscriben.

Así, el campo es un espacio de *relaciones de fuerza* relativamente autónomo en el que los agentes sociales contienden entre sí, a veces ferozmente, por acumular el tipo de capital considerado más eficaz dentro de los límites del campo. En estas luchas, señala Bourdieu (1990), se activa el monopolio de la violencia legítima, los agentes que ocupan posiciones dominantes pugnan por conservar la estructura de distribución del *capital específico* que los beneficia, mientras que los menos privilegiados lidian contra esa estructura que los perjudica a fin de mejorar sus posiciones en el campo. El *capital específico*, sostiene el autor, vale en relación con un campo determinado y es el fundamento del poder o de la autoridad específica de ese campo. La manera como estas formas de capital específico están distribuidas en el campo definen su estructura en un momento determinado. La estructura del campo

...es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha...o de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores... (Bourdieu, 1990, p. 136).

Es así como en cada momento las relaciones de fuerza entre los agentes que ocupan diversa posiciones determinan las formas de distribución del capital específico o define la estructura del campo. De este modo, según el volumen y la estructura del capital que detentan los agentes sociales, ocupan una determinada posición en el campo y construyen su trayectoria en el mismo. La trayectoria supone una dinámica que se orienta, según su dotación de capital, hacia la preservación de la distribución del capital que los beneficia o hacia la

subversión de la forma de distribución que los desfavorece. Estas luchas confieren al campo un dinamismo histórico que lo transforma, pues alteran la forma de distribución y el peso relativo conferido a las distintas formas de capital, provocando así, la modificación de su propia estructura.

En cada uno de los campos los agentes sociales movilizan un determinado tipo de recursos o la combinación de éstos. Éstos se constituyen al mismo tiempo en la condición y el objetivo por el que luchan. Es decir los agentes sociales pugnan porque los recursos que invierten en el campo se rentabilicen o produzcan beneficios. A estos recursos Bourdieu (1987) llama *capital*. Designan a los productos culturales, materiales o simbólicos susceptible de ser acumulados e intercambiados en el mundo práctico, de acuerdo, con el valor que los agentes que juegan en el campo le atribuyen y con la capacidad que éstos tengan para interiorizar, como disposición, las reglas del juego del campo.

Existen diferentes *especies de capital* como el económico, social, cultural y simbólico. Éstos están estrechamente relacionados entre sí y bajo ciertas condiciones pueden transformarse unos en otros, por ejemplo, el capital social puede transformarse en capital económico cuando un agente social "X" debido a su amistad con un político influyente, logra insertarse en un trabajo altamente remunerado.

El capital cultural está constituido por las credenciales, información, conocimientos distintos al común en el campo, etc. Éste puede existir bajo tres formas:

...en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural—que supuestamente debe de garantizar— propiedades totalmente originales (Bourdieu, 1987, p. 2).

El capital simbólico es la forma que adquiere cualquier tipo de capital que los agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración la

perciben, conocen y reconocen. De este modo, tal propiedad se vuelve simbólicamente eficiente, pues al responder a unas expectativas colectivas socialmente constituidas y a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia sin contacto físico (Bourdieu, 1997).

Las ideas sobre campo y capital presentadas en los párrafos precedentes muestran la imagen de un espacio dinámico en el que los agentes sociales siempre están activos y actuantes. Un espacio en el que, a partir de la posición que ocupan, construyen su visión del mundo y sus trayectorias sociales. En el decir de Bourdieu (1997) a cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* producido por las condiciones sociales asociadas a la posición correspondiente. De ahí que el *habitus* tiende a engendrar percepciones, pensamientos y prácticas objetivamente compatibles con las condiciones e intereses del campo de relaciones sociales en las que el agente social se constituye históricamente.

Las nociones de campo, capital y *habitus* son relacionales en el sentido que funcionan mutuamente conectados. Bourdieu sostiene que la relación entre *habitus* y campo funciona de dos maneras: primero, es una relación de condicionamiento en tanto el campo estructura el *habitus*. Segundo, el *habitus* al permitir la construcción del campo como un mundo significativo dotado de sentido y valor configura una relación de construcción cognitiva (Bourdieu y Wacquant 2008)

En lo que sigue de este capítulo recorro al pasado del campo de la educación secundaria para historizarlo con el propósito de abrir su presente y relacionarlo con la lógica de su génesis, pues "...Los agentes sociales son el *producto de la historia*, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico..." (Bourdieu y Wacquant, 2008, p. 177). En este sentido, la educación secundaria como una de las etapas del sistema educativo y el proceso institucionalizado de formación de

sus docentes³ está estrechamente interrelacionada con los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, de la sociedad que forma parte. Su destino se decidió en el centro gravitacional del poder hegemónico y actualmente, con algunas variaciones de forma, la lógica decisoria parece ser la misma.

La educación secundaria peruana tal y como se conoce actualmente, se ha ido configurando y consolidado a lo largo del proceso histórico por el que ha transitado el Estado peruano. En este proceso se han gestado modelos educativos vinculados con las prioridades del momento histórico. Si bien es difícil demarcar temporalmente el proceso, a riesgo de soslayar sus matices, en los subtítulos siguientes intento visibilizar los principales hitos que han constituido el campo de la educación secundaria que actualmente conocemos. Para hacerlo, aludo como referencia para describirlos las siguientes fuentes: las normas legales (ver anexo 1 y 2) que en un momento determinado pautaron, tanto su organización y funcionamiento como también la formación de los maestros. En ellas se manifiestan los planteamientos en relación a lo que debería ser y se plantean aspectos relacionados con su denominación, estructura, planes de enseñanza y formación de su profesorado, etc. Obviamente que estas normas no se dan en el vacío, sino que responden a las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales del momento. Para fundamentar el análisis de estos acontecimientos históricos hasta las dos primeras décadas del siglo XX recurro a los trabajos de Mariátegui (2007) y Basadre (1992).

Los orígenes, siglo XIX

El Perú surge a la vida independiente en 1821, miles de peruanos lucharon contra el poder colonizador español y asumieron la tarea de organizar un nuevo Estado nacional. Mariátegui (2007) sostiene que la República es el Perú de los nuevos colonizadores, pues el sentimiento y el interés de la mayoría de la población peruana no jugó un rol preponderante en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones.

³ En esta investigación se utiliza indistintamente las denominaciones docente, maestro, profesor o enseñante.

Mariátegui considera que el proceso de la instrucción del Perú Republicano está marcado por tres influencias. Éstas dieron lugar a tres períodos cuyos límites son imprecisos: la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. La herencia colonial lo ha marcado profundamente, mientras que la influencia francesa y posteriormente la norteamericana no han llegado a impactarlo significativamente.

La República peruana heredó del Virreinato sus instituciones y métodos de instrucción pública. Predominó el sentido aristocrático y el concepto retórico y literario de la educación colonial. Ésta continuó siendo privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. Los colegios y las universidades tenían como misión formar clérigos, gente de letras y de leyes.

Cuando el nuevo Estado independiente adquiere un cierto impulso progresista y cierta capacidad ordenadora, influenciados por el pensamiento político liberal y el romanticismo revolucionario inspirado en el jacobinismo de la revolución francesa, señala Mariátegui, los caudillos que dominaban la escena política buscaron en Francia los modelos reformistas de la enseñanza. Inspirados en el modelo educativo lancasteriano pretendieron promover de manera rápida la enseñanza pública, sin embargo, esta inspiración lejos de provocar la escisión con la herencia colonial, acentuó el concepto literario y retórico de la enseñanza.

Al finalizar la primera mitad del siglo XIX el clima de guerra parece trocarse en paz relativa. Este ambiente permitió a quienes detentaban el poder dedicarse a la organización de la vida económica, política y social del nuevo Estado. En este escenario, el gobierno de Castilla promulga el primer Reglamento General de Instrucción Pública. Según esta norma, la Instrucción Pública comprendía tres grados: el primer grado se impartía en las escuelas, la del segundo grado en los colegios menores y la del tercer grado en los colegios mayores y las universidades. La educación secundaria que hoy conocemos correspondía al segundo grado y se estudiaba en los colegios menores. Aquí se aprendía las reglas generales de literatura castellana, las lenguas francesa, inglesa y latina, geografía universal antigua y moderna, historia general antigua y moderna, nociones de lógica y ética, elementos de matemáticas puras, rudimentos de

física, de química y de historia natural, economía política, las disposiciones de la constitución política, dibujo, música y teneduría de libros.

Posteriormente, según el Reglamento de Instrucción Pública de 1855, el primer grado de la instrucción pública se denomina instrucción popular, el segundo grado instrucción media y el tercer grado instrucción profesional. La instrucción media se dio en los colegios y estuvo destinada a los que podían recibir una cultura liberal y la preparación necesaria para acceder a las carreras científicas. En estas instituciones la enseñanza se dividió en siete clases, la primera estuvo destinado a perfeccionar los aprendizajes de la instrucción popular y en las seis siguientes se dio la instrucción media.

En 1876 durante el gobierno de Manuel Pardo (fundador del Partido Civil) se promulga un nuevo Reglamento General de Instrucción Pública. Según esta norma la denominada instrucción popular es reemplazada por la instrucción primaria, la instrucción media conserva el mismo nombre y la instrucción profesional adquiere la denominación de superior. La educación media pretendía que los estudiantes adquirieran una formación científica general y formación inicial en las disciplinas de la profesión de su elección. Se impartía en los colegios y comprendía dos grados. El primer grado tenía una duración de cuatro años y el segundo grado dos años. La instrucción media estaba reservada para los alumnos que habían aprobado las materias correspondientes a la instrucción primaria de segundo grado, aquellos que podían pagarlo o recibían una beca del Estado a través de sus fundaciones. Los estudiantes aprobados en los exámenes del segundo grado de instrucción media recibían un certificado de aspirantes a las Facultades de Ciencias o de Letras de las universidades.

Estos tres reglamentos gestados en el periodo de construcción y consolidación del Estado nacional, reflejan la necesidad de organizar instituciones que contribuyan en esa dirección. El sistema de instrucción pública representa y legitima al Estado. La enseñanza secundaria además de transmitir parcelas de conocimiento útiles para la formación de los jóvenes, los preparaba para administrar el creciente aparato burocrático estatal. Este nivel de enseñanza se instituye también como el paso previo para acceder a las universidades.

Después de la fatídica guerra con Chile, el *segundo militarismo* (1884-1894) con el apoyo de la alta burguesía inició un proceso de restauraron de la paz pública y la reconstrucción nacional (Basadre, 2004). En este escenario, el Reglamento de Instrucción Pública de 1884 mantiene inalterables los propósitos y la estructura de la educación media.

En el año 1895, según Basadre, (2004), se produce el retorno de la oligarquía al gobierno. Este período se caracterizó por un ambiente de reconciliación y de convivencia civil y democrática. Mariátegui por su parte señala que éste es el inicio de un período caracterizado por la reorganización de la economía devastada por la guerra bajo la dirección del gobierno de Piérola de filiación civilista. En el ámbito educativo, se promulgó un Nuevo Reglamento General de Instrucción Pública. Éste mantiene la misma estructura y los propósitos de la enseñanza media. En general, Mariátegui, dice que el período se caracterizó por la revisión del régimen y los métodos de la enseñanza. Se planteó el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de una economía capitalista embrionaria. El Estado vuelve asumir su responsabilidad en la educación primaria que en los momentos de aguda crisis fue entregada a los municipios. Se fundó la Escuela Normal de Preceptores, sentando de este modo las bases de la escuela primaria pública y, el restablecimiento de la Escuela de Artes y Oficios perfiló una ruta en el orden de la enseñanza técnica. De este modo se inicia un periodo de acercamiento progresivo hacia el modelo educativo norteamericano.

En el proceso de construcción y consolidación del nuevo Estado independiente de la corona española, la formación de agentes que se dediquen a la educación de los niños y jóvenes, principalmente de la educación primaria, ha sido también una preocupación constante. La función docente se convirtió en una actividad fundamental para el Estado, responsable de la organización y funcionamiento del llamado Sistema de Instrucción Pública. Desde este momento el profesor se convierte en un agente cuya tarea está al servicio del proyecto hegemónico estatal. Actúa como un empleado cuya formación y desempeño está sujeto a las prescripciones establecidas por el Estado patrón.

Así, en 1822 se dispone la creación en Lima de una Escuela Normal. Concurrieron a ella todos los maestros de las escuelas públicas acompañados de dos de sus discípulos más adelantados para instruirse en el sistema de enseñanza mutua (método Lancaster). En este establecimiento se enseñaron las primeras letras y las lenguas vivas. Los maestros instruidos en el nuevo método fueron distribuidos en las capitales de los departamentos para que funden escuelas públicas bajo los mismos principios lancasterianos. Esta nueva institución sufrió las consecuencias de la lucha de los caudillos por asumir el gobierno de la República, la agitación política y las dificultades económicas en las que se vio envuelto el naciente Estado independiente. Su efímera existencia se condice con la ausencia de un proyecto educativo y la dación de una serie de normas educativas aisladas unas de las otras.

El Reglamento de 1850 abordó también, la formación del profesorado de instrucción primaria y el régimen laboral que rige su actividad. En este último caso garantizó la estabilidad laboral de los maestros nombrados, estableció el nombramiento de nuevos profesores a través de concursos de oposición. Para la formación del profesorado proyectó la creación en la ciudad de Lima la Escuela Normal Central. El Reglamento de 1855 establece que las Normales eran una de las escuelas destinadas a brindar instrucción popular. Se instituyeron como modelo de las escuelas de primeras letras y se dedicaron a formar maestros de instrucción primaria.

Para el funcionamiento de la Escuela Normal Central se dispuso la contratación de un profesor y un director de origen europeo (Francisco Merino Ballesteros). Este después de haber visitado escuelas de la misma naturaleza en Europa y Estados Unidos, en 1957 presentó las bases del Reglamento Orgánico de la Escuela Normal que fue aprobado por el gobierno ese mismo año. Después de haberse frustrado su inauguración programada para el ocho de enero de 1958, entró en funcionamiento al año siguiente.

La Escuela Normal, desde su fundación hasta el año 1929, se dedicó a la formación de maestros de instrucción primaria. Los aspirantes al magisterio para ser admitidos en la Escuela Normal, entre otros requisitos, deberían

acreditar mediante un examen que conocen el catecismo, que saben leer y escribir, que tienen nociones de gramática castellana, que saben las cuatro reglas de aritmética. Además haber sido nombrados como seminaristas. Diez años después de su funcionamiento, el presidente José Balta, mediante decreto clausura la Escuela Normal, argumentando que ésta no ha logrado los objetivos que motivaron su funcionamiento, pues sólo se graduaron dos preceptores. Así mismo dispuso que la asignación destinada a la Escuela Normal se utilice en el sostenimiento de un nuevo colegio de instrucción secundaria en Lima. En esta institución y en los colegios del Cuzco, Trujillo y Arequipa, se estableció una asignatura de pedagogía para la enseñanza de los aspirantes al magisterio de primeras letras. Éstos, además de la asignatura de pedagogía llevaron las clases inferiores y medias de los respectivos colegios, así mismo hacían los estudios prácticos en las Escuelas Modelos.

El reglamento de 1876 es el primero que define con claridad las exigencias para el acceso y el desempeño del cargo de director y de profesor de los colegios de enseñanza media. Podían pretender este cargo aquellos que tenían el grado de doctor, título de licenciado en cualquier Facultad o ser profesor examinado ante un jurado nombrado por el Consejo Superior de Instrucción. Eran nombrados por este consejo a propuesta en terna sencilla de los Consejos Departamentales. Una vez designados vivían en los colegios, eran considerados como los jefes superiores de los mismos y estaban bajo la dependencia de los Consejos Departamentales. Los profesores titulares y adjuntos de colegios de instrucción media eran nombrados a través de un concurso. Eran admitidos al concurso aquellos que tenían 21 años de edad y el título de Bachiller otorgado por cualquier Facultad. En los departamentos donde no existían universidades, el título de bachiller era reemplazado por un diploma de capacidad expedido por el Consejo Superior de Instrucción. Estos diplomas les daban el título de profesor examinado en las materias evaluadas.

Orientación técnica y formación pedagógica de los profesores

Al iniciar el siglo XX, en un escenario en el que la élite civilista domina la política y la economía del país, Villarán y Deustua inician la polémica sobre los

finés de la educación peruana. Sus planteamientos influyeron en las decisiones de política educativa de la época. Mariátegui, por ejemplo, señala que Villarán, defensor del desarrollo industrial como factor prioritario para una mejor educación, es el preconizador de la reforma de la segunda enseñanza producida en 1902. Esta reforma fue el primer paso del sistema educativo peruano en dirección del modelo anglosajón (norteamericano).

El discurso de M. V. Villarán sobre las profesiones liberales en el Perú pronunciado en 1900, fue la primera voz contra el concepto literario y aristocrático de la enseñanza heredada del virreinato. Propugnaba la urgencia de formar, más que diplomáticos y literatos, hombres útiles y creadores de riqueza. Bajo esta influencia, durante el gobierno de Eduardo de Romaña se promulga la Ley Orgánica de Instrucción. Según esta Ley, la instrucción pública se dividía en enseñanza primera, segunda y superior.

La enseñanza segunda se daba en los liceos y colegios. En los liceos, además de las asignaturas generales, se enseñaba materias relacionadas con la agricultura, la minería, el comercio y la mecánica con la finalidad que los estudiantes logren desempeñarse en estos ámbitos laborales. Se inicia así una reorientación de la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades técnicas. En los colegios se preparaba a los estudiantes para su inserción en la educación superior. La duración de los estudios en ambas instituciones era de seis años, durante los tres primeros, se enseñaba las mismas materias. La segunda enseñanza estaba reservada para los estudiantes que eran beneficiarios de una beca o podían pagar las pensiones de enseñanza, además de haber sido examinados y aprobados en las materias de la primera enseñanza.

Según esta norma, los maestros, incluyendo a los directores, estaban inmersos en la carrera pública que les daba derecho a la jubilación y el montepío. En relación a los requisitos para acceder al cargo de director y subdirector de los establecimientos de Segunda Enseñanza, era suficiente que el candidato sea graduado en cualquier Facultad. Este era nombrado por el Consejo Superior de Educación. En calidad de jefe del colegio, vivía en él y asumió funciones administrativas y de control del trabajo pedagógico. En cuanto a los maestros,

éstos eran principales o adjuntos y, tanto unos como otros podían ser titulares o interinos. Señala que los titulares ganaban la asignatura por concurso y los interinos por simple nombramiento de la autoridad respectiva. Eran admitidos al concurso, los aspirantes que tenían mayoría de edad; el grado en letras si el concurso se refería a las asignaturas de letras y el grado en ciencias, si el concurso se refería a las asignaturas de ciencias. También podían concursar los aspirantes graduados en cualquier facultad, siempre que hubiesen enseñado como profesor interino en un establecimiento oficial de segunda enseñanza durante tres años la materia de la asignatura en concurso. Los aspirantes seleccionados eran nombrados por un período de 10 años. Tenían la posibilidad de adquirir la perpetuidad de la titularidad en la asignatura, si a juicio del Consejo Superior la merecían por haber escrito dentro de dicho término una obra científica referente a su asignatura. Establecía también la posibilidad de encargar las asignaturas a candidatos que habían cursado la segunda enseñanza y tenían un certificado de capacidad relacionada con la enseñanza, expedida por el Consejo Superior previo un examen.

Al año siguiente, en 1902, el Congreso de la República del Perú promulga una ley que reforma la organización de la educación secundaria. Se suprimen los liceos y su duración se reduce a cuatro años. Al suprimirse los liceos, en los colegios se impartían además de los conocimientos necesarios para las funciones generales de la vida social, los conocimientos indispensables para la industria y el comercio. Se enfatizó una enseñanza eminentemente enciclopédica destinada a la preparación de los estudiantes para acceder a la universidad. Al respecto Basadre (2004) sostiene que esta ley al sobrecargar los planes de estudio de los colegios y frente a la carencia de una adecuada orientación preuniversitaria, los egresados aspiraron a obtener grados académicos. Además la clase dirigente, preocupada por obtener mayor riqueza a través de la agricultura de exportación utilizando mano de obra barata, no se preocupó en orientar a la juventud hacia la educación técnica.

En cuanto a la formación de los profesores, a partir de 1905 se abren, en Lima y provincias, Escuelas Normales destinadas a la formación de los profesores de Enseñanza Primaria bajo la dirección de pedagogos europeos y

estadounidenses. La Educación Secundaria se establece como un requisito para el acceso a estas instituciones. De este modo, el trabajo del profesor de enseñanza primaria paulatinamente se va asociando con un mayor nivel de calificación. Sin embargo, considerando que la gran mayoría de la población no tenía acceso ni siquiera a la instrucción primaria, la exigencia de la educación secundaria operó como un filtro social, pues en ese entonces, ésta, era un privilegio al que podía acceder la población blanca y mestiza de las ciudades con posibilidades de pagarla. De algún modo, este filtro sirvió para que se abriesen o reabriesen muchos colegios de Enseñanza Secundaria a fin de poder proveer de candidatos a las Escuelas Normales (Contreras, 1996).

A partir de 1919 a pesar que el país experimenta una leve bonanza económica, la agitación política y social, adquiere niveles alarmantes para la aristocracia gobernante. Se intensifica la lucha por la jornada de las ocho horas laborales, el Partido Comunista del Perú y el Partido Aprista Peruano intervienen activamente en la vida política del país, así mismo, se gestan revueltas campesinas en la sierra sur del Perú. Este escenario de actividad política y social intensa, es aprovechado por Augusto B. Leguía quien derrota en las elecciones a los civilistas. Aprovechando este triunfo complota un golpe de Estado y ocupa el poder por 11 años consecutivos. En este escenario, específicamente en 1920, a través de la Ley Orgánica de Enseñanza se inicia un proceso de reforma de la instrucción pública peruana. El texto de esta Ley comprende cuatro secciones: La sección I, está dedicada a la administración y autoridades educativas. La sección II, se refiere a la enseñanza primaria, ésta era común y profesional. La primaria común era obligatoria y comprendía cinco años. La enseñanza primaria profesional suministraba conocimientos para desempeñar el cargo de preceptor elemental, agrícola, industrial y comercial. La sección III, norma el tema de la enseñanza secundaria. Ésta duraba cinco años y se dividía en enseñanza común y enseñanza profesional. Comprendía dos ciclos, el primero tenía una duración de tres años y el segundo ciclo tenía una duración de dos años.

Mariátegui, en su crítica a la reforma educativa de 1920, sostiene que ésta significó el triunfo de las orientaciones propuestas por Villarán y en

consecuencia el predominio de la influencia norteamericana. Este intento reformista, estuvo asesorada por una misión norteamericana dirigida por el doctor Bard traída por el gobierno de Leguía para reorganizar la instrucción pública. Sin embargo la caída del civilismo aristocrático significó también el anquilosamiento del movimiento educacional inspirado en las ideas de Villarán. Por otra parte, la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país impedía la ejecución de un programa democrático liberal.

La reforma de 1920, mantuvo intacta la idea de la *Enseñanza Secundaria* como antesala de la educación superior. Aunque se dividía en enseñanza común y enseñanza profesional, enfatizaba la orientación de los estudiantes hacia las profesiones liberales criticadas por Villarán. La reforma conservó todos los privilegios de clase. Condenó a los pobres a la Educación Primaria, pues la Educación Secundaria, al igual que en los lustros anteriores, estaba reservada a un pequeño porcentaje de jóvenes privilegiados por razones económicas, sociales y culturales. Por ejemplo, en 1925 existían 28 Colegios Nacionales de Enseñanza Secundaria, en los cuales, 502 profesores atendían a 4,596 estudiantes, de estos 1,165 eran blancos, 2,287 mestizos, 541 indígenas, dos asiáticos y un negro (Contreras, 1996).

A partir de 1929 se consideró indispensable que los profesores de Educación Secundaria (hombres y mujeres) reciban formación pedagógica y disciplinar. Con este propósito, la Escuela Normal de Preceptores y la Escuela Normal de Mujeres fueron convertidas en Institutos Pedagógicos. Éstos comprendieron tres secciones: la sección Normal Elemental estuvo destinada a la preparación de preceptores del primer grado; la sección Normal de Segundo Grado preparaba a los maestros de segundo grado; la sección Normal Superior se encargó de la formación de profesores de enseñanza secundaria. Podían acceder a ésta aquellos candidatos que tenían el privilegio de haber concluido la Enseñanza Secundaria y la aprobación de un examen de ingreso. Al término de cuatro años de estudios recibían un diploma refrendado por el Ministerio de Instrucción que los acreditaba como Profesores de Enseñanza Secundaria en Letras o Ciencias. Estas instituciones, en un escenario de intensa agitación política, fueron cesadas

en 1932 y, en 1939 reabre sus puertas el Instituto Pedagógico Nacional de Varones.

Expansión y formación universitaria de los profesores

A partir de 1933 frente a las continuas movilizaciones y reclamos sociales, las políticas estatales, en el ámbito educativo, promovió la rehabilitación de los centros escolares y la mejora remunerativa de los docentes, para ello se incrementó en un 70% el presupuesto destinado a la educación y se creó el Ministerio de Educación Pública destinado a impulsar el mejoramiento cualitativo y doctrinario de la enseñanza (Vigo y Nakano, 2007)

Durante el gobierno de Manuel Prado, en 1940 se llevó a cabo el censo que permitió conocer, entre otros aspectos, que los niños entre seis y 14 años que lograron algún nivel de instrucción creció entre 1902 y 1940 solamente seis puntos porcentuales. En 1941 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública 9359. Según esta norma el sistema educativo peruano comprendía la educación infantil (escuelas infantiles), la educación primaria común (escuelas), educación secundaria común y técnica (colegios) y la educación superior. La educación secundaria duraba cinco años y tenía como propósito continuar y ampliar la cultura general iniciada en la primaria, de tal manera que al concluir el tercer año, los estudiantes puedan ingresar a los establecimientos de educación secundaria técnica, normal o artística.

Según esta norma para ser profesor de enseñanza secundaria era necesario la posesión del título de profesor en la rama y la especialidad correspondiente. En los lugares en los que no había aspirantes a la docencia con el título correspondiente eran contratados profesionales en otras ramas o con estudios de enseñanza secundaria completa. Su jornada laboral era de 24 horas de clase a la semana. Para ser director era necesario tener más de 30 años de edad, poseer el título de profesor en enseñanza secundaria y haber enseñando como profesor de colegio nacional no menos de cinco años. Éstos eran nombrados por el Consejo Nacional de Educación a través de concurso o en forma directa.

En 1945 la Ley 10263 establece la gratuidad de la enseñanza secundaria, sin embargo ésta no benefició a todos los estudiantes egresados de la educación primaria, pues fijó un determinado número de estudiantes que podían acceder a este beneficio considerando la región y el colegio. La aplicación de esta norma sumada a la apertura de escuelas primarias y colegios de enseñanza secundaria en casi todos los departamentos del Perú significó el aumento progresivo de la cobertura de la educación secundaria.

La enseñanza secundaria a la que podían acceder sólo las élites dominantes, a partir de 1950, se convierte en un hecho de masas (Contreras, 1996). Este proceso se evidencia en los datos que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 2: Evolución de la educación secundaria entre los años 1906-1966⁴

Años	Colegios			Maestros			Alumnos		
	Nº	Creci. Nº	Creci. %	Nº	Creci. Nº	Creci. %	Nº	Creci. Nº	Creci. %
1906	27			370			1928		
1910	27	0	0	348	-22	-6	2430	502	26
1920	28	1	4	372	24	7	3744	1314	54
1930	36	8	29	697	325	87	7796	4052	10.8
1943	0	0	0	0	0	0	27308	19512	250
1951	248	212	589	4298	3601	517	59871	32563	119
1966	1284	1036	418	22443	18145	422	368565	308694	516

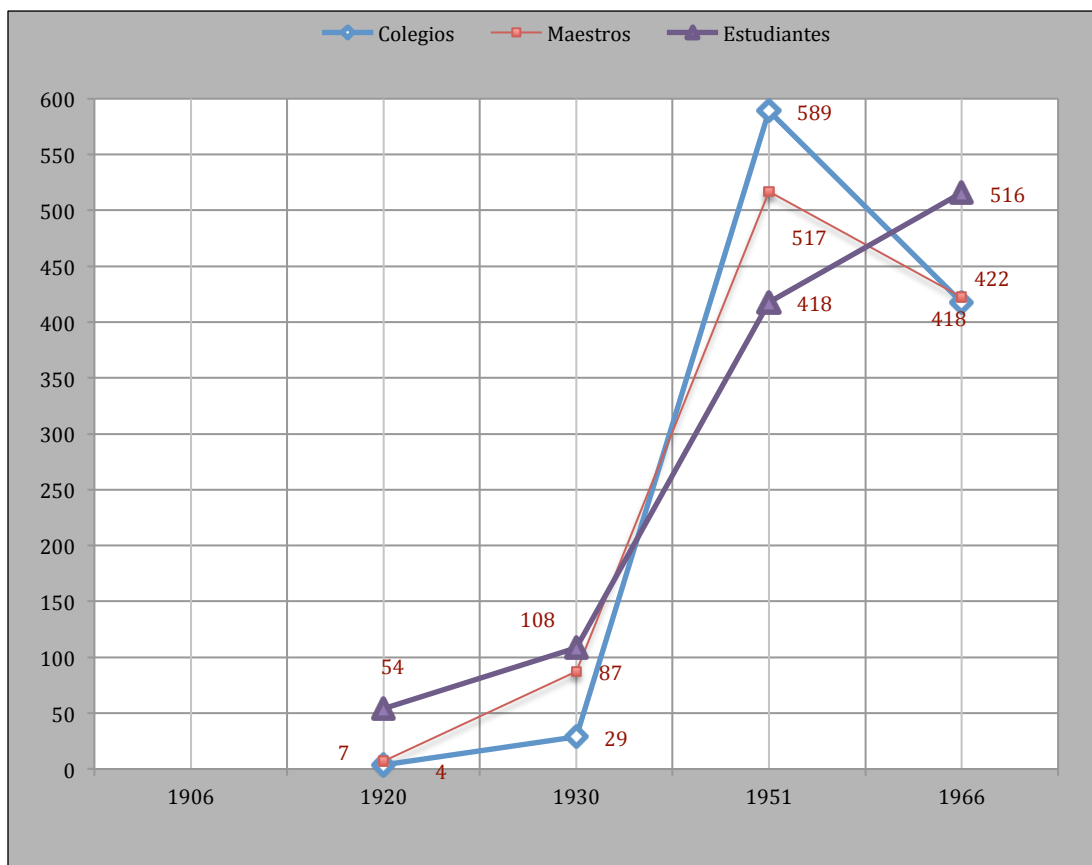
Fuente: Anuarios estadísticos de los años correspondientes

Los datos que se muestran en el cuadro evidencian una fuerte expansión de la cobertura educativa en la enseñanza secundaria, es decir el crecimiento vertiginoso del número de colegios, maestros y alumnos matriculados a escala nacional. En 1951 los colegios apenas eran 248 en todo el país, 15 años después existían 1,248. Entre estas mismas fechas de 32,563 alumnos matriculados

⁴ **Observaciones:** Los datos relacionados con el número de colegios, maestros y alumnos han sido tomados del cuadro 13: Evolución de la educación secundaria en el Perú, 1906-1966 correspondiente al artículo "Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX" elaborado por Contreras a partir de los Anuarios Estadísticos. Los datos correspondientes al crecimiento en número y en términos porcentuales son míos.

pasaron a constituir una población de 308,694 estudiantes matriculados en todos los colegios del país. En estas instituciones educativas, en 1951 trabajaban 4,298 profesores, mientras que en 1966 lo hacían 22,443 profesores distribuidos en todos los colegios del país.

Gráfico 1: Crecimiento porcentual de los colegios, profesores y estudiantes en educación secundaria (1906-1966)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos presentados en la tabla 2

El gráfico muestra en términos porcentuales el crecimiento explosivo de los alumnos matriculados en la enseñanza secundaria, de las instituciones educativas a las que asisten y de los profesores con quienes se relacionan en el espacio pedagógico. En el gráfico podemos observar que entre 1930 y 1951 el crecimiento de los jóvenes que se matriculan en la enseñanza secundaria es menor (418%) en relación a los colegios (589%) y el crecimiento del número de profesores (517%). Podemos observar también que entre 1951 y 1966 la

población estudiantil crece en un 516%, mientras que el crecimiento del número de colegios (418%) y profesores (422%) es menor. Esto significa que en los colegios se matriculan cada vez más estudiantes y los profesores atienden a un mayor número de éstos.

A partir del inventario de la realidad educativa de 1956, Basadre (2004), en calidad de Ministro de Educación argumenta en favor de replantear los objetivos de la educación secundaria en sus distintas fases, pues ésta ha dejado de ser un privilegio de las clases más acomodadas. Los hijos de las familias de las clases medias y populares en porcentajes cada vez mayores acceden a la educación secundaria. Los datos del inventario muestran que de los 70,132 alumnos que terminaron la educación primaria en 1955, ingresaron a la educación secundaria común y técnica 38, 216 estudiantes. En 1956 de los 69,965 estudiantes que terminaron primaria, en 1957 ingresaron al primer año de educación secundaria común y técnica 40,366 estudiantes.

La ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles de lo que hoy se conoce como la educación básica fue una respuesta estatal a la demanda de las familias para que sus hijos accedan a la educación formal. Este proceso, sin embargo, nace y crece junto al deterioro de las condiciones de la enseñanza en cuanto a su contenido y condiciones materiales. La inversión estatal en el sector educación no siguió el mismo ritmo de tal crecimiento, de este modo, mientras más maestros trabajan en el sistema educativo, menos dinero hay para pagarles, menos recursos para formar nuevos maestros y dotar a las instituciones educativas de los materiales y la infraestructura necesaria (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

La Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 oficializó la formación profesional universitaria de los maestros. Autoriza a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la formación de los maestros de educación secundaria en la Facultad de Letras y Pedagogía en un lapso de cinco años calendarios. Sin embargo es 1947, señala Piscoya (2004), que se inicia la formación docente profesional en el nivel universitario. A diferencia de los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales, el currículo de la Facultad de Educación puso énfasis en

la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada. El autor señala que la presencia de la Facultad de Educación significó un cambio sustancial en la formación de los maestros, puesto que ésta estuvo durante 126 años bajo la responsabilidad de las escuelas normales e institutos pedagógicos.

Integración de la educación secundaria a la educación básica regular

En 1968, el general Juan Velasco Alvarado da un golpe militar al gobierno de Belaúnde e instaura el autodenominado gobierno revolucionario de las fuerzas armadas. Este régimen inicia una serie de reformas económicas, sociales y políticas de ordenación de la vida nacional. Se inicia un proceso modernizador desde la cúspide que se recubre de una retórica revolucionaria y significa un proceso de rompimiento, de discontinuidad y cambio con los valores de la oligarquía peruana tradicional (Tamayo, 1994).

En este marco, la educación es considerada como uno de los ejes fundamentales para la creación de un nuevo orden socio-económico. En este sentido el gobierno encargó a un equipo de distinguidos intelectuales la elaboración de un diagnóstico sobre la educación peruana. El diagnóstico recogido en el Informe General sirvió de base para iniciar un proceso de reforma que se institucionalizó a través de la Ley General de Educación N° 19326. Según esta norma el sistema educativo peruano se organizó en tres niveles: Educación Inicial, Educación Básica que comprende las modalidades de Educación Básica Regular y Educación Básica Laboral y el nivel de Educación Superior.

La educación secundaria o media pierde el estatus concedido por la legislación educativa anterior. Se fusiona con la educación primaria para dar lugar a la modalidad de Educación Básica Regular. Ésta tiene una duración de nueve años y se organiza en tres ciclos: el primero tiene una duración de cuatro años, el segundo ciclo dura dos años y el tercer ciclo tres años. La ley dispone la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación Básica Regular, la define como el eje del sistema educativo peruano y como un medio para que el poblador peruano logre un grado de capacitación que le permita desarrollarse como

persona y lo habilite para el desempeño en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad. Los estudiantes que logren concluir con éxito la Educación Básica Regular acceden directamente al primer ciclo de la Educación Superior (Bachillerato profesional)

Esta reforma, escribe Salazar (1975), apuntó al surgimiento de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Era decisiva para la transformación social y el establecimiento de un nuevo tipo de ordenación de la vida nacional capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo y terminar con los lazos de dominación externa e interna.

La reforma pone fin, al menos por un periodo corto, a las medidas de política educativa que reafirmaban a la educación secundaria como una fase preparatoria para la educación superior universitaria. Termina con la concepción de una educación secundaria académica, selectiva y elitista. Afirma la concepción de una educación básica de nueve años gratuita y obligatoria como paso automático hacia el primer nivel de la educación superior. De este modo la educación básica intenta superar la disociación entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, tiene su sentido y culminación en el bachillerato profesional que da la opción de obtener una calificación para ocupar determinados puestos de trabajo o continuar estudiando en el segundo ciclo del nivel superior.

Durante este período la mayoría de Escuelas Normales que se crearon en la década del 60 fueron clausuradas argumentando que su aumento era desmedido y no respondía a ningún plan. El gobierno de facto soslaya la formación inicial de los docentes y focaliza su atención en los programas de reentrenamiento pensados para remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación inicial.

El retorno al sistema tradicional

En 1980 se restituye el sistema democrático tras dos décadas de gobierno militar. El nuevo gobierno dirigido por Fernando Belaúnde Terry pone en vigencia la nueva Constitución aprobada por la Asamblea Constituyente de 1979. Por

primera vez funciona un Parlamento donde estaban representados todos los partidos, incluidos los de la izquierda marxista incorporados a la legalidad. El gobierno democrático enfrenta el inicio de la violencia armada que desangró al país por más de dos décadas.

En el marco de este contexto, se promulga en el año 1982 Ley General de Educación N° 23384. Ésta abolió el concepto de educación básica con nueve años de escolaridad obligatoria introducida por la reforma educativa de los años 70. Dispuso el retorno a la estructura anterior del sistema educativo estructurado en tres niveles con objetivos propios: nivel inicial, nivel primaria con seis años de duración, nivel de educación secundaria y el nivel de educación superior. La educación secundaria tenía como finalidad profundizar los resultados obtenidos en la educación primaria y orientar y capacitar a los estudiantes en diferentes temas vocacionales acorde con sus aptitudes. Se impartía en la modalidad de adultos y menores, dura cinco años y es el paso previo para el acceso al nivel de Educación Superior.

En el ámbito de la formación docente, las Escuelas Normales se consolidaron en Institutos Superiores Pedagógicos previa evaluación del Ministerio de Educación. Posteriormente, en 1984 se promulga la Ley del Profesorado y seis años después es modificada y reglamentada. Estos dispositivos legales normaron el régimen del profesorado como carrera pública hasta el año 2007.

Para ejercer la docencia en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria era indispensable el título pedagógico. Sin embargo debido a la expansión de la matrícula escolar y la carencia de profesores con título en educación, los egresados de la educación secundaria y otros profesionales con títulos distintos al pedagógico también tuvieron la posibilidad de ejercer la docencia en áreas a fines a su especialidad y, su incorporación al escalafón magisterial estuvo condicionado a la obtención del título pedagógico o posgrado en educación.

La formación profesional docente corresponde al nivel superior y se realiza en Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos en diez semestres académicos (cinco años). Estas últimas instituciones dependen directamente del

Ministerio de Educación, otorgan a nombre de la Nación el Título de Profesor con mención en la especialidad. Este es equivalente al título de Licenciado en Educación que otorgan las Universidades. Ambos dan igualdad de derechos en el ejercicio profesional y para el ascenso en la Carrera Pública del Profesorado. Esta norma se refiere también a la profesionalización de los docentes nombrados sin título pedagógico. Éstos accedieron al beneficio de estudiar en los Institutos Superiores Pedagógicos y la Universidades (previo convenio con el Ministerio de Educación), en programas conducentes a la obtención del título profesional (modalidad presencial y a distancia).

Entre los años 1985 y 1990 la prioridad siguió siendo la expansión de la educación inicial para menores de cinco años y la universalización de la educación primaria. La llamada “Educación para la vida” y la “Política educativa para la democracia, la conciencia histórica y el desarrollo” introducen nuevos contenidos en los planes y programas de educación primaria y secundaria. Desde las esferas del gobierno de turno surgieron propuestas orientadas a redefinir las finalidades, contenidos, métodos, estructuras curriculares y la articulación al interior del sistema educativo. Se produjeron documentos programáticos que postulaban la construcción de un proyecto educativo nacional, un proyecto de ley para cambiar la estructura del sistema educativo peruano. Se propuso también la fracasada municipalización de la educación primaria como mecanismo para lograr mayor participación comunal.

La inspiración neoliberal

Al comenzar la última década del siglo XX, el gobierno de Fujimori conspira un autogolpe e instala un gobierno que se caracterizó, según la Comisión de la Verdad, por generar y mantener una relación funcional entre el poder político y la conducta criminal. Desde el gobierno, intencional y progresivamente, se organizó una estructura estatal que controla los poderes del Estado, así como otras dependencias clave, y se utilizó procedimientos legales para asegurar impunidad para actos violatorios de los derechos humanos, primero, y de corrupción después (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

En el ámbito educativo, desde la década de los 80, se inicia en América Latina y el Caribe una serie de reformas inspiradas en las propuestas neoliberales. El neoliberalismo educativo se caracteriza por enfatizar políticas que limitan al máximo la intervención estatal en el sector educativo y promueven la participación privada. De este modo crean un mercado educativo regulado por la oferta y la demanda destinado a proveer recursos humanos calificados para el sector productivo (Moreno, 1995). Frente a la constatación del fracaso del sistema de educación pública en términos de equidad, eficiencia y calidad, las políticas reformistas neoliberales justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación (Puiggròs, 1996). Así, las reformas de los ochenta estuvieron centradas en la descentralización (transferencia de recursos y responsabilidades) de los sistemas educativos y la reducción del gasto público. En los noventa las reformas enfatizan cambios en los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela (Martinic, 2001).

En este escenario, en el Perú, con el financiamiento de organismos internacionales promueven la llamada “modernización educativa”. Para ello las políticas educativas se focalizaron en tres grandes aspectos: la adopción de una serie de medidas privatizadoras, la reestructuración de la educación básica y la formación inicial y continua de los maestros. En el primer caso se dictaron una serie de medidas privatizadoras que no llegaron a cuajar: el decreto 699 de 1991 pretendió entregar la administración de la educación a entidades promotoras; el Decreto Ley 26011 de 1992 dispuso la transferencia inmediata y gradual de los centros educativos estatales a los municipios; el Decreto Ley 26012 dispuso la transferencia mensual y directa de los recursos económicos asignados a educación (una cantidad mensual por alumno con asistencia regular a la escuela) a los Consejos Comunales de Educación (COMUNED); el Decreto Ley 26013 orientó la posibilidad de transferir los centros educativos a otras personas jurídicas distintas de los COMUNED y la evaluación anual de la calidad de la enseñanza impartida.

En este mismo periodo, específicamente en el año 1993, la Constitución Política del Estado, actualmente en vigencia, dispuso la obligatoriedad de la educación

inicial (preescolar) y la educación secundaria. Así mismo eliminó la obligatoriedad del Estado para asignar al sector educación el 20% del presupuesto del gobierno central (Mclauchlan de Aregui, 1993).

En 1999 se pretendió una reestructuración del sistema educativo con la finalidad de integrar los niveles de educación inicial y educación primaria, reducir la duración de la educación secundaria de cinco a cuatro años e introducir el bachillerato de dos años de duración. Con este propósito se inició un proceso de renovación curricular en la educación secundaria para articularlo con el currículo de educación primaria y el bachillerato. Sin embargo este intento reformador fue rechazado por amplios sectores de la sociedad peruana. Pues el bachillerato postsecundario no era obligatorio pero sí, el paso necesario a los estudios superiores. Esto fue visto como un recorte del compromiso estatal con la educación, pues se disminuía la secundaria de cinco a cuatro años de duración. Era una manera fácil de recortar los gastos del Estado en la educación.

En el ámbito específico de la educación secundaria, al finalizar la década de los noventa con financiamiento del Banco Mundial se inicia el programa de mejoramiento de la calidad de la educación secundaria. Uno de los componentes de este programa promovió la introducción de medidas destinadas a reformar el currículum (el paso de un currículo disciplinar a un currículo por áreas y competencias), la dotación de textos y materiales educativos la capacitación de los maestros y los directores (Ian, 2006)

De vuelta a la democracia a raíz del colapso del régimen de facto y la fuga de Alberto Fujimori hacia el Japón, en el año 2001 el proyecto del bachillerato llega a su fin. El nuevo gobierno de transición liderado por Valentín Paniagua y posteriormente el gobierno de Toledo concibe la idea de la nueva secundaria. Uno de sus ministros señala que “La nueva secundaria,...tenía como objetivo producir una drástica mejora de este nivel educativo y brindar opciones múltiples que permitieran a los jóvenes tanto formarse para el mercado de trabajo como para ingresar a la universidad” (Lynch, 2006).

En el año 2003, se promulgó la Ley General de Educación 28044 con la finalidad de establecer los nuevos lineamientos generales de la educación y del sistema

educativo peruano. Según esta norma, el sistema educativo comprende dos etapas: la educación básica y la educación superior. La educación básica comprende tres modalidades: regular, especial y alternativa. La modalidad regular está organizada en niveles y ciclos: el nivel de educación inicial comprende el I y II ciclo, el nivel de educación primaria comprende los ciclos III, IV y V y el nivel de educación secundaria comprende el VI y el VII ciclo.

La Educación Secundaria es obligatoria, gratuita y dura cinco años. Tiene por finalidad profundizar los aprendizajes logrados en la educación primaria, formar para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Estas finalidades asignadas a la educación secundaria tensionan su identidad. Es el nivel terminal de la modalidad de Educación Básica Regular, pero también es preparatoria para acceder a la etapa de Educación Superior. Al responsabilizarse de conectar al estudiante con el mercado laboral, enfrenta el reto de satisfacer los intereses y necesidades particulares de sus estudiantes y las necesidades e intereses de la sociedad y el mercado. Al mismo tiempo que pretende integrar a los estudiantes y reducir las desventajas generadas por el sistema imperante, las prácticas pedagógicas seleccionan a los estudiantes en función de sus habilidades académicas, bajo la falacia que todos tienen las mismas oportunidades.

En los primeros dos años del gobierno aprista, Rivero (2007), constata la ausencia de políticas educativas claras y consistentes. Sin embargo, afirma que las medidas más importantes son la aprobación y puesta en vigencia de la Ley de Carrera Pública Magisterial y el reconocimiento como política de Estado del Proyecto Educativo Nacional (PEN). En relación a éste, el gobierno ha mostrado desinterés por llevarlo a la práctica. Su ejecución está signada por la improvisación y por un afán de buscar efectos mediáticos, soslayando de este modo, su necesaria vinculación con políticas de largo plazo para asegurar un cambio global en lo educativo. Así, el Ministerio de Educación desarrolla acciones de gran impacto en la opinión pública, como la aplicación de pruebas a estudiantes del nivel primario y la evaluación de los docentes de la educación básica. Dispuso también la extensión en una hora de la jornada educativa en las instituciones de educación secundaria de un sólo turno, programas de

alfabetización y el Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa (PPM) en los niveles de inicial y primaria de la etapa de educación básica. Este programa, según Iguíñiz (2008), puede profundizar las desigualdades en tanto se entrega la educación pública, con su baja calidad y desigualdades, a los distritos, muchos de ellos pobres y precarios. Díaz y Valdivia (2007) señalan que la baja capacidad de gestión que evidencian la mayoría de municipalidades y los peligros que implica la existencia de fuertes diferencias de recursos entre ellas ahondaría la desigualdad educativa entre zonas, distritos y regiones con mayores o menores niveles de pobreza, además existe una incoherencia entre la propuesta de municipalización y la concepción prevaleciente en el proceso de descentralización.

Las medidas sobre la evaluación docente, señala Cuenca (2009), se inspiran en una noción de calidad educativa que se fundamenta en ideas utilitaristas según las cuales lo eficiente es un principio irrenunciable, lo tecnocrático su estrategia más adecuada y la medición la mejor vía para demostrar el nivel de calidad alcanzado. En este sentido las políticas educativas apuestan por la mejora de la calidad de los insumos y la estandarización de todos los indicadores de calidad.

En el ámbito curricular, señala Ferrer (2004), los procesos de elaboración e implementación de las nuevas propuestas curriculares evidencian procesos, además de complicados, desafortunados. La ausencia de mecanismos efectivos de consulta y de recojo de experiencias anteriores ha dado lugar a propuestas apresuradas y difícilmente institucionalizables. Es así que entre los años 2001 y 2008, el Ministerio de Educación produjo seis propuestas de estructura curricular: Secundaria Experimental, 2001; Nueva Secundaria, 2002; Nueva Secundaria segunda Etapa, 2003; Nuevo plan de Estudios en Construcción, 2003; Diseño Curricular Básico 2004 y el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica puesto en vigencia en marzo del 2005, inicia el proceso de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica (inicial, primaria y secundaria). Esta última propuesta curricular en su segunda edición, llamada Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCNEBR), incorpora los propósitos educativos hacia el 2021 presentes en el Proyecto Educativo Nacional, el Proyecto de Educación para Todos, la Ley de Educación y demás normas

legales; garantiza la coherencia organizativa entre todos los niveles y ciclos de la Educación Básica; propone el desarrollo de competencias con sus respectivas capacidades, conocimientos y actitudes por ciclos en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria (en este último nivel hasta el 2008 se trabajó por capacidades). Así mismo, en el nivel de educación inicial y primaria se conservan todas las áreas curriculares y en el nivel de educación secundaria el área de Ciencias Sociales se ha dividido en dos nuevas áreas: Historia, Geografía y Economía y el área de Formación Ciudadana y Cívica (Ministerio de Educación del Perú, 2008).

En relación a los maestros, a partir de 1990 se producen cambios significativos en el ámbito de la formación profesional y en la relación laboral con el Estado. En el ámbito de la formación profesional inicial, se continuó con el desarrollo de programas de formación de maestros en la modalidad presencial y a distancia dirigidos por universidades nacionales y particulares y se promovió la proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos particulares. Asimismo se inició un programa de modernización de la formación docente (educación primaria). Éste se propuso el diseño de un nuevo currículo (nuevo enfoque pedagógico), la capacitación de los formadores, la dotación de materiales y el fortalecimiento institucional (Sánchez, 2006)

En el ámbito de la formación continua, el Ministerio de Educación, con el financiamiento de organismos como el Banco Mundial, emprendió de la manera más atropellada posible una serie de programas dedicados a la capacitación de maestros en servicio. Destacan el Plan Nacional de Capacitación docente y el Plan Piloto de Formación Docente. En los años que van del presente siglo, el desatino en este aspecto continua.

Actualmente, las políticas educativas han focalizado su atención en la evaluación punitiva de los profesores de educación básica, la adopción de medidas destinadas reducir el número de candidatos aceptados en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y a promover procesos de acreditación de los ISP y las Facultades de Educación, como condición necesaria para su funcionamiento.

Actualmente el régimen laboral de los profesores de educación básica (Niveles inicial, primaria y secundaria) dentro del sistema educativo peruano está regulada por las normas que se muestran en la tabla siguiente

Tabla 3: Normas que regulan el régimen laboral de los profesores de educación básica

Normas	Implicancias
<ul style="list-style-type: none"> • Ley del profesorado N° 24029 y su modificatoria Ley N° 25212 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende a todos los profesores de educación básica nombrados antes del año 2007.
<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 29062 que modifica la Ley del Profesorado N° 24029 en lo referido a la Carrera Pública Magisterial • Reglamento de la Ley N° 29062 aprobado con Decreto Supremo N° 003 del 2008 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende a todos los profesores nombrados y contratados a partir del año 2008. • El artículo 28 (evaluación del desempeño del profesor en servicio) y el artículo 65 (Condiciones del término de la relación laboral) incumbe también a los profesores que están bajo el régimen de la Ley 24029. • Estructura la carrera pública magisterial en cinco niveles y reconoce tres áreas de desempeño laboral: gestión pedagógica, gestión institucional e investigación).
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución Ministerial N° 0079-2009-E.D. • Resolución Ministerial N° 0131-2010-E.D. 	<ul style="list-style-type: none"> • Norman la incorporación gradual de los profesores bajo el régimen de la ley del profesorado N° 24029 a la Carrera Pública Magisterial a través de concurso público a nivel nacional
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 29510 del 10 de Marzo del 2010 	<p>Exceptúa del requisito de Colegiación establecido en la ley Núm. 25231, ley que crea el colegio Profesional de profesores del Perú, a Los profesionales con títulos distintos al de educación que ejercen la docencia en áreas de su especialidad y a los profesionales de la educación titulados en el exterior que ejercen la docencia en forma temporal en el Perú</p>

En el Perú, según estas normas, para acceder a un puesto de trabajo como profesor (en el área de gestión pedagógica) al servicio del Estado en calidad de nombrado o contratado, se requiere, entre otros requisitos, tener el Título de Profesor o Licenciado en Educación. Las instituciones de Educación Superior que confieren estos títulos son: Institutos Superiores Pedagógicos (otorgan el título de profesor de educación secundaria con mención en alguna especialidad, por ejemplo: Ciencias Naturales, Comunicación, Matemática, etc.); Escuelas Superiores de Formación Artística (otorgan el título de artista profesional con

mención en alguna especialidad, en algunos casos, otorgan el título de profesor de Educación Artística con mención en Música, Artes Plásticas, Teatro, etc.) y las Universidades que cuentan con Facultades de Educación (otorgan el grado de bachiller y el título profesional de licenciado en educación con mención en alguna especialidad). Estas últimas tienen autonomía de gestión, mientras que las primeras son reguladas por el Ministerio de Educación

En estas instituciones, en 10 ciclos académicos equivalentes a cinco años calendarios, los futuros profesores reciben simultáneamente formación relacionado con la pedagogía y los contenidos de las disciplinas que van a enseñar. En esta etapa de la formación, desarrollan las competencias necesarias para crear situaciones de aprendizaje. Se podría decir que la formación inicial de los profesores se focaliza en los aspectos esencialmente técnicos de la profesión (formación disciplinar y formación pedagógica).

Los hechos descritos señalan el desinterés de los sucesivos gobiernos por afrontar con seriedad el problema educativo nacional. En el periodo de la dictadura la preocupación central estuvo focalizada en la privatización de la educación pública. A partir del año 2001, si bien el Estado reconoce como una de sus obligaciones garantizar la educación básica gratuita a la sociedad peruana, ésta no se manifiesta en la asignación presupuestal. Las propuestas de cambio que cada cierto tiempo los gobiernos se proponen de manera atropellada implementar, se han desarrollado apoyadas en un andamiaje legal que se ha ido ensamblando, muchas veces de manera inconsistente, según las necesidades que han ido surgiendo en el camino (Ferrer, 2004). Estas iniciativas están lejos de considerarse propuestas coherentes y articuladas en relación a un proyecto nacional. Han sido medidas coyunturales y aisladas sin más horizonte que los intereses particulares de aquellos que lo han promovido. Las recomendaciones de organismos internacionales como la CEPAL, UNESCO, y el Banco Mundial han sido las únicas palancas que han impulsado los cambios emprendidos, muchos de los cuales murieron en el intento, precisamente porque se han abstraído de la complicada realidad del país, han ignorado a los maestros y han prescindido de un proyecto político cultural cuyo horizonte debería trascender la transitoriedad y el adanismo de los gobiernos y sus ministros de educación.

Con lo dicho hasta aquí he tratado de presentar descriptivamente un panorama histórico de los cambios y las continuidades de ciertos aspectos relacionados con la educación secundaria y la construcción de la profesión docente. En lo que sigue del presente capítulo, el interés está puesto en el análisis crítico de los principales hitos que han constituido el campo de la educación secundaria, los cuales condensan un conjunto de características atribuidas al desempeño de profesores y directores de instituciones de educación secundaria. A estos aspectos me refiero en los subtítulos siguientes.

La educación secundaria como campo

Alcanzada la independencia jurídico política, el naciente Estado peruano interviene en la organización de la educación formal. Es la élite que dirige el Estado, para cuyo servicio actúa éste, la que orienta la educación. Con esta lógica se fue estructurando el Sistema Educativo Nacional que conocemos actualmente. En su trayecto histórico, entre otros, los siguientes hechos, por la importancia que tienen en su evolución, devienen en trascendentales.

En *primer lugar*, el poder estatal se interesó en normar, no sólo la forma de organización de las instituciones que lo integran, sino también, los saberes culturales que deben aprender los estudiantes; la formación pedagógica y disciplinar, el acceso y el desempeño de los profesores en las instituciones educativas. En *segundo lugar*, a partir de la reforma universitaria, la influencia del poder estatal en este nivel de instrucción fue disminuyendo paulatinamente, al punto que estas instituciones son autónomas y se autogobiernan, eligen sus propias autoridades sin injerencia del poder estatal y se dan sus propios estatutos y programas de estudio. En *tercer lugar*, en el destino de las instituciones de educación superior no universitaria y las instituciones de educación básica la influencia del poder estatal es enorme.

Los aspectos señalados anteriormente constituyen la expresión de la lucha entre los agentes interesados en el sistema educativo por lograr que su capital (cultural, económico) se convierta en capital simbólico, es decir que sus conceptos sobre los propósitos de la educación, el trabajo de los docentes, sus

relaciones con el Estado, etc. tengan consecuencias simbólicas posibles de manifestarse en toda la red de relaciones constitutivas del sistema escolar. El capital simbólico, señala Bourdieu (1997), es la forma que adquiere cualquier tipo de capital que los agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración la perciben, conocen y reconocen. De este modo, tal propiedad se vuelve simbólicamente eficiente, pues al responder a unas expectativas colectivas socialmente constituidas y a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia sin contacto físico.

La monopolización de este *capital simbólico* por parte de los agentes que ocupan posiciones dominantes, se manifiesta objetivamente a través de las finalidades asignadas a la educación, las normas, los saberes culturales objeto de enseñanza y de aprendizaje, las concepciones sobre el trabajo docente, etc., cuyo valor es percibido y reconocido como legítimo por los agentes educativos. Para que esto ocurriera, desde la fundación del sistema educativo, el poder estatal ha desarrollado una serie de acciones destinadas a la interiorización y reconocimiento de tales dispositivos. La lucha por la definición de los fines de la educación y en consecuencia, la inculcación de una imagen del desempeño docente y directivo que éstos reconocen como legítimo, es una de sus manifestaciones. Se inscriben en esta disputa las polémicas instaladas al iniciar siglo XX por Villarán, Deustua, Mariátegui, Encinas y otros. Mariátegui (1986) introduce en la discusión política y académica la teoría marxista como una nueva forma de entender el problema educativo nacional. Considera a la educación como resultado de un proceso social esencialmente económico. Sostenía la necesidad de democratizar la economía y la política como condición para democratizar la enseñanza. Estos planteamientos, de algún modo continuados por Encinas (1932), en tanto considera a la escuela como un centro de agitación social y por consiguiente un elemento político, han sido soslayados por el poder dominante. Sin embargo, influyeron notoriamente en la lucha universitaria y en la organización sindical de los maestros.

En relación a la enseñanza media, hoy conocida como educación secundaria, la velocidad o la lentitud de los cambios que ha experimentado a lo largo de su historia, entre otros factores, tiene que ver con las concepciones predominantes

sobre la educación y el peso que se asignó al sistema educativo dentro de la totalidad social. Así, La *educación secundaria* evidencia procesos peculiares que lo diferencian de los otros niveles de enseñanza. Éstos se relacionan con las instituciones donde se imparte (colegios), con los propósitos que persigue, los saberes culturales objetos de enseñanza y aprendizaje, la formación y el acceso de sus profesores, las posiciones instituidas y las luchas por la apropiación del capital específico, que en este caso es la *posibilidad de influir en la toma de decisiones*. A partir de estas características se podría decir que el nivel de educación secundaria puede ser comprendido como un *campo* fuertemente impactado en su dinámica y en sus límites por el afán normativo del poder estatal.

En relación a los *propósitos* que persigue la educación secundaria, desde el momento en que fue concebida en 1850 como el *segundo grado* del sistema de instrucción pública se ligó completamente a la educación superior. Las reglamentaciones como expresiones del capital simbólico, lo ubican como un nivel de la enseñanza destinada a una *élite privilegiada* y estrechamente vinculada a la enseñanza superior. Éstos, en el siglo XIX, a lo largo de seis años de estudios en los *colegios* perfeccionaban los aprendizajes logrados en la *instrucción popular*, recibían una cultura liberal y la preparación necesaria para acceder a los estudios de instrucción profesional en las facultades de ciencias o letras de las universidades. Aunque al iniciar el siglo XX se le impregnó una orientación técnica, no llegó a constituirse como un aspecto nodal de su existencia. Posteriormente el Estado, a través de la expansión del sistema educativo, al mismo tiempo que legitima y reafirma su presencia por todo el territorio nacional, genera en las familias expectativas sobre las posibilidades de la educación como medio para el ascenso e integración social.

La reforma educativa de 1972 influenciada por las ideas de personalidades como Augusto Salazar Bondy y Emilio Barrantes, pone fin a la concepción de una educación secundaria intermedia entre la educación primaria y la educación superior. Reemplaza este concepto por la de Educación Básica Regular organizada en tres ciclos y una duración de nueve años, después de los cuales,

los estudiantes accedían directamente al primer ciclo de la Educación Superior (Bachillerato profesional).

La vuelta a la democracia formal iniciado en 1980, implicó también el retorno a la estructura anterior del sistema educativo estructurado en cuatro niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) con objetivos propios. La educación secundaria se proponía profundizar los resultados obtenidos en la educación primaria y focaliza su atención en la orientación y capacitación de los estudiantes en diferentes aspectos relacionados con las profesiones universitarias. De este modo, se vuelve a disociar a la educación secundaria con la educación primaria. Se lo ubica como la antesala de la educación superior y enfatiza, como en épocas anteriores, la implementación de un currículo nacional y disciplinar. El propósito era facilitar la trasmisión de saberes conceptuales y de metodologías de trabajo supuestamente permanentes.

A partir de la última década del siglo XX y los años transcurridos del presente siglo quienes ocupan posiciones dominantes en el sistema escolar peruano y detentan el monopolio del capital simbólico, se acomodan a las exigencias del poder hegemónico neoliberal expresado en organismos como el Banco Mundial. De este modo se inicia el predominio de políticas educativas que conciben a la educación no como un derecho social, sino como un servicio o una mercancía que adquiere quien pueda pagarla. Si bien se declara la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Secundaria, en la práctica son las familias quienes asumen una gran parte de los gastos en la educación de sus hijos. En el año 2000, en promedio el gasto por estudiante de educación primaria ha sido de 200 dólares anuales (135 corresponden al Estado y 65 al aporte de las familias), es decir el 32% corresponde al aporte de las familias. En el caso de la secundaria, el Estado invirtió 191 dólares y las familias en promedio 94 dólares, es decir de un total de 285 dólares, las familias aportan el 33% (Saavedra y Suárez, 2002).

En coherencia con esta lógica, se inicia una serie de cambios en la educación secundaria para adecuarlo a las exigencias del mercado basado en la oferta y la demanda. Éstos se dan en un contexto en el que el Banco Mundial incrementó la proporción de los préstamos destinados al fortalecimiento de la educación

secundaria por considerarlo, más que un nivel para la preparación de una élite destinada a acceder al nivel de educación superior, una extensión necesaria de la educación primaria con mucha importancia para el desarrollo económico y social en el contexto de la globalización y la competitividad (Banco Mundial, 2007).

Así, en el ámbito organizativo la Ley de educación 28048, actualmente en vigencia, introduce el concepto de *educación básica* como una etapa del sistema educativo peruano que integra tres modalidades (regular, alternativa y especial). Dentro de éstas la modalidad de educación básica regular pretende superar la disociación entre la educación inicial, primaria y secundaria al considerarlo como un proceso continuo organizado en *ciclos* cuyos límites son los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar al concluir cada uno de ellos. Con este propósito, en el ámbito curricular, se ha oficializado el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular con el propósito de garantizar la coherencia organizativa entre todos los niveles y ciclos de la educación básica. Se organiza en *áreas curriculares* y propone el desarrollo de *competencias* con sus respectivas capacidades, conocimientos y actitudes por ciclos en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria

En relación a los profesores, el Estado peruano a lo largo de su historia ha estructurado progresivamente la actividad de los profesores que conocemos actualmente. Se encargó de fundar y normar las instituciones autorizadas para formarlos, determinó lo que deberían aprender los maestros, reglamentó la manera cómo deberían ser seleccionados para acceder a un puesto de trabajo en las escuelas primarias y secundarias, determinó los saberes disciplinares que deberían enseñar y estableció los mecanismos para controlar el cumplimiento de tales disposiciones.

Es así como aparece en el discurso oficial la idea de *profesionalizar al maestro*. Esta idea, en función de la coyuntura histórica, ha tenido matices diferentes tanto en los profesores de enseñanza secundaria como en los profesores de enseñanza primaria. Así, quienes representan al sistema educativo peruano, interesados en profesionalizar el quehacer del maestro, recurrieron a dos estrategias que a mi

juicio son relevantes. La primera se refiere a lo que hoy se conoce como la formación inicial y posteriormente recurrieron a la capacitación de los maestros en servicio.

La *formación inicial* de los maestros de la enseñanza primaria nace con la creación de las escuelas normales en 1822. A partir de esta fecha se concretizan distintas visiones sobre la formación de los maestros que se evidencian en los planes de estudio. Por ejemplo, en la primera escuela normal el énfasis estuvo puesto en la enseñanza del método Lancaster. Hasta los primeros años del siglo XX, quienes pretendían formarse como maestros de enseñanza primaria en las escuelas normales sólo requerían saber leer y escribir, las nociones fundamentales de matemática y el catecismo, posteriormente se les demandó haber concluido la enseñanza primaria y a partir de la primera década del siglo XX se les exigió la enseñanza secundaria.

Entre 1850 y 1929 no existían instituciones dedicadas a la formación específica de los maestros de enseñanza secundaria. Éstos eran profesionales en distintas especialidades egresados de las universidades y en algunos casos sólo poseían un diploma de capacidad expedido por el Consejo Superior de Instrucción que los acreditaba como profesores de una determinada asignatura. En muchos casos las asignaturas del plan de estudios fueron encargadas a candidatos que habían cursado la enseñanza media y tenían un certificado de capacidad relacionada con la enseñanza de la asignatura expedida por el Consejo Superior, previo examen. Los directores, considerados jefes superiores de los colegios, poseían el título de licenciado, el grado de doctor o habían sido evaluados para ocupar el cargo por un jurado nombrado por el Consejo Superior de Instrucción.

Considerando que la enseñanza media y superior, en ese entonces, era posible sólo para la élite dominante, es de suponer que los profesores de la enseñanza media ocupaban una posición privilegiada en el espacio social. De ahí que su *capital cultural* era diferente al de los profesores de enseñanza primaria. Este capital, paulatinamente incorporado en el seno de sus familias, les permitió acceder con relativa facilidad a las instituciones de instrucción superior. En estos

espacios obtuvieron las certificaciones y los títulos (capital institucionalizado) necesarios para acceder al trabajo docente.

A partir de 1918 en un escenario en el que el Estado pierde el control sobre las universidades, a través de la Ley 2690 decide intervenir en la formación inicial de los profesores de la enseñanza media. Este propósito se concretiza recién en 1929 con la transformación de las escuelas normales en institutos pedagógicos. La sección normal superior de estas instituciones se encargó de brindar formación disciplinar y pedagógica a los futuros profesores de la educación secundaria.

Es así como la formación de los profesores se organizó de acuerdo a una lógica fuertemente diferenciada entre los maestros de enseñanza secundaria y primaria. General en la enseñanza primaria para garantizar la socialización de los niños. Disciplinar en la educación secundaria para facilitar la trasmisión de saberes conceptuales supuestamente permanentes y necesarios para el buen desempeño de los estudiantes en la universidad. Dicho de otro modo, los institutos pedagógicos enfatizaron la enseñanza de una serie de asignaturas encaminadas a que los futuros profesores de la enseñanza secundaria adquirieran conocimientos sobre las disciplinas de su especialidad, pero también focalizaron su atención en la formación profesional relacionada con los saberes pedagógicos y didácticos. Ambos tipos de formación, con mayor o menor énfasis en cualquiera de los aspectos señalados, han estado y aún siguen presentes en los planes de estudio de formación docente.

Posteriormente en 1947 en un escenario en el cual el Estado se hace presente en todo el territorio nacional a través de la expansión de la educación primaria y secundaria, la universidad interviene en la formación de los futuros maestros a través de sus facultades de educación. De este modo, señala Piscoya (2004), se instaure un currículo de formación docente distinto al que se enseñaba en los institutos pedagógicos en tanto que enfatizaba la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada.

Esta situación, sumada a la expansión de la educación primaria y secundaria, los cambios en la composición social de los profesores y en el *capital cultural*

necesario para desempeñarse en estas instituciones, impacta en las *posiciones* constitutivas de este campo. Así, en la institución de educación secundaria hasta finales del siglo XX trabajaban profesores y directores poseedores de un *capital cultural institucionalizado* acreditado con un *título universitario* en las áreas de ciencias o las letras, *agentes con instrucción del nivel de educación secundaria* acreditados con un certificado de capacidad para la enseñanza, *agentes* poseedores de un capital cultural específico vinculado a la labor de enseñanza certificada por los institutos pedagógicos y las universidades. Posteriormente se incorporan a la docencia *agentes* poseedores de un capital cultural certificado por las escuelas superiores de formación profesional y los institutos superiores tecnológicos. Actualmente en el campo de la educación secundaria trabajan profesores con título universitario afín al área curricular que enseñan, y con título pedagógico otorgado por las universidades, los ISP y las Escuelas Superiores de Formación Artística.

La presencia en las instituciones educativas de profesores sin la formación pedagógica, hace que a partir de 1941 las políticas educativas promuevan *programas de capacitación* destinados a profesionalizarlos. En la reforma de 1972 se oficializan programas de “reentrenamiento” pensados para remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación inicial. Para ello se creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la educación (INIDE) encargada del reentrenamiento docente. Los programas de capacitación cubrieron áreas como tecnología educacional, educación bilingüe, educación por el arte, educación psicomotora y problemas de aprendizaje (Churchill, 1980). En este periodo se puso énfasis en el entrenamiento de los docentes para la elaboración de los programas de las asignaturas a su cargo a partir del currículo elaborado por los técnicos del Ministerio de Educación. El profesor se limita a elaborar los diseños instruccionales, los objetivos conductuales y los procedimientos para su evaluación. Esta forma de trabajo señala Díaz (1997) es la expresión del reduccionismo y el eficientismo del pensamiento tecnocrático establecido a partir de la propuesta de Robert Mager. Esto hace que se pierda la dimensión intelectual del trabajo docente, el profesor se convierte en un técnico de la educación dedicado a ejecutar las recetas pensadas por los especialistas.

En 1980 frente a la constatación de un considerable número de profesores intitutados en el ejercicio de la tarea docente, los institutos superiores pedagógicos junto con muchas universidades asumen la tarea de profesionalizar a los miles de docentes en servicio y sin título pedagógico a través de programas en la modalidad presencial y a distancia. En 1994 se da inicio al Plan Nacional de Capacitación Docente con el propósito de capacitar a los docentes en el llamado nuevo enfoque pedagógico (teorías constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza). En el 2001 se inicia el Programa Nacional de Formación en Servicio y actualmente el Programa de Formación y Capacitación Permanente organiza y desarrolla actividades de actualización, capacitación y especialización de los profesores y directores en servicio.

En cuanto a las *condiciones económicas y sociales* de los maestros, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) señala que la política estatal de bajos sueldos ha contribuido a la disminución de la calidad de vida de los profesores. Esto ha dado lugar a que los maestros busquen opciones laborales adicionales. Sin embargo esta situación no siempre ha sido así, por ejemplo, Díaz y Saavedra (2000), sostienen que mientras se produce un crecimiento sostenido de la matrícula escolar y el número de profesores, los salarios reales de estos últimos han experimentado fluctuaciones considerables. Así, entre 1950 y mediados de los sesenta el sueldo de los maestros se incremento alcanzado un nivel máximo de 886 dólares. En las décadas siguientes la tendencia es decreciente, por ejemplo en 1998 la remuneración promedio alcanzaba los 198 dólares. El Instituto de Pedagogía Popular (2002), por su parte señala que en 1965, el profesor tenía un poder adquisitivo equivalente al triple del que tenía en 1942. Para agosto del 2002, el docente solamente podía adquirir el 50% de lo que compraba en 1942, es decir, la sexta parte de lo que podía adquirir en 1965. En noviembre del 2008, señala Chiroque (2009), el promedio de maestros recibe un remuneración mensual de 1,087 nuevos soles, es decir 388.75 dólares americanos. Para que el maestro pueda comprar ahora lo que podía adquirir con el sueldo de 1965 debería recibir una remuneración de 5,547 nuevos soles, es decir 1,980.36 dólares americanos.

Los datos muestran que, lejos de mejorar su situación socioeconómica, el promedio de los profesores se hizo más pobre. La disminución de su calidad de vida a raíz del deterioro de sus remuneraciones hace que su posición social pierda prestigio. Si hasta mediados del siglo XX era parte de un grupo social de condición media, progresivamente va formando parte de los sectores más desfavorecidos de la sociedad peruana con escasa capacidad económica.

Es así como el Estado construye una *imagen del desempeño de profesores y directores* y trata de asegurar la adhesión de éstos al proyecto estatal pensado y dirigido por quienes ocupan posiciones dominantes y monopolizan el capital simbólico considerado legítimo. Al respecto Vargas (2005) señala que durante el siglo XIX los profesores, considerados “apóstoles” de la educación, en tanto representantes del Estado nacional y de su proyecto homogeneizador, se asumieron como promotores de una cruzada civilizadora. Sin embargo a mediados del siglo XX el maestro asume un rol crítico frente a la propuesta estatal. La continua pauperización de sus condiciones de vida y la progresiva pérdida de su estatus social refuerzan tal posición. Estas manifestaciones de descontento, a finales de los años 70, son canalizadas a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú⁵. Esta organización sindical, a partir del desarrollo de históricas jornadas de lucha en favor de sus demandas

⁵ Vargas (2005) escribe que el movimiento magisterial tiene como antecedente más remoto la “Sociedad Fraternal de Profesores” del año 1884. En 1965 se forma el “Frente Clasista Magisterial”, encabezado por Germán Caro Ríos, militante del partido maoísta Bandera Roja. Para entonces, el magisterio aparece vinculado a las luchas populares, en torno a dos sucesos que repercuten en el proceso del sindicalismo clasista: la lucha por la gratuidad de la enseñanza de 1969; y la formación del Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL). Entre fines de los años sesenta y principios de los años setenta, se constituyeron los primeros SUTEs, representados por del Frente Clasista Magisterial (FCM) y del Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL). Estos espacios articularon a los grupos opositores a la Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP), logrando desplazar a la FENEP, bajo control del PC-Unidad, fundando el SUTEP en el Congreso de 1972. En dicho Congreso, efectuado en el Cusco, Patria Roja consiguió la dirección del SUTEP gracias al apoyo de los votos del APRA, Acción Popular, Democracia Cristiana y los remanentes del PCP-Unidad. De este modo, Horacio Zeballos salió electo como Primer Secretario General. El afianzamiento del “sindicalismo clasista” como constitución identitaria de los cuadros y de los dirigentes magisteriales no solo deriva de la dirección de Patria Roja en el SUTEP, sino de la consolidación de la “agencia crítica” en un sector del magisterio.

reivindicativas influye también en la identidad del trabajador profesional de la educación y adquiere un protagonismo relevante en la vida nacional.

En relación a la identidad de los profesores y directores se podría decir que, en tanto el campo de la educación secundaria acumula una serie de rasgos históricos que le son característicos, la identidad colectiva de profesores y directores contemporáneos encarna esos rasgos subjetivos construidos históricamente. Giménez (2007) sostiene que identidad y cultura son inseparables pues las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa. A partir de la noción de habitus entendido como "...un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas..." (Bourdieu, 2000, p. 134) se podría decir que la cultura se presenta en forma de habitus en tanto esquemas que funcionan como matriz simbólica de las percepciones y apreciaciones pero también de producción de prácticas. De este modo el habitus es la matriz de las identidades sociales si se acepta que éstas son producto de la interiorización de ciertos rasgos culturales propios del campo en el que se desenvuelven los agentes sociales.

A finales de la década de los noventa se inicia en el Perú un proceso de reforma curricular destinado a reemplazar el currículo disciplinar por otro basado en áreas curriculares y centrado en el logro de competencias. La idea de competencias señala Ferrer (2004), marca un cambio paradigmático en la concepción del aprendizaje y el papel de la educación en la sociedad actual. De este modo el nuevo enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje significativo y una nueva manera de gestionar la institución educativa son introducidos en el currículo de la formación inicial y continua de los maestros.

La instalación del nuevo discurso pedagógico se contrapone con la concepción del *maestro ejecutor* fuertemente arraigado en el pensamiento y la práctica de los agentes educativos. El maestro que sólo se limitaba a dosificar contenidos, a programar objetivos conductuales, actividades, formas de evaluación, ahora afronta el reto de gestionar su propia práctica. Su práctica centrada en la

trasmisión de conocimientos deja de ser el nodo de la relación pedagógica. La participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes ocupa el primer plano en el espacio pedagógico y el profesor debe facilitarlos. De este modo se instala una nueva visión de la escuela y un nuevo rol profesional que exige a los maestros nuevas habilidades y conocimientos teóricos. Se les exige el manejo e implementación de nuevas tecnologías en el espacio pedagógico, conocimiento experto en los contenidos curriculares el área que enseña y en la diversificación de éstos en el marco del proyecto curricular de centro, formas de enseñanza innovadoras, etc.

El esfuerzo por analizar los principales hitos que constituye el campo de la educación secundaria y que se han esbozado a lo largo de este capítulo ayudó a bosquejar las principales ideas que históricamente han estructurado la imagen del desempeño docente y directivo. La manera como estas imágenes condicionan las percepciones y apreciaciones, a través de las cuales, los profesores y directores construyen actualmente una imagen de su desempeño en las instituciones educativas de educación secundaria se desarrollan en el capítulo siguiente.

Capítulo II: ser profesor y director de instituciones de educación secundaria en el Perú: percepciones y apreciaciones

En este capítulo intento relacionar las ideas del profesor *ejecutor y gestor de su propia práctica* desarrolladas en el capítulo primero con el *interés* que llevó a los profesores y directores entrevistados a involucrarse en la tarea educativa y, sus *percepciones y apreciaciones* a través de las cuales construyen una imagen de su desempeño. La comprensión de estas dimensiones, de algún modo, puede ayudar a entender la acción práctica de los profesores y directores. A este aspecto me refiero en el capítulo tercero.

Bourdieu (2007) sostiene que la realidad social existe inseparablemente como estructura objetiva y como estructura subjetiva. La primera puede ser materialmente observada y tiene que ver con los bienes materiales y los medios para apropiárselos, es decir, las condiciones estructurales que constituyen la experiencia de los agentes. La segunda alude a los patrones simbólicos de los agentes sociales y tiene que ver con sus esquemas mentales y corporales, es decir sus disposiciones para la acción, valoración y percepción de la realidad. Esto es, el *habitus* como producto de las condiciones objetivas engendradas por la historia colectiva de un campo determinado e inculcado por la acción pedagógica ajustada a esas condiciones. El *habitus* además de historia incorporada en los cuerpos, es estructura estructurada y estructurante, principio a partir del cual los agentes construyen sus prácticas y representaciones del mundo, de lo posible y de lo imposible.

Así desde el momento en que los profesores se interesan por involucrarse en el campo de la educación secundaria, independientemente del camino que hayan seguido (estudios previos en una institución de formación docente o en el ejercicio mismo de la tarea de enseñar sin haber recibido preparación especializada para ello), las estructuras características de este campo estructuran su *habitus* y, éste se instituye como el principio de sus representaciones, percepciones, apreciaciones y acciones.

Las *representaciones* entendidas como las imágenes mentales que los profesores y directores se hacen de los hechos educativos, tiene su principio generador en el *habitus* y varía según su posición en el campo (Bourdieu, 2000). En la práctica social, señala Bourdieu (2008a), la realidad es objeto de representaciones mentales y de representaciones objetales. La primera alude a los actos de percepción y de apreciación, de conocimiento y de reconocimiento. La segunda se manifiesta en forma de cosas (insignias, banderas, etc.) 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 prácticas, señala el autor, pueden hacer que ocurra aquello que aparentemente describen o designan.

El *interés* por la profesión de maestro, entendido como la disposición de los agentes por involucrarse en el quehacer educativo, se construye paulatinamente y el principio de éste interés reside en el *habitus*. Los agentes no se adhieren a esta tarea impulsados por una fuerza interna que escapa a las condiciones objetivas de su existencia. Bourdieu y Wacquant (2008) señala que los intereses son variables e históricamente contruidos y sólo 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 un determinado tipo de interés y, éste varía según la posición que el agente ocupe en el campo y la trayectoria que lo condujo a esa posición. Así “...el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo...en tanto que es el que “hace bailar a la gente”, lo que la hace concurrir, competir, luchar, y produce el funcionamiento del campo...” (Bourdieu, 2000).

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, en este capítulo, presento organizados en relación a dos subtítulos los temas siguientes: primero, describo a partir de los discursos de los profesores y directores el *interés* que les motivó involucrarse en la profesión docente y posteriormente en el desarrollo de la tarea directiva, en *segundo* lugar, analizo las percepciones y apreciaciones de los profesores y directores a través

de las cuales construyen una imagen de su desempeño en el marco de la institución donde trabajan.

La profesión docente: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo

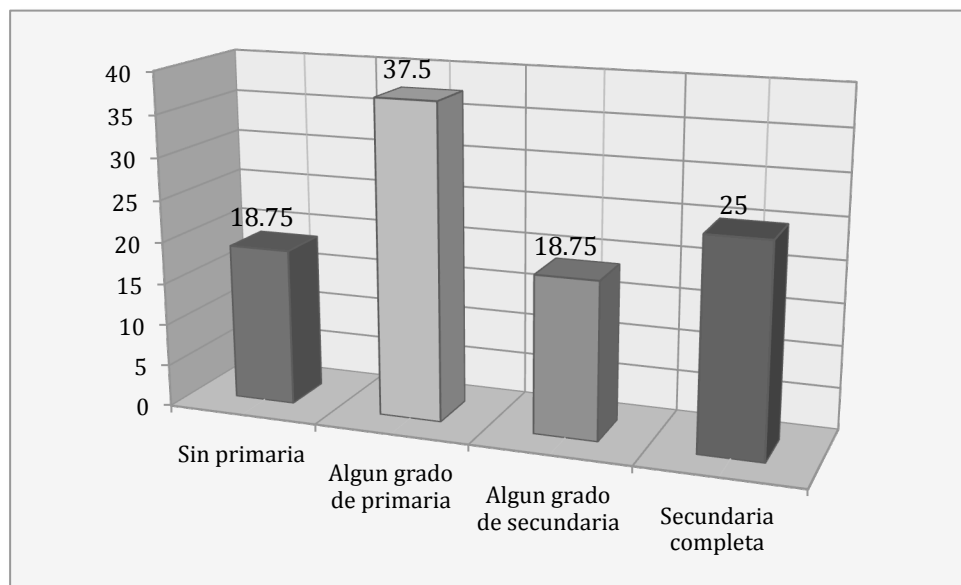
En el capítulo primero expliqué como a partir del surgimiento del nuevo Estado nacional, los agentes que ocuparon en él posiciones de privilegio paulatinamente fueron estructurando el sistema educativo formal que conocemos. En lo que concierne a la formación de los profesores, el acceso a un puesto de trabajo en las escuelas y su desempeño en las mismas, el afán por regularlo a través de leyes, decretos, resoluciones, directivas, etc., ha sido una constante, al punto que hoy, a diferencia de otros profesionales, los profesores exigen normas para organizar su trabajo.

En lo que respecta al interés de los jóvenes por involucrarse en la tarea docente Tedesco (2001) señala que todos los documentos regionales preparados como base para las discusiones de la Comisión Interamericana de Educación coinciden en señalar que la enseñanza es una actividad poco atrayente desde el punto de vista social. Esto, para él, es una clara señal que la profesión docente 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. En relación al Perú, dice que la investigación titulada "Maestros: la última clase" realizado por Burgos en 1989 revela que la docencia en el Perú era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico. Así mismo McLauchlan de Arregui, Hunt, y Díaz, (1996), en 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 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.

En el caso de esta investigación, el discurso producido por los profesores entrevistados revela que todos provienen de familias económica y culturalmente desfavorecidas. 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, en otros con mucho esfuerzo concluyeron la enseñanza primaria o la enseñanza secundaria.

Gráfico 2: Escolaridad de los padres (papá y mamá) de los profesores entrevistados



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

En el gráfico podemos observar que la mayoría (37,5%) de los padres (papá y mamá) de los profesores entrevistados han logrado estudiar algún grado de la educación primaria, mientras que un considerable porcentaje (18,75%) no ha tenido la oportunidad de asistir a la escuela primaria. También se puede apreciar que el 25% de los padres de los profesores entrevistados lograron concluir la educación secundaria, mientras que el 18,75% sólo tuvo la oportunidad de cursar algún grado de este nivel de la educación peruana. Carlos dice *“Mi madre llegó al cuarto grado de primaria y mi padre no terminó en realidad ni el primero de primaria”* (IE: JCM.D: Carlos)

Esta información, revela proximidad en la posición que ocupan 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, 2008a). 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. 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 postule 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 llegue 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.D: Carlos).

La posibilidad de estudiar una profesión, en el discurso de Carlos, aparece asociada con la posición ocupada 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 a bienes culturales, como el aprendizaje de ciertos saberes 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.

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 otros agentes. La posesión de ciertos bienes culturales como los saberes relacionados con la enseñanza y la disciplina de su especialización, conceden a los maestros una posición privilegiada en el espacio pedagógico. En este espacio entablan una relación con los estudiantes cuyo propósito fundamental es la inculcación de la cultura dominante a través del 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.

Para 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 ser mejor profesor, 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. Esta intención implica la movilización de

saberes disciplinares (el área de la especialidad en el que se forma el profesor) y saberes pedagógicos.

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 atractiva. 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 cambio 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 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.P: 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 estudiar la profesión de su preferencia. 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. 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 las 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 (JCM.P: José).

La actividad universitaria para los estudiantes de las clases bajas que superaron los obstáculos (los exámenes de selección para el ingreso a las universidades por ejemplo) y lograron acceder a la universidad, se ve seriamente amenazada por las desventajas que les impone su origen 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. Si se logra, las desventajas asociadas a la posición social hacen difícil alcanzar el éxito.

En el caso de José, la profesión de maestro, se presenta como una elección 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, logra obtener el título profesional de Licenciado en Educación. Éste también es el caso de Félix, por ejemplo, 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, le he ido queriendo. Sería mentir decir que yo tenía otra posibilidad, simplemente no la tenía. Como le digo, yo termine 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. D: Félix).

A partir de este discurso 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 enseñanza. Es sólo 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 éste, 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 elección de la profesión 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, sólo 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. Esta imagen hecha conciencia en los maestros genera la posibilidad de crear situaciones educativas orientadas deliberadamente a producir el cambio deseado.

Si bien, muchos profesores antes de ejercer la docencia en la escuela recibieron formación especializada en la disciplina que se enseñan 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 agentes 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, la pedagogía y rasgos propios que lo caracterizan frente a los demás profesionales. Antes de esta decisión, es incuestionable que estos agentes viven momentos muy intensos en los que se entremezclan motivaciones personales y condicionantes externos. Esta decisión, en todos los casos presentados, ha sido una elección 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 lo 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 (JCM.P: Edgar).

El interés por la profesión de profesor depende de factores individuales, pero también de otros aspectos implícitos en la vida diaria del sujeto. La “elección” de esta carrera no es el resultado de un llamado interior del sujeto que lo impulsa hacia el ejercicio de esta profesión. Una serie de restricciones asociadas con su 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 máxima posibilidad en el esfuerzo por

obtener un título profesional que le permita mejorar su posición de origen en el espacio social.

Las percepciones sobre la profesión docente, en este caso, pareciera que constituyen 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.

El interés por la profesión de maestro, entendida como la inclinación del joven o la joven hacia el ejercicio de la enseñanza, se va construyendo. 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, estimo 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. P: 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 una motivación 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

las familias desfavorecidas en cuanto al volumen y estructura del capital económico, cultural y simbólico tiene consecuencias que se manifiestan, en algunos casos, en la eliminación pura simple de los jóvenes y las jóvenes en el acceso a la enseñanza superior y en los casos que escapan a la eliminación, en las restricciones para elegir las profesiones disponibles Bourdieu y Passeron (2004).

Elegir la profesión no es un acto insustancial, es una decisión trascendente que tiene profundas implicaciones personales, laborales y familiares. Influyen las condiciones presentes fundadas en la realidad pasada que nos constituye y el impulso de las aspiraciones futuras que buscamos. 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 llamo 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. P: William).

William dice haber seguido el consejo de su familia para la elección de la carrera de profesor. La imagen que éstos tienen de la profesión docente juega un papel importante en su elección. La consideran como "... una carrera... más fácil para ingresar y lo más sencillo para obtener un puesto de trabajo..." Estas ideas muestran una visión materialista 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 escalones 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 mi 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. P: Rubén).

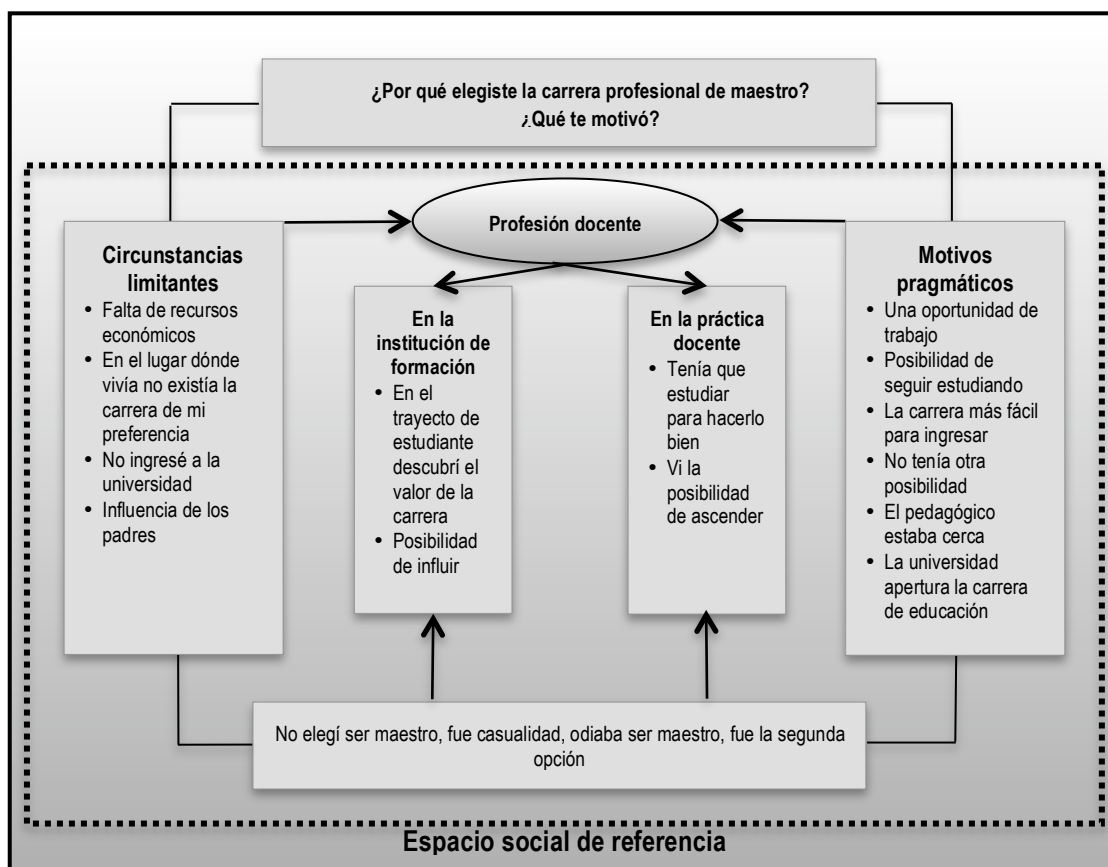
La elección de la carrera de profesor para los estudiantes de bajos recursos económicos, es la última oportunidad posible en el esfuerzo por continuar estudios de educación superior, cuando su familia no puede costearles la carrera de su preferencia, por ejemplo, éste es el caso de Rubén. La carencia 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.

Por otra parte, podría entenderse que la decisión de involucrarse en una profesión es un acto totalmente reflexivo y calculado. Sin embargo esta aseveración no es tan cierta si consideramos que los agentes, en el decir de Bourdieu (2002b), viven una serie de experiencias que están mediatizadas por su contexto (proceso objetivo), que al ser interiorizados (proceso subjetivo) se traduce en principios generadores de prácticas distintivas.

Posibilidades y limitaciones de los que han pretendido ser profesores

En la siguiente ilustración, a manera de síntesis, enmarcados dentro del cuadro con líneas punteadas (hace referencia al espacio social que condiciona la elección), sin pretender clasificar los motivos en buenos y malos, presento diferenciados entre sí dos ámbitos referenciales desde donde suelen venir las razones que mueven a los profesores a involucrarse en la profesión docente.

Ilustración 4: Interés por la profesión docente



En el lado izquierdo del cuadro se ubican las *circunstancias limitantes* y en el lado derecho los *motivos pragmáticos* que pueden haber movido a los profesores a serlo. Estos motivos 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. En la parte central del cuadro, aparece la *profesión docente* como punto de confluencia de las motivaciones ubicadas en ambos extremos del cuadro. Debajo de ésta, se representan ideas relacionadas con el despertar de la atracción por enseñar producidas en dos escenarios distintos: las instituciones de formación docente y el ejercicio mismo de la docencia en las instituciones educativas. En la parte central inferior del cuadro aparecen cuatro palabras que intenten resumir la aparente contradicción entre el rechazo a la profesión docente y el ajuste que hacen los profesores entre sus ambiciones y las oportunidades objetivas, terminando por involucrarse en ella. En el caso de esta investigación, 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, pues en algunos casos (18,75%) sus padres ni siquiera lograron algún año de escolaridad. Al respecto Tenti (2005) a partir de una investigación desarrollada por el IIFE Buenos Aires sobre la profesionalización de los docentes⁶, en relación a los profesores de educación secundaria, muestra que en el Perú la gran mayoría de los profesores nacieron y se criaron en hogares con capital escolar alto (47,6%), es decir que sus padres alcanzaron más de 12 años de escolaridad; el 32% de los profesores son hijos de padres con un nivel medio de escolaridad, esto es, entre seis y 12 años de escolaridad; y el 20,2% nacieron y se criaron en familias con un nivel de escolaridad bajo, es decir el promedio de los años de escolaridad de sus padres llegó hasta seis años.

⁶ La encuesta, señala Tenti (2005) fue aplicada en noviembre del año 2001 a docentes que trabajan en centros educativos públicos y privados de zonas rurales y urbanas de 8 departamentos del Perú. La muestra fue probabilística (estratificación proporcional) con un margen de error de +/- 2.6.

Esta posición que ocuparon los profesores entrevistados junto a sus familias en el espacio social tiene consecuencias que se manifiestan, en algunos casos, en la restricción para acceder a la enseñanza superior universitaria. Las desventajas que les imponía su origen social, se traducen en un déficit educativo que se refleja 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 como señala Carlos su condición económica no le permitió una adecuada preparación para pasar el examen de selección.

Si bien, en algunos discursos la profesión de maestro aparece como una actividad pasajera en el esfuerzo por acceder a la profesión de su preferencia o en otros, como la profesión menos prestigiosa y poco atrayente, termina siendo la que los cobija. Una serie de circunstancias limitantes pareciera que influyó en la decisión de involucrarse en esta tarea. Asumen que la profesión docente era la máxima posibilidad que podían alcanzar dada las restricciones económicas, la inexistencia en su lugar de origen de universidades que tuvieran la carrera de su preferencia y su fracaso en el intento de acceder a la universidad.

Así, se produce un ajuste entre sus aspiraciones y las oportunidades objetivas que tuvieron en su momento. Dicho de otro modo, negada la posibilidad de estudiar en la universidad la profesión de su preferencia, ven en la carrera profesional de maestro, la única oportunidad o la más accesible para obtener un título profesional, en palabras de William, la carrera más fácil para ingresar y para obtener trabajo. Desde este punto de vista, el *interés* por la profesión de maestro, entendido como la disposición de los agentes por el ejercicio de la docencia, a partir de los discursos analizados, se podría decir que ésta se va construyendo paulatinamente. Los agentes no se adhieren a ella de manera anticipada impulsados por una fuerza interna que escapa a las condiciones objetivas de su existencia. Bourdieu señala que los intereses son variables e históricamente contruidos. Cambian según los tiempos y según los lugares. “...el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo...en tanto que es el que “hace bailar a la gente”, lo que la hace concurrir, competir, luchar, y produce el funcionamiento del campo...” (Bourdieu, 2000).

Por otra parte, hasta la última década del siglo XX en el Perú no era necesario el título profesional de profesor para acceder al trabajo docente. De ahí que, si bien la tarea de enseñar necesita que los agentes dedicados a este trabajo, en alguna institución superior de formación docente, se especialicen en la disciplina que van a enseñar, aprendan a enseñarla y despierten el interés en los estudiantes por aprenderla, los hechos históricos descritos muestran que muchos de ellos aprenden los saberes del oficio en la misma práctica educativa. Desde el punto de vista sociológico un trabajo es profesional si el que lo realiza tiene, por lo menos, una calificación especializada acreditada con el título otorgado por el sistema educativo formal. En el origen de los sistemas educativos formales se entabló un debate entre aquellos que consideraban necesario la formación especializada de los profesores refrendada con el título otorgado por instituciones formadoras de docentes y, aquellos que reivindicaban el reconocimiento práctico adquirido a través de la experiencia (Tenti, 2005).

En el caso de esta investigación, los profesores que han seguido este camino, buscaron primero una oportunidad de trabajo en la docencia, insertados en ésta, muestran una disposición favorable, un compromiso con su tarea, en los hechos, se evidencia en los esfuerzos por continuar estudiando para 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 ocupan junto a sus familias en el espacio social que ha marcado sus vidas.

La decisión de involucrarse en la profesión docente marca el inicio de un proceso de interiorización de una serie de disposiciones (formas de percibir, pensar y actuar) que lo caracterizan frente a los demás profesionales. Ya insertos en la carrera de profesor, sea en una institución de formación docente o en la misma práctica educativa, sienten que están hechos para tal profesión, descubren su valor y ven en ella una posibilidad de escapar a las limitaciones de su origen social al tener la posibilidad de un trabajo y de continuar estudiando.

El sistema de enseñanza asociada a la idea de control social se hace evidente

cuando los entrevistados reconocen en ella un instrumento, como decían Bourdieu y Passeron (1998), al servicio de los grupos o las clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural. El reconocimiento de esta situación hace pensar, y así lo reconocen los profesores entrevistados, que el trabajo docente otorga poder a quien lo realiza. Es decir la posibilidad de ejercer algún tipo de influencia para incidir en la actitud y el accionar de los estudiantes. ¿En qué dirección? Una de las posibilidades es crear situaciones educativas orientadas deliberadamente a producir el cambio deseado. ¿Cuáles serían los propósitos de ese cambio?, ¿Hasta dónde esas aspiraciones son posibles? Lo cierto, es que los maestros son operadores que movilizan una diversidad de recursos cognitivos y afectivos para crear situaciones de aprendizaje que inculcan en los estudiantes, la interiorización de la cultura dominante a través del currículo, pero también formas de percibir, pensar y actuar en el mundo, coherentes con las estructuras objetivas que condicionan su experiencia de vida. Lo dicho anteriormente no niega la posibilidad que los profesores hagan de la escuela un espacio donde se promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva.

El proyecto de ser director

En el Perú, el cargo de director o directora pertenece al área de gestión, es administrativo y se accede a él mediante concurso público. Para participar en el concurso no es necesario formación académica especializada en dirección de instituciones educativas. Basta, entre otros requisitos, dos años de permanencia en el II nivel magisterial (siete años de experiencia docente) y 120 horas de capacitación en gestión de instituciones educativas. Su designación es por un periodo de tres años, al cumplir este periodo, se somete a un proceso de evaluación. Si ésta es positiva continúan en el cargo por los siguientes tres años.

La situación laboral de la gran mayoría de los directores y directoras que actualmente ejercen el cargo, se rige por el Reglamento de la Ley del Profesorado 24029 y su modificatoria Ley 25212 del año 1990 (designación indefinida en el cargo) y en otros, por la Ley 26269 que regula el acceso al cargo de Director de los Centros o Programas Educativos de gestión estatal del año

1993 (designados por cinco años). Actualmente el Ministerio de Educación pretende incorporarlos a la Carrera Pública Magisterial.

En la dinámica de las relaciones que se viven en la institución educativa, el papel que desempeña es muy importante. Su condición de primera autoridad y representante legal de la misma, ante la sociedad y la administración educativa, hace que se constituya en la figura central de la institución educativa que dirige. En él convergen esperanzas, desesperanzas y condicionamientos, no sólo de los maestros, sino también de los padres y madres de familia. Tal situación influye en su práctica de gestión y ésta, de una u otra forma, en el quehacer educativo institucional.

En la Institución de Educación Secundaria el director es la figura central. Como tal, tiene la obligación de liderar y administrar el quehacer en la escuela, desde la forma como se trabajan los contenidos curriculares (la cultura dominante) definidos por el poder hegemónico, hasta la manera cómo estos se enseñan. Es responsable también de establecer alianzas con las familias y la comunidad para motivar en éstas el interés de participar en la vida de la escuela.

Las investigaciones sobre la centralidad de la figura del director y sus repercusiones en los procesos escolares son añejas. Las investigaciones sobre eficacia escolar; el movimiento de mejora de la escuela; la reestructuración escolar; la gestión basada en la escuela y las teorías del liderazgo, son algunos paradigmas teóricos o movimientos prácticos que orientan las investigaciones sobre dirección escolar (Barrio, Pérez-Albo y Murillo 1999).

El papel que desempeña el director o la directora, según Ball (1989), es fundamental para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Su quehacer directivo se desarrolla dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y el contexto particular de la escuela donde trabaja. Al mismo tiempo que atiende aspectos relacionados con la cooperación, la generación del entusiasmo y la solidaridad debe asegurar el control organizativo y educativo. Estos ámbitos del control a menudo son causa de conflictos y oposición, por lo que su liderazgo exige un mayor o menor grado de apoyo mutuo.

Las acciones que emprenden los directores siempre se proyectan hacia el futuro, se viven en el mismo instante en el que ocurren y tienen su impulso generador en la experiencia de vida que lo antecede. Lo aprendido a lo largo de su historia está en la base de las acciones que emprenden en el presente. Interpretan sus experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, percepciones ya apreciaciones. Así, Carlos frente a la pregunta ¿por qué eligió el cargo de director?, a partir de su experiencia de profesor de asignatura responde:

Por dos razones, primero porque cuando uno como profesor de base propone y no es escuchado cree que si tiene el control, el poder va a tener la posibilidad de implementarlo con mucha mayor facilidad. Segundo porque...la matemática para mí fue un desafío que creía ya superado...es más ahora ya no me gustaría enseñar matemática... Yo tenía otras ideas que creo que se debían implementar, entonces dije vamos a intentarlo desde la dirección. En principio postulé a la dirección del colegio que me inicié como profesor nombrado, pero resulta que ahí también el director quería seguir siendo director y él evaluó mi desempeño laboral, a pesar que yo tenía premiación por proyectos de innovación, por diferentes cosas que él mismo me había felicitado me desaprobó en la evaluación de desempeño...Yo obtuve el primer puesto en la prueba pero por desempeño laboral no pase, porque sino me hubiera quedado como director en el colegio que me nombré. En la segunda fase decidí que debía irme a otro sitio y salí de ahí pensando que la dirección me podía dar posibilidades de ejecutar proyectos o actividades en las que yo había participado solamente como un actor más, pero las cosas no son así como uno las piensa porque entre profesores siempre hay peleas por hacer prevalecer intereses de grupo. Eso estamos superando con el diálogo, pero lamentablemente hay grupos que se resisten y van jalando a los que sí tienen la disposición de cambiar o hacer las cosas de otra manera (IE: JCM.D: Carlos).

En la institución educativa, la estructura organizativa formal confiere a los ocupantes de los puestos de trabajo, según el nivel de jerarquía, una determinada cuota de autoridad. Desde este punto de vista normativo y funcional, se atribuye autoridad a quienes por el cargo tienen responsabilidades mayores en la institución educativa. El puesto de mayor jerarquía en la institución de Educación Básica, específicamente en el nivel de Educación Secundaria, es el de director, por tanto, su ocupante es la primera autoridad. La aspiración de muchos profesores por ocupar este puesto lleva implícito el deseo de tomar las decisiones que orientan la vida institucional. Por ejemplo Carlos quiere ser director porque desde esa posición puede hacer cosas que como

profesor no puede hacerlo, sin embargo, una vez en el cargo se da cuenta que lograr su propósito no es tan fácil como se imaginaba.

Esta idea refleja claramente dos cuestiones que me parecen relevantes: *primero*, el espacio educativo es un escenario en el cual los agentes educativos pugnan por hacer prevalecer aquello que consideran favorece sus expectativas e intereses y buscan tener influencia y una presencia reconocida en el escenario de la escuela; *segundo*, el puesto de director aparece como una posición estratégica para lograr estos propósitos. Es sólo una mejor posición porque los intereses de los profesores actuantes en ese escenario, suponen luchas para imponerlas.

Estas ideas revelan los disensos y las discrepancias al interior de la institución educativa. Las decisiones no las toma de modo exclusivo el director. Es el resultado de un proceso de lucha entre poderes, tanto del director como de otros agentes educativos. A decir de Ball (1989), el poder es disputado, no investido. Esta idea revela el aspecto dinámico y relacional del poder al interior de las instituciones educativas. Su distribución no es algo predeterminado por las posiciones ocupadas en la estructura organizativa sino que, por el contrario, es algo que se logra en y mediante la acción conjunta.

Las pretensiones por acceder a esta posición o mantenerse en ella generan relaciones de fuerza que los involucra en luchas. En efecto en la institución educativa, en todo nivel, los profesores emplean diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales, en este caso, por ejemplo Carlos dice "...Eso (las discrepancias) estamos superando, pero lamentablemente hay grupos que se resisten y van jalando a los que sí tienen la disposición de cambiar... ". Es evidente, en este caso, la incertidumbre en la vida de la escuela y refleja la presencia de intereses diferentes. Observamos que tanto el director y los profesores que asumen sus propuestas y aquellos que se resisten, luchan por lograr que otros agentes convengan en su mismo parecer.

La adscripción de los agentes educativos a una de estas posiciones, determina el acceso a beneficios específicos inherentes a esa posición. Así, en el discurso de Félix, al igual que Carlos, la pretensión de acceder al cargo de director está motivada por el anhelo de ocupar una mejor posición (director) y de ese modo

acceder a las ventajas específicas que ofrece. Él frente a la pregunta ¿por qué eligió el cargo de director?, responde:

“Mire profesor yo soy una persona que vengo de bien abajo, he ido quemando etapas en mi vida, he comenzado desde muy joven como obrero, como ayudante de obrero, trabajaba en el muelle como ayudante arenador y después arenador, de ahí pase a ser ayudante de soldador, después soldador. Hubo una época acá que permitían que ingresen a laborar como docentes personas hasta con quinto año de secundaria, yo era egresado de un instituto y entonces dije es la oportunidad para mejorar mi situación de vida, presenté mis papeles y tuve la posibilidad de trabajar como docente. Estoy hablando del año 82, posterior a eso, vi la posibilidad de ir ascendiendo, no me iba a quedar toda la vida como docente. En el año 95 se dio el primer concurso que hubo a nivel nacional para directores, sólo se requería tener Documento Nacional de Identidad, título de profesor y haber trabajado 60 meses. Postulé y logré un cupo en una institución, en un colegio que era en ese momento del nivel secundaria pero que atendía primaria también...” (IE: CA. D: Félix).

En la Institución de Educación Secundaria, formalmente existen puestos de trabajo claramente definidos por la normatividad vigente. El puesto de profesor por horas y los puestos directivos y administrativos (director y subdirector por ejemplo) son algunos de ellos. Sí bien, tanto los directivos como los profesores legalmente están inmersos en la carrera pública magisterial, al interior de la institución educativa concreta donde se desempeñan, se instituyen posiciones objetivamente definidas. Por ejemplo, las posiciones de directivos, de profesores contratados y profesores nombrados, también se puede distinguir las posiciones de profesores según la especialidad (unas con mayor prestigio como de ciencias y otras marginales como las de educación física y arte, por ejemplo).

La expresión “...vi la posibilidad de ir ascendiendo, no me iba a quedar toda la vida como docente...” deja entrever que el cargo de director es percibido como la máxima posición en la estructura organizativa formal. Como tal concede a sus ocupantes ventajas específicas e intentan hacerlo funcionar conforme conviene a sus intereses. El acceso a esta posición exige a su ocupante la posesión de un determinado tipo de capital específico, en el caso de Félix, el capital cultural institucionalizado, esto es, el título profesional de profesor y la experiencia en el ejercicio de la docencia.

Se advierte también que el ingreso al campo de la educación secundaria, es decir a ejercer la docencia en la Educación Secundaria, significó para Félix la posibilidad de superar la posición social que ocupaba junto a su familia en el espacio social más amplio. El discurso de Félix confirma lo expresado en el capítulo primero, en cuanto a que en cierta época la racionalidad técnico instrumental del quehacer docente no era condición ineludible para ejercerla. Es decir no era un asunto primordial la adquisición, en las universidades o instituciones superiores de formación docente, de conocimientos relacionados con la disciplina de su especialidad y la pedagogía. En consecuencia, los agentes que encontraron una oportunidad de trabajo en la docencia, en forma paralela al ejercicio de la tarea, asumieron la responsabilidad de su propia formación. Buscaron acceder a la modalidad alternativa de profesionalización docente (programas de educación a distancia con fases presenciales destinados a docentes en servicio sin ningún título profesional) y a los programas de reconversión profesional llamados de complementación pedagógica destinados a profesionales titulados en otras áreas que tienen interés en obtener un título pedagógico que les permita regularizar su situación laboral.

Por otra parte, para acceder al cargo de director, si bien los aspirantes tienen que superar un conjunto de condiciones necesarias que la norma exige, la percepción que los agentes educativos tienen sobre el puesto y la posición de privilegio que concede a su ocupante, genera luchas entre aquellos que pugnan por acceder a esa posición y aquellos que se esfuerzan en preservarlo, Carlos por ejemplo señala: "...En principio postulé a la dirección del colegio que me inicié como profesor nombrado, pero resulta que ahí también el director quería seguir siendo director y él evaluó mi desempeño laboral, a pesar que yo tenía premiación por proyectos de innovación, por diferentes cosas que él mismo me había felicitado, me desaprobó en la evaluación de desempeño..." Aquí se advierte claramente como las relaciones de fuerza envuelve a los agentes en luchas, por una parte el profesor por horas que pretende mejorar su posición en la institución educativa tratando de acceder al cargo de mayor jerarquía y, por la otra, el director que ocupa la posición dominante lo hace funcionar conforme conviene a sus intereses, por ejemplo, evaluando de manera negativa el

desempeño laboral de Carlos. Esta pugna no sólo ocurre al interior de la institución educativa donde desempeña sus funciones el profesor que pretende ocupar el cargo de mayor jerarquía, sino que, al intentar ocupar esta posición en otra institución educativa, debe enfrentar la resistencia y las pretensiones de los agentes educativos, los testimonios de Carlos y Félix son un ejemplo que ilustran la idea:

“Yo francamente llegué con mucha ilusión pero aquí hay eso de sí no me gustas te boto y efectivamente a muchos directores los han botado, entonces yo llegue aquí y les dije yo soy un profesor de aula igual que ustedes que temporalmente quiere experimentar y hacer cosas junto con ustedes, no me hace el cargo y si alguien quiere que me vaya, me voy. Les sorprendió mi desprendimiento por el cargo. Vine con mucha ilusión y creo que los contagié, porque aquí había inicialmente el perjuicio de que yo soy un mocosito para ellos, pero después creo que les he ido ganando...” (IE: JCM.D: Carlos).

“Le dije que he sido reasignado...en el 2005 y cuando llegué, de 100 profesores creo que 98 querían que me vaya. Recuerdo que solamente dos personas me aceptaron. Argumentaban que era por los problemas que había tenido en el colegio anterior. Esa situación se tergiverso y hasta me acusaron de acosador sexual, cuando era al revés porque yo denuncié un acoso sexual. Les dije que me van a conocer. Es bastante desagradable que en una reunión el 98% te diga: señor usted váyase, no es bien recibido aquí. Es un momento muy desagradable. Lo único que les dije, tampoco quiero venir pero hay una resolución que me da ese derecho. Impugnen esta resolución y si ustedes tienen razón, yo me voy. Finalmente les dije no me juzguen antes de conocerme, conózcame y luego júzgueme. Ahora sin temor a equivocarme la situación se ha invertido...” (IE: CA. D: Félix).

Estos discursos ilustran como en el ámbito de las instituciones educativas se matizan aspectos laborales y formales con elementos personales e informales. En este caso Carlos y Félix han logrado acceder formalmente a la posición de mayor jerarquía y sin embargo, el poder informal se resiste a reconocerlos. Se genera unas relaciones de fuerza en las que, los agentes que ocupan determinadas posiciones (profesor, director) intentan influir en la dirección que mejor sirve a sus intereses, Carlos por ejemplo dice “... les dije yo soy un profesor de aula igual que ustedes que temporalmente quiere experimentar y hacer cosas junto con ustedes, no me hace el cargo y si alguien quiere que me vaya, me voy...” mientras que Félix expresa “...hay una resolución que me da ese derecho.

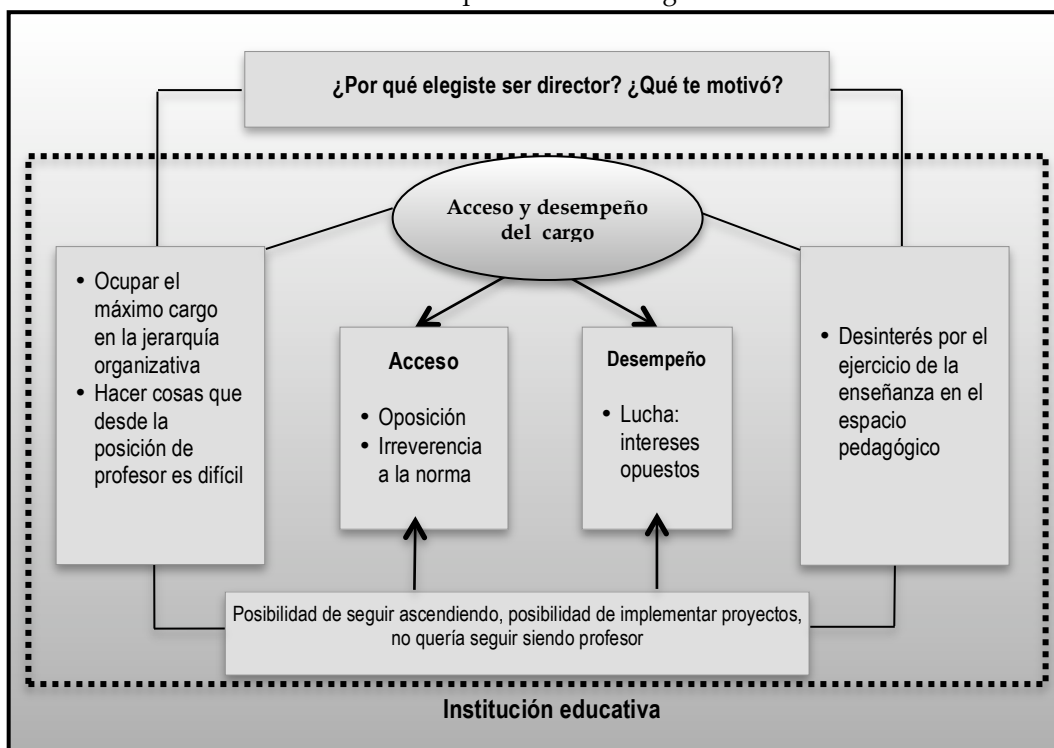
Impugnen esta resolución y si ustedes tienen razón, yo me voy...” Estas expresiones, al parecer conciliadoras, no son más que hábiles estrategias necesarias para posicionarse del puesto formalmente concedido. De cualquier modo estas relaciones son sumamente complicadas por las conductas y las expectativas que genera.

En el proyecto de acceder al cargo de director, los discursos de ambos directores coinciden en el deseo de obtener mayores cuotas de poder para decidir y controlar. El cargo de director, el de mayor jerarquía en la estructura organizacional, es el puesto de trabajo que les ofrece tal posibilidad. El poder que confiere el cargo es relativo, pues siempre está abierta la posibilidad de discusión y disensos, pero también de acuerdos que no son necesariamente los que quisiera el director.

De profesor a director: promesa de ascenso y de poder

En la ilustración que se muestra a continuación intento sintetizar los motivos que impulsaron a los directores entrevistados a serlo.

Ilustración: Interés por asumir el cargo de director



El motivo que se ubica en el lado derecho del cuadro alude al desinterés que siente el profesor por seguir desempeñando las tareas de enseñanza aprendizaje en el espacio pedagógico; los motivos ubicados en el lado izquierdo se relación con el afán de poder y el convencimiento inicial que esta posición les permite llevar adelante sus proyectos con mayor facilidad que la posición de profesor otorga. En el lado central del cuadro aparecen algunas ideas relacionadas con las dificultades que supone el proyecto de ser director: antes de asumir el cargo tienen que hacer frente a las oposiciones de sus competidores o de los profesores quienes desafían a la norma que da legitimidad formal a las pretensiones de ser director; una vez en el ejercicio del cargo, el entusiasmo inicial se desdibuja en un escenario en el que la lucha por hacer prevalecer los intereses es la constante. En el lado inferior del cuadro se presentan tres expresiones de los directores entrevistados que sintetizan el proyecto de acceder al cargo. El cuadro con líneas punteadas destaca el espacio educativo que condiciona el acceso al cargo y en el que desarrolla su tarea.

El proyecto de ser director, en el caso de esta investigación, involucra tres momentos: el interés por ocupar la posición de mayor jerarquía en la estructura organizacional de la institución educativa, el proceso seguido para lograrlo y los entresijos del desempeño de las tareas que implica (este último aspecto se amplía en el capítulo tercero). La distinción de estos tres momentos sólo tiene el propósito de explicar un proceso que paulatinamente va construyendo la trayectoria histórica de los profesores entrevistados.

Las trayectorias sociales de los profesores en el espacio educativo van evolucionando. En el decir de Bourdieu (2002a), luchan por aumentar o conservar su capital. En el caso de los profesores involucrados en el proyecto de acceder al cargo de director, a partir de sus discursos, se puede decir que el sentido que atribuyen al puesto de mayor jerarquía en la institución educativa, tiene que ver con las disposiciones paulatinamente interiorizadas desde su inserción en el campo de la educación secundaria. Perciben al cargo de director como una posición desde la que pueden tomar decisiones con mayor ventaja que desde el puesto de profesor.

El esfuerzo que despliegan para acceder a la posición de director, matiza el interés por lograr mayor visibilidad y la posibilidad de “*controlar la toma de decisiones*” en todo aquello que concierne a la institución educativa. La pretensión de acceder a esta posición exige a los interesados la posesión de un determinado tipo de *capital cultural* institucionalizado. Éste les garantiza formalmente, desde el punto de vista normativo, las competencias exigidas para ser admitido en el concurso como vía para acceder al cargo de director. Éste se relaciona con la acreditación de un conjunto de conocimientos y competencias relacionadas con el ejercicio de la profesión docente, asociadas a los diferentes niveles de la carrera pública magisterial. Aunque no existe la exigencia de formación especializada en el ámbito de la gestión educativa, se requiere capacitación mínima en este aspecto, la elaboración de un perfil de proyecto de desarrollo de la institución y tener siete o más años de experiencia docente.

En el proceso para acceder al cargo de director, matizan aspectos formales, como los señalados en el párrafo precedente, con elementos informales. Estos últimos aluden a las relaciones de fuerza en las que, los agentes que ocupan determinadas posiciones, intentan influir en la dirección que mejor sirve a sus intereses. Aquí se advierte claramente como las relaciones de fuerza envuelven a los agentes en luchas. Por una parte, el profesor por horas que pretende mejorar su posición en la institución educativa tratando de acceder al cargo de mayor jerarquía y, por la otra, el director que ocupa la posición dominante (dirección) adopta una actitud defensiva. Actúa conforme conviene a sus intereses, por ejemplo, evaluando de manera negativa el desempeño del profesor que pretende el puesto.

Esta contienda no sólo ocurre al interior de la institución educativa donde desempeña sus funciones el profesor que pretende ocupar el cargo de mayor jerarquía, sino que, al intentar ocupar esta posición en otra institución educativa, debe enfrentar, haciendo uso de una serie de estrategias, la resistencia y las pretensiones de los agentes educativos.

Sus discursos dejan entrever también que tal posición fundamentada en la jerarquía formal, esto es, regulada por la normatividad educativa, se *diluye* en lo

complicado de un espacio en el que se instituyen posiciones en función de un *tipo de capital relacionado con la capacidad de influir en la toma de decisiones*. Por ejemplo, las posiciones de profesores contratados y profesores nombrados con menor o mayor experiencia en el ejercicio de la tarea docente. Dentro de éstas se puede distinguir las posiciones de profesores según la especialidad (unas con mayor prestigio como de ciencias y otras marginales como las de educación física y arte, por ejemplo). La adscripción de los agentes educativos a una de estas posiciones, determina el acceso a beneficios específicos inherentes a esa posición. Por ejemplo, los profesores que enseñan Matemática y Comunicación pueden lograr con facilidad que las horas dedicadas a la enseñanza de tal asignatura ocupen los primeros espacios en la jornada diaria de trabajo, en cambio, las horas dedicadas a la enseñanza de las artes con facilidad se ganan el último espacio en la jornada diaria de trabajo. También los profesores con más años de experiencia o los nombrados tienen mayor posibilidad de asumir la enseñanza de asignaturas de su especialidad y con los grupos que elijan, en cambio los profesores contratados completan su jornada laboral enseñando asignaturas diversas y con estudiantes de grados distintos.

Así mismo, cualquiera que ha tenido la oportunidad de ser profesor o ha ocupado el cargo de director, no puede negar la existencia de alianzas entre profesores que ocupan distintas posiciones en función de un interés común y luchan por *influir en la toma de decisiones*. Casi siempre la “propuesta” del grupo con mayor poder se impone y el director lo asume diciendo es “acuerdo de la mayoría”. Pero también en muchas ocasiones, el director de manera solitaria o en conjunto con los profesores que forman parte de su halo de influencia toma decisiones. Éstas son resistidas con mayor o menor intensidad, en forma velada o abierta, por los profesores que consideran afecta sus intereses.

Así, el espacio educativo se torna en un escenario en el cual los agentes educativos pugnan por hacer prevalecer aquello que consideran favorece sus expectativas e intereses. Buscan tener influencia y una presencia reconocida en el escenario de la escuela. En todo nivel, los profesores emplean diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales. En esta dinámica, tanto el director y los profesores que asumen sus propuestas y

aquellos que se resisten, luchan por lograr que otros agentes convengan en su mismo parecer. De este modo, la toma de decisiones conforme señala Ball (1989) es un proceso político. El director, por ejemplo, utiliza la estrategia del diálogo y la reflexión tratando de buscar apoyos para afianzar su poder, pero también trata de equilibrar su responsabilidad en la toma de decisiones con los intereses de los profesores que se resisten. Estos últimos buscan la adhesión de aquellos que consideran tienen objetivos comunes para ejercer colectivamente alguna influencia que les permita incidir en la toma de decisiones que de modo individual sería imposible que lo logren. Estas ideas revelan los disensos y las discrepancias al interior de la institución educativa. Las decisiones no las toma de modo exclusivo el director. Es el resultado de un proceso de lucha entre poderes, tanto del director como de otros agentes educativos.

Ser todo para el alumno y facilitar sus aprendizajes es una tarea sacrificada

Al preguntar ¿qué es ser profesor de educación secundaria? los entrevistados inmediatamente aluden a su trabajo en el espacio pedagógico, a los estudiantes con los que se relacionan, a los contenidos curriculares, a la sociedad y al sistema educativo. En el centro de esta referencialidad están los agentes a quienes enseñan y al qué enseñan. Sus voces manifiestan que su labor no se restringe al proceso de enseñanza de los saberes prescritos en el currículum. Perciben que su tarea traspasa el ámbito del aula y se hacen cargo no sólo de la enseñanza de los contenidos curriculares, sino también del desarrollo psicológico y afectivo de los estudiantes. En su experiencia de trabajo han aprendido que tratar con adolescentes es una tarea muy complicada, de ahí que 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 no (IE: JCM.P: Isabel).

La imagen que Isabel atribuye a su desempeño docente hace explícito la interiorización de las nuevas tareas asignadas a la función docente. Profesor de educación secundaria, señala, es ser padre, amigo y ejemplo, es ser todo para el estudiante. Considera que su trabajo, se extiende más allá del ámbito del aula, incluso traspasa los límites la escuela para llegar hasta el espacio familiar. 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 de los adolescentes hacen que su labor docente sea complicada. La creencia que a la escuela deben concurrir jóvenes mansos y obedientes, que deben pasarse el día sentados en sus carpetas prestando atención y en silencio a la palabra indiscutida del profesor, hace que los adolescentes a menudo estén enfrentados con los adultos que se esfuerzan en doblegar su natural rebeldía. Cualquiera que ha tenido la oportunidad de relacionarse con adolescentes en las aulas, sabe de la existencia de listas negras

de estudiantes, aunque estas no estén escritas, considerados obstáculos para la tarea de enseñar y mal ejemplo para sus compañeros. Este modo irracional de calificar a los estudiantes lleva a enfrentamientos de los cuales siempre salen perdiendo, expulsados del sistema, muchos jóvenes audaces y transgresores cuyas energías muy bien pueden orientarse en el sentido del cambio.

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, pero también, una adecuada comprensión de la rebeldía de los adolescentes, puede ayudar a los jóvenes a crecer, a mejorar su autoestima, y a pensar que tienen un futuro posible de lograrse, sintiéndose corresponsables de lo que sucede en su contexto.

Al igual que Isabel, el sentido que Jacob atribuye al desempeño del profesor de educación secundaria, es inseparable de la labor que desarrolla. En el centro de este quehacer está el estudiante y es éste al que 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. Somos los profesores los que objetivamos y hacemos real todas las políticas que emanan del Ministerio de Educación (IE: CA. P: Jacob).

En la imagen sobre su desempeño docente, Jacob concede singular importancia a los estudiantes. Éstos en la cotidianidad del trabajo pedagógico en la escuela, establecen relaciones con sus pares, con el profesor y con los contenidos culturales objetos de inculcación. Conocerlos, es de primordial importancia para el profesor. Como uno de los aspectos constitutivos de la formación del maestro, el conocimiento de los estudiantes con quienes desarrolla su trabajo pedagógico, de alguna manera se relaciona con el conocimiento y comprensión de las teorías del desarrollo intelectual y emocional del niño y del adolescente.

Otro aspecto que destaca en el trabajo escolar, se relaciona con el gusto que siente el profesor por profundizar en los saberes relacionados con la asignatura de su especialidad y por enseñarla. Esta disposición no siempre es positiva y tampoco permanece idéntica. Por ejemplo, la autoridad pedagógica que ubica al profesor en el trabajo escolar en el aula y en relación con sus alumnos, en este caso, es objeto de cuestionamientos. El discurso de Jacob evidencia que el trabajo pedagógico que desarrolla el profesor 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.

El descubrimiento de estos límites puede provocar en el maestro una reevaluación de su práctica y por tanto una mejor autovaloración de su responsabilidad frente a los estudiantes. Puede generar también, como señala Jacob, la desmotivación por redescubrir los contenidos culturales que han de ser enseñados, los saberes sobre la enseñanza y la búsqueda de nuevas formas de enseñar. Esta última aseveración se manifiesta en el hecho de que algunos

profesores siguen enseñando lo mismo de la misma manera y los estudiantes los perciban como algo repetitivo y carente de interés. 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 enseñado, es parte fundamental del quehacer pedagógico.

La acción pedagógica se ejerce en relación con otros agentes. Los profesores nunca actúan solos, su trabajo escolar 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 adaptarse e integrarse a él, al respecto Jacob señala "...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..." En el trabajo cotidiano el profesor afronta situaciones más o menos transitorias y variables que le permiten el desarrollo de ciertas habilidades. Éstas tienden a transformarse en una manera personal de enseñar que se valida en el trabajo cotidiano.

Por otra parte, en la relación profesor y estudiante, la enseñanza de los contenidos culturales que el primero debe transmitir deja de ser el centro de gravedad del acto pedagógico, es subordinada a una relación pedagógica centrada en las necesidades e intereses del educando. El quehacer docente trasciende los límites de la trasmisión de tales contenidos en tanto los profesores se piensan como formadores integrales, 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 lo haces y lo muestras y te dicen ¡ah, 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 (JCM.P: Edgar).

En la imagen del desempeño docente, en el discurso de Edgar, están presentes las ideas de formador integral, el sentido de trascendencia y la dificultad que supone el trabajo pedagógico. El sentido de trascendencia nos recuerda que la acción educativa debe ser hecha en el sentido de llevar a los estudiantes a reflexionar sobre su papel en el mundo y así ser capaz de transformar el mundo y el suyo propio.

La idea del formador integral que reclama para sí Edgar, está ligado con los objetivos de la enseñanza. Estos enfatizan en el estudiante el desarrollo de capacidades intelectuales, humanas y sociales. La promoción del desarrollo intelectual del estudiante supone, a través de los contenidos curriculares que circulan en el ámbito de la educación secundaria, el fomento del pensamiento creativo, crítico y lógico. Supone también propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita 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 de actitudes y 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 y actitudes que permitan al estudiante relacionarse y convivir con otros. Desde esta perspectiva deviene en importantes el fortalecimiento del trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la suya y el respeto hacia 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. La sensación de desborde en el cumplimiento de su tarea tiene que ver con la sobrecarga del quehacer pedagógico, 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 si mismos y al mundo que lo rodea. Esta pretensión se complica si consideramos que el profesor, si bien enseña a grupos, tiene que afrontar la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a su origen social, cultural y económica. Éstos 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 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 inicia un ciclo de presiones y controles.

La trascendencia del trabajo pedagógico es central en el sentido atribuido al quehacer docente. De ahí que las huellas que el trabajo pedagógico deja en los alumnos y que subsisten más allá de la práctica docente, son hechos que permiten reconocer buenas prácticas educativas. Habitualmente son los alumnos que, con el reconocimiento de la labor docente, ayudan al profesor a mirar sus buenas prácticas y abrir nuevas puertas para el aprendizaje de su tarea. La preocupación por buscar evidencias y sentido en las acciones que resultaron positivas, se constituye en contenido de reflexión permitiendo así afirmar su condición docente.

En un escenario en el que el profesor se siente desbordado por la sobrecarga en el trabajo pedagógico, en el que se percibe sujeto de enjuiciamientos negativos, el interés porque sus buenos actos perduren más allá la práctica presente hace que, lejos de desentenderse de las exigencias de su función, se implique con los estudiantes para conseguir que participen en su propio proceso de formación. Esto, sin embargo, no significa que algunos profesores se desentiendan de sus exigencias y vivan su trabajo pedagógico con displicencia.

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 mí 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. P: William).

El hecho educativo es imposible sin la presencia del profesor que enseña y de los estudiantes que aprenden. La relación que estos agentes 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 aprender. 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 sólo 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 al sostener que el profesor es aquel que guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes para prepararlos a fin de que cumplan los requerimientos de nuestra sociedad, 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.

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 mejora esos aprendizajes en la experiencia con los alumnos y con los colegas. Se aprende 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 (JCM.P: José).

El para qué enseñar interroga, en una de sus aristas, el sentido que el profesor confiere a su actuación en el espacio pedagógico. Ésta 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 sólo los contenidos de la asignatura, 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 dimensión afectiva y valorativa del trabajo pedagógico, 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 contingenciales. 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 los colegas.

Así, el profesor enfrenta diariamente en el aula situaciones para las que no existen respuestas únicas y preelaboradas. Para afrontarlas, al percibir insuficiente los aprendizajes logrados en su formación docente, construye y habita diariamente espacios pedagógicos diversos, en un contexto colmado de limitaciones que debe asumir y resolver en la cotidianidad de su práctica. 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 el 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, aun cuando éstos sean virtuales, sin la presencia de agentes 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. P: 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. Éstos (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 comprensión de 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 asume 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.

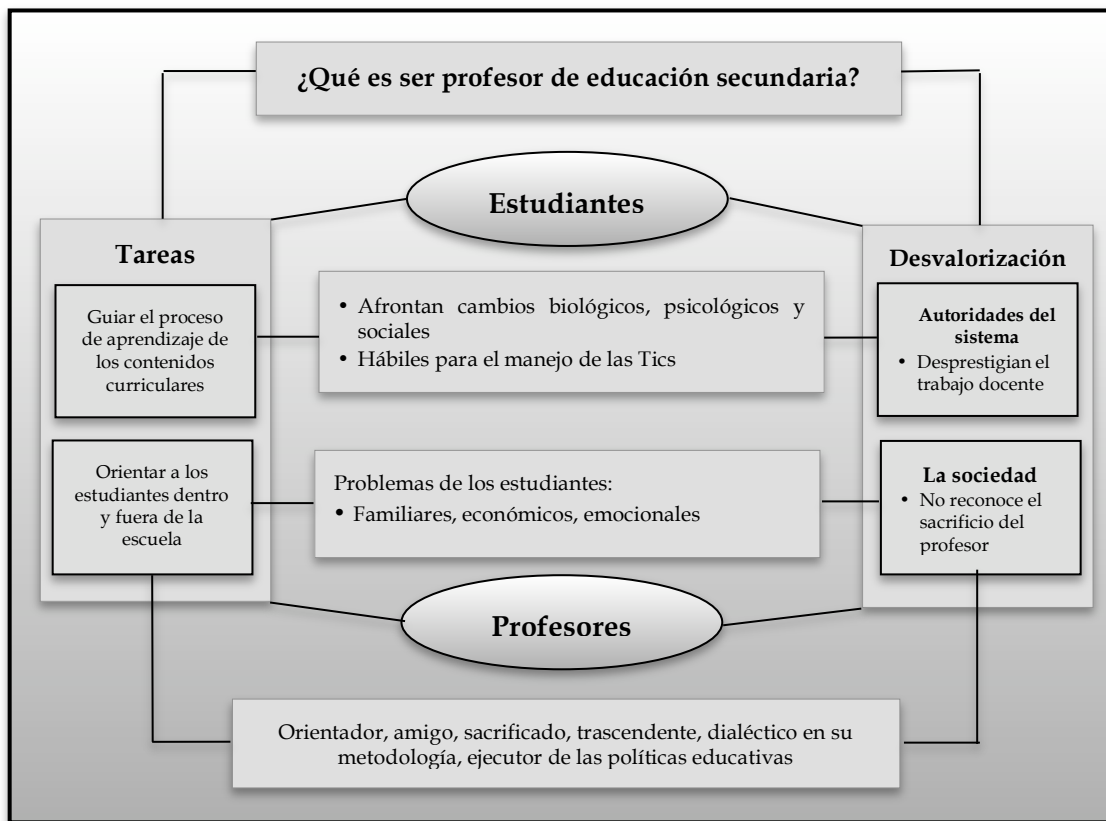
Cuando Rubén alude al bajo reconocimiento y la necesidad de la revalorización del trabajo docente hace explícito sus percepciones sobre las condiciones sociales del trabajo docente. Sin ser la única arista, podría leerse desde el punto de vista de las expectativas de la sociedad en relación a la educación 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 habilidades para el ingreso al mercado laboral; el sistema educativo fija metas a cumplir y se esfuerza en medirlos a través de pruebas estandarizadas (Robalino y Körner, 2005). Frente a estas expectativas muchas veces insatisfechas, se tiende a responsabilizar al desempeño docente, como el único factor del problema.

En un contexto en el que la desvalorización social de la imagen del profesor y la generalización del enjuiciamiento negativo de su trabajo, el incremento de mayores demandas que desbordan sus reales posibilidades, Rubén apela al compromiso del profesor con su tarea y a la primacía de la motivación personal frente la disminución significativa de sus ingresos económicos.

Entre el acompañamiento del aprendizaje y el debilitamiento del estatus

El gráfico que muestra en la página siguiente ofrece la oportunidad de diferenciar, sin perder de vista su relación dinámica, los distintos aspectos a los que aluden los docentes entrevistados cuando se refieren a lo *qué es ser profesor de educación secundaria*.

Ilustración 5: Percepciones sobre ¿qué es ser profesor?



En el centro superior del cuadro están los estudiantes con quienes se relacionan en el espacio pedagógico. Al lado izquierdo, se presentan las tareas más relevantes del desempeño de los profesores, éstas aluden a los contenidos curriculares que tienen la obligación de enseñar y, las tareas extracurriculares asumidas como parte de su función formadora. En el lado derecho, asociados a la sensación de desvalorización, se ubican los agentes externos a la institución donde trabajan. El espacio central del lado inferior del cuadro, lo ocupan los profesores quienes se ven y se reconocen a sí mismos responsables del proceso de enseñanza, pero también, perciben que su desempeño está fuertemente condicionado por las limitaciones del espacio social donde se desenvuelven, por la creciente desvalorización de su imagen y el enjuiciamiento negativo de su trabajo y, las restricciones que le impone el sistema educativo. Estos aspectos se explican en los párrafos siguientes

En la atribución de sentidos a lo que implica ser profesor, los docentes entrevistados conceden singular importancia a *los estudiantes*. Esto se debe a que el hecho educativo es imposible sin la presencia del profesor que enseña y de los estudiantes que aprenden. Dicho de otro modo, aún cuando los espacios pedagógicos sean virtuales, es imposible enseñar sin la presencia de agentes que ponen en acción sus pensamientos, valores, sentimientos y actitudes, agentes que establecen relaciones con el saber objeto de enseñanza, con el profesor y entre ellos mismos.

La relación entre estos agentes dotados de pensamiento, capaces de atribuir significado a sus propias actividades de enseñanza y de aprendizaje, se da en un tiempo y en un espacio que descubren y tratan de adaptarse e integrarse de manera gradual en él. Las posiciones que estos agentes habitan en el espacio pedagógico no es el mismo. El profesor ocupa un lugar dominante en relación al que habitan los estudiantes, eso le da poder para imponer sus formas de ver el mundo y pautar la dinámica de las relaciones, que en su concepto deberían prevalecer en el espacio pedagógico, los estudiantes por su parte, “obedientes y mansos”, en muchas ocasiones, sólo tienen la obligación de aprender determinados contenidos curriculares y permanecer sentados escuchando con atención las disertaciones del profesor.

La inevitable presencia de los estudiantes en esta relación hace que conocerlos, a fin de optimizar el trabajo pedagógico, sea imperativo para el profesor. ¿Cuánto conocen los profesores a los estudiantes con quiénes se relación?, en sus discursos aluden principalmente a sus condiciones socioeconómicas y sus características vinculados al periodo de desarrollo humano llamado adolescencia. Al respecto Furlan (2005) señala que los adolescentes están más preocupados en atender sus propios procesos vitales caracterizados por las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales y, a menudo enfrentados con los adultos que asumen posiciones de dominación y que pretenden regular sus tiempos, sus espacios y sus deseos. Por su parte Tardif (2004) afirma que los estudiantes no son iguales, sus capacidades personales y sus posibilidades sociales difieren en cada uno de ellos, su actuación, sus modos de aprender y de involucrarse en las tareas educativas son también diferentes.

El mayor o menor conocimiento que el profesor posea de los estudiantes con los que se relaciona, influye necesariamente en su forma de enseñar. Si bien, en el espacio pedagógico el profesor siempre está frente a grupos que sobrepasan los 40 estudiantes, quienes aprenden son los individuos y no los grupos, de ahí que el profesor no puede dejar de tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. Esta diversidad hace que el profesor afronte cotidianamente en el espacio pedagógico situaciones para las que no existen respuestas únicas y preelaboradas (Tardif, 2004). Para afrontarlas, construye y habita diariamente espacios pedagógicos diversos, en un contexto colmado de limitaciones que debe asumir y resolver en la cotidianidad de su práctica.

En el afán por lograr que los estudiantes se motiven y se involucren en su propio proceso de aprendizaje, el profesor se esfuerza en enseñar de modo distinto a grupos diferentes. En palabras de Freire (2004) el profesor propone a los estudiantes los medios que le ayuden a construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. Sabe, por ejemplo, que no puede enseñar de idéntica manera a estudiantes de edades distintas; que debe organizar y presentar los contenidos de la asignatura o área curricular que enseña, en un orden congruente con las capacidades de comprensión de los estudiantes. Estos aprendizajes que hacen explícito los profesores entrevistados, se relacionan con el conocimiento y comprensión de las teorías del desarrollo y del aprendizaje del niño y del adolescente que aprendieron en su formación como docentes, pero también, son el resultado del aprendizaje logrado en la contingencia de su práctica educativa.

En este proceso de enseñar y aprender que implica el trabajo pedagógico, 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, su experiencia de estudiante, tiene una innegable influencia. La manera de proceder en el hecho mismo de enseñar, refleja las maneras como el profesor percibe el saber del área disciplinar que enseña; el modo como concibe el aprender y como utiliza el conocimiento que tiene de los estudiantes. Estas percepciones y apreciaciones 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 profesores interiorizan las formas de enseñar que utilizaron sus maestros y casi de manera inconsciente se manifiestan en su práctica cotidiana.

Para el profesor de educación secundaria el aprendizaje de los estudiantes se relaciona directamente con los contenidos de la asignatura o el área que enseña. Espera que éstos 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 entrevistados 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 estas dos perspectivas en su trabajo pedagógico, aluden cuando se reconocen a sí mismos como *formadores integrales*. La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones de la vida de los estudiantes que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano y lo social.

Es precisamente que en procura de realizarse como formadores integrales, consideran que *ser profesor es prolongar más allá del aula el trabajo pedagógico*, dicho de otro modo, estar siempre atentos dentro del aula, en el ámbito de la escuela e incluso fuera de ella (casa de los estudiantes) para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas psicológicos, afectivos, familiares, económicos y de organización del trabajo escolar. Esta idea de profesor, va más allá del simple trasmisor de conocimientos que reduce su trabajo a una especie de servicio, que considera al estudiante como un cliente a quien entrega los contenidos de la materia que enseña. Reclama el reconocimiento de su trabajo más allá del mero trasmisor de conocimientos o de facilitador de aprendizajes.

Se podría decir que esta forma de entender el trabajo pedagógico 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 politicidad de la educación como una cualidad esencial de la práctica educativa que pone en relación a los diferentes agentes educativos.

Este deseo de traspasar los límites de su práctica pedagógica al que aluden los profesores entrevistados, 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, p. 22). Las huellas que el trabajo pedagógico pueda dejar en los estudiantes y logre subsistir más allá de su práctica docente, son hechos que preocupan a los profesores y esperan de los estudiantes el reconocimiento a su labor.

Enseñar y aprender involucra también la dimensión afectiva de los profesores y estudiantes que intervienen directamente en el trabajo pedagógico. Puesto que esta relación se da entre agentes sociales, es imposible que sus características socioculturales y sus comportamientos no despierten en ellos mismos y en relación a los otros sentimientos, actitudes y juicios de valor. Por ejemplo, la identificación mental y afectiva del profesor con los estudiantes no es el mismo: con determinados grupos la fluidez en la comunicación, el trato afable, el interés por aprender y enseñar domina el espacio pedagógico, en cambio con otros grupos, la ausencia de estas características constituye una amenaza para el proceso de enseñar y aprender. Es evidente, entonces, que el enseñar y aprender no sólo se fundamenta en la capacidad de pensar de los estudiantes y en el dominio conceptual de los profesores, los afectos, los temores, las alegrías y las formas de percibir y de sentir las propias emociones afectan el ambiente que se vive en el espacio pedagógico y, pueden o no favorecer condiciones que ayuden en el trabajo pedagógico.

Esto es así porque el trabajo de enseñar y aprender implica la relación entre agentes sociales capaces de poner barreras, anular o favorecer de distintas maneras tanto el proceso de enseñar como el proceso de aprender. En cualquiera de estas circunstancias, los profesores entrevistados subrayan la necesidad de concretizar su tarea enfatizando actitudes de comprensión y acompañamiento. Específicamente aluden al afecto, en el entendido que *ser profesor es ser amigo de los estudiantes*. La amistad entendida como el cariño personal hacia el estudiante nacida y se fortalecida con el buen trato, es una estrategia de acercamiento hacia

ellos. En la relación pedagógica uno de sus propósitos es facilitar el trabajo de inculcación de los contenidos curriculares y las formas de comportarse y de actuar conforme a lo establecido en el espacio donde se desenvuelven.

Otro aspecto que destacan los docentes entrevistados en relación a lo qué es ser profesor tiene que ver con los contenidos curriculares. Así como no se imaginan la tarea de enseñar sin la presencia de agentes que aprenden en un espacio y en un tiempo determinado, tampoco imaginan su trabajo, sin la existencia de contenidos curriculares que enseñar, o lo que denomina Freire (2004), sin la presencia de objetos cognoscibles que pueden ser percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. *Ser profesor, señalan, es vincular el trabajo pedagógico con las exigencias del presente.* Esto se relaciona con el gusto que siente el profesor por profundizar en los saberes relacionados con la asignatura de su especialidad y por enseñarla.

Esta disposición no siempre es positiva y tampoco se mantiene idéntica. Está presente en el discurso pero muchas veces ausente en la práctica. Por ejemplo, el discurso de uno de los profesores entrevistados evidencia que el trabajo pedagógico que desarrolla el profesor está desvinculado de los nuevos conocimientos, fundamentalmente del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza; también se manifiesta en el hecho que algunos profesores siguen enseñando lo mismo de la misma manera y los estudiantes lo perciban como algo repetitivo y carente de interés.

El hecho que los profesores adviertan estas limitaciones puede ayudarles en la reevaluación de su práctica y con ello, encontrar el camino para redescubrir los contenidos curriculares objetos de enseñanza, los saberes sobre la enseñanza y la búsqueda de nuevas formas de enseñar. En este último caso se podría decir, retomando las expresiones de Rubén, el profesor que estandariza en la enseñanza fracasa, pues muchas veces el profesor olvida que los recursos de los que se vale para enseñar, deben fundamentarse en la heterogeneidad individual y social de los estudiantes y, al mismo tiempo deberían provocar su intervención activa en la tarea de aprender.

La imagen del profesor como facilitador de los aprendizajes, o lo que dice uno de los entrevistados: *ser profesor es guiar el aprendizaje de los estudiantes*, refleja por un lado la interiorización de ciertas corrientes y doctrinas instaladas en las ciencias de la educación (los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje por ejemplo) y de las nuevas responsabilidades asignadas al trabajo docente. Al respecto Tenti (2005) señala que el 80.4% los profesores de educación secundaria del Perú se autodefinen como facilitadores del aprendizaje, mientras que el 12,1% se consideran más que nada transmisores de cultura, en tanto que el 6,3% no se identifica con ninguna de las definiciones anteriores y el 1,1% no responde. Esto en su opinión revela la crisis de la idea de transmisión cultural y su reemplazo por la idea del facilitador del aprendizaje de los alumnos y que probablemente es contemporánea al énfasis puesto en la dimensión del aprendizaje frente a la tradicional valoración de la enseñanza.

El paso del concepto de enseñanza al de educación, señala Esteve (2006), es una de las características de los cambios recientes que afectan la identidad profesional docente, supone que el profesor, además de saber su materia, debe ser un facilitador del aprendizaje, un organizador del trabajo del grupo, además debe cuidar del equilibrio psicológico de los estudiantes, etc. Esta situación hace que la enseñanza entendida como la transmisión de los contenidos culturales deja de ser el centro de gravedad del acto pedagógico, en otras palabras, su trabajo es subordinado a una relación pedagógica centrada en las necesidades e intereses del estudiante. Sin embargo tanto la enseñanza como el aprendizaje no pueden existir independientemente. Si a estas nuevas exigencias se suman la necesidad de conocer y comprender las condiciones sociales, económicas y familiares que afectan el aprendizaje de los estudiantes, se vuelve aún más difícil y complicada su labor.

La generalidad y lo ambicioso de estas tareas, hacen que los docentes entrevistados consideren que *ser profesor de educación secundaria es afrontar una tarea sacrificada*. La sensación de desborde en el cumplimiento de su tarea tiene que ver con la sobrecarga de su quehacer pedagógico. Esteve (2006) afirma que al menos siete investigaciones coinciden en señalar que el profesor está sobrecargado de trabajo y obligado a realizar actividades distintas y

fragmentadas en las que debe atender elementos diferentes que resultan difíciles de satisfacer.

Además que ser profesor es sacrificado, también es ser valorado negativamente, señalan los entrevistados. Esto se relaciona con la imagen social del maestro y la valoración que la sociedad hace de su trabajo. En el primer caso, señala Esteve (2006), 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 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. Así mismo el enjuiciamiento de su trabajo se ha generalizado, desde los políticos hasta los padres de los estudiantes, frente a las deficiencias y las múltiples expectativas insatisfechas por el sistema educativo, tienden a responsabilizar al desempeño docente, como el único factor del problema. Esta situación, en palabras de Cuenca y Stojnic (2008), conduce a la victimización de los profesores y trae consecuencias directas en su trabajo, en los resultados del mismo y en el fortalecimiento de su profesión.

De hecho, el trabajo pedagógico de los profesores es objeto de valoración negativa. Cuando la enseñanza fracasa por una serie de limitaciones que impiden que el profesor tenga éxito, inmediatamente la opinión pública lo responsabiliza, por ejemplo, la sistemática campaña del gobierno a través de declaraciones públicas y la difusión de noticias que enfatizan los malos resultados (como las siguientes: “El principal problema de la educación es la falta de preparación de los maestros”⁷ o “Se sacaron cero”⁸ en alusión a los malos resultados obtenidos por los profesores en la prueba para acceder a contratos en el magisterio), producen respuestas públicas de fuerte desvalorización del profesor. Sin embargo, si un profesor, como señala José, dedica más horas de su trabajo correspondiente a su jornada laboral, para

⁷ Noticia difundida por el diario Perú 21 en su edición del 23 de Febrero del 2009

⁸ Noticia publicado por el diario la República el primero de Marzo del 2009

orientar a los estudiantes, en muy pocas ocasiones o casi nunca se reconoce expresamente tal esfuerzo.

Aún cuando existen razones para hacer críticas, el énfasis puesto solamente en una de las aristas del problema, olvidando la responsabilidad histórica del Estado en estos hechos, poco contribuye a la mejora de la actuación de los maestros, pues el sentirse sujetos de enjuiciamiento negativo afecta también el desarrollo de la tarea educativa.

Contagiar de convicciones a los habitantes de la casa grande

La manera como el director piensa su propia práctica y la práctica de otros profesores, direcciona el horizonte de su quehacer directivo. Pues las percepciones y apreciaciones constituidas a lo largo de su trayectoria social, anticipa su práctica presente. En palabras de Bourdieu (2007) diríase que las estructuras interiorizadas como los esquemas de percepción, de concepción y de acción son la condición de toda objetivación y de toda percepción consciente, atenta y clara.

En coherencia con esta perspectiva, el análisis de los discursos que se presentan en las páginas siguientes, se focaliza en las percepciones que los directores entrevistados construyen sobre la dirección y sus implicancias. En relación a la pregunta ¿qué significa ser director de educación secundaria? Carlos responde lo siguiente:

Yo lo definiría con una metáfora, el director de educación secundaria es el director de orquesta, es el que tiene que estar pendiente de todo para que la melodía no suene mal. Quiero decir, que quien dirige, requiere de unas condiciones básicas para dirigir y una de esas es el liderazgo, entendiéndolo como la capacidad por escuchar, porque así la gente se siente parte, se siente entendida y, por manejar los grupos. Yo creo que eso es lo fundamental. Si uno quiere imponer las cosas, probablemente las puede imponer pero no por mucho tiempo. Yo creo que a la gente hay que contagiarla de convicciones, si el director no puede hacer eso, simplemente vamos a tener a alguien que se sienta en un escritorio a firmar papeles (IE: JCM.D: Carlos).

Las ideas: director de orquesta, estar pendiente de todo, liderazgo y manejo de grupos presentes en la imagen de director que construye Carlos, hace pensar que este agente, dado la posición que ocupa en la institución educativa, tiene la responsabilidad de asegurar el éxito del trabajo educativo. La centralidad de la figura del director en la institución educativa, es destacada no sólo por la normatividad que regula su función, sino también, por los propios profesores y otros agentes externos a la institución educativa, como las familias y las autoridades.

En el ámbito normativo, se puede decir que los fundamentos legales que regulan su función subrayan la necesidad de que ejerza control y se responsabilice de la organización del proceso educativo en la institución que dirige. Aunque estas funciones forman parte de su esfera de responsabilidad, tales preocupaciones no son de su única incumbencia. Otros miembros de la institución educativa, como los profesores, tienen el legítimo derecho de intervenir en el trayecto en el que se mueve la escuela. Sin embargo, a la hora de dirigir los procesos que permitan a la institución lograr lo que se propone, la responsabilidad última la tiene el director.

Así, el director siente la obligación de moverse entre la necesidad de mantener los aspectos considerados positivos en la institución educativa y la necesidad de movilizar a los profesores para generar cambios. En este sentido el director debe conciliar sus responsabilidades administrativas con las funciones de estímulo al desarrollo de una educación de mayor calidad. Eso lo compromete, como señala Carlos, con el ejercicio del liderazgo educativo. Este liderazgo, con independencia de que pueda ser desempeñado por otros agentes, corresponde al director, puesto que su posición en la organización lo ubica en una situación privilegiada para tal desempeño. Sin embargo, es preciso reconocer que el desempeño del cargo de director, no garantiza que su ocupante sea capaz de desarrollar la conducta de liderazgo, aunque lo probable es que eso suceda.

Esta última idea se hace evidente cuando Carlos señala que el director, incapaz de comprometer a los maestros con los objetivos institucionales, se convierte en alguien que se sienta en un escritorio a firmar papeles. Si bien es posible que no

viva su trabajo con indiferencia, es probable que su función quede atrapada en los límites de los procedimientos burocráticos. Esta idea parece estar presente en la imagen de director que construye Félix. Dice, ser director significa asumir una tarea incomprendida, ser director es estar ubicando en el escalón más alto de un maestro, ser director es hacer cumplir la norma.

Ser director es una tarea un poco incomprendida. No hay un director que satisfaga todas las expectativas. Ser director es igual a ser la constitución de un país, porque en un determinado momento un director es el adecuado, el idóneo para una institución educativa, pero al transcurrir el tiempo, no sigue satisfaciendo las aspiraciones y las inquietudes de todos, entonces, por ahí ven que las cosas no se dan como quisieran y surgen los problemas. Si al docente se le aplica una sanción y se le explica el porqué, lo acepta, pero si a un docente, por ejemplo, se le descuenta porque faltó y a otro que cometió la misma falta no se lo descuenta, ahí viene el problema. Entonces la labor del director es incomprendida, el sindicato lo confunde con la patronal, cuando ser director sólo es el escalón más alto de un maestro. Es incomprendida porque no se puede satisfacer a todos. A veces ni a nuestros hijos podemos satisfacerlos. Los maestros no comprenden la labor del director. Cuando el director saca una directiva, a unos les parece bien, a otros más o menos y a otros pésimo. La labor del director es hacer entender al docente que las órdenes hay que cumplirlas. Si las órdenes están dentro del marco legal hay que cumplirlas. Hay tantas cosas que no nos gusta, pero si somos subordinados a alguien tenemos que cumplir, no queda otra (IE: CA. D: Félix).

Si bien el cargo de director supone distintos grados de distanciamiento con la tarea docente, no implica desapego con el origen, esto es, con la función docente. Pues "...ser director sólo es el escalón más alto de un maestro..." Esta idea, leída desde la carrera pública magisterial merece las siguientes acotaciones: en el Perú la carrera pública magisterial comprende tres *áreas de desempeño* (gestión pedagógica, gestión institucional e investigación) se estructura en cinco *niveles magisteriales* con un mínimo de tiempo de permanencia en cada uno de ellos. A cada nivel magisterial se asocia un conjunto de capacidades y conocimientos relacionados con el ejercicio de la profesión docente. El profesor que desempeña las funciones de director (gestión institucional) no necesariamente se ubica en el escalón más alto de la carrera pública magisterial. Sólo necesitan tener como mínimo dos años de permanencia en el segundo nivel magisterial. Cuenca y Stojnic (2008) sostienen que los niveles de desempeño están estrechamente

vinculados a temas salariales, debido a su correspondencia con los niveles de acenso, enfatizan la promoción vertical y por tanto hace que el desarrollo profesional sea visto de manera escalonada.

La tarea del director, señala Félix, es incomprendida por los profesores, porque no puede satisfacer a todos, porque es confundido con la patronal y porque sus disposiciones no siempre son acatadas. Estas razones evidencian cuán delicadas y conflictivas son las situaciones que tiene que hacer frente.

Por otra parte, la imagen que Félix construye sobre el director en el sentido que éste es superior al profesor, alude al grado de responsabilidad que cada uno de estos agentes tiene en la institución educativa. Evidentemente la función directiva es básica para el funcionamiento de la organización, quien la personifica se erige como la primera autoridad institucional sobre la cual convergen presiones y expectativas. Si bien la función de dirección tiene que ver, entre otros aspectos, con la gestión de la enseñanza y del aprendizaje, con el conocimiento y correcta aplicación de los aspectos legales en materia educativa, como también con las funciones de la administración, es probable que quien la ejerza se quede atrapado en los procedimientos administrativos. Es decir que consiente o inconscientemente el director puede ser arrastrado por la corriente de las exigencias y requerimientos burocráticos. Por ejemplo, Félix señala que la tarea del director es hacer entender al docente que las órdenes impartidas con apego a ley hay que cumplirlas. La focalización del trabajo directivo en meros procedimientos administrativos como el aludido, produce una ruptura con la práctica pedagógica, o mejor dicho con la vida de la institución educativa.

El rasgo pedagógico del trabajo directivo al que se alude en el párrafo precedente, es también una exigencia de la administración del sistema educativo. Se pide a los directores que se comprometan en actuaciones relacionadas con la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, incluso los resultados del aprendizaje de los estudiantes es uno de los criterios de la evaluación de su desempeño. Ésta preocupación está presente en el siguiente extracto del discurso de Carlos, como uno de los aspectos centrales de lo que implica ser director.

Yo creo que varias cosas, primero lo de ser comunicativo, impartir cosas a la gente pero también escuchar. Segundo, tener por lo menos cierta claridad con los temas pedagógicos, por ejemplo yo tenía esa posibilidad, el hecho de haber trabajado en la universidad me ha servido mucho para poder discutir esos temas, porque a veces cuando hay falta de autocritica, la gente dice pero si se hace, a ver les digo vamos a ver, este tema es así, este contenido debe ser así, ¿eso se hace? No, pues a eso nos estamos refiriendo, entonces, a veces nosotros repetimos algo que escuchamos sin tener claro sus elementos sustanciales. Entonces los directores de las generaciones anteriores que he visto no manejan eso. Por eso no sólo se debe ser un líder en la manera como se comunican las cosas, en el manejo del grupo con autoridad, sino también en el manejo conceptual de lo pedagógico porque a eso se dedica la escuela. Creo que también eso de ser horizontal, de participar y de convocar a la gente también requiere de autoridad porque a veces hay que ponerse fuerte porque de todas maneras hay gente que se sale para su lado no quiere cumplir su función. Yo veo esas tres cosas en principio que te involucran a otras cosas, es decir ser un líder comunicativo, dialogante. El resolver conflictos van implicando otras cosas, pero creo fundamentalmente que con eso se pueden ir formando grupos para poder hacer las cosas de manera diferente a como se vienen haciendo (IE: JCM.D: Carlos).

Ser director lleva en sí el compromiso, según el entrevistado, de asumir el liderazgo no sólo en el ámbito pedagógico, sino también, en otros aspectos como el establecimiento de una buena comunicación y el ejercicio de la autoridad. Así mismo lleva implícita la idea de que cuanto más se relacionen las esferas pedagógica, administrativa e institucional en el trabajo directivo, esto es, cuanto más se promueva la colaboración entre los profesores que desempeñan funciones directivas y aquellos que desempeñan tareas de enseñanza en el aula, mayor será la posibilidad de orquestar las acciones encaminadas al logro de los aprendizajes.

Es interesante ver que Carlos, destaca en su trabajo las funciones pedagógicas y revela gran interés por involucrarse en las mismas. La tarea pedagógica que corresponde al director, en realidad es una ayuda al desarrollo de los profesores creando condiciones favorables para ello. Las posibilidades reales para que el director ejerza este rol, no sólo depende de las cualidades que posee, de sus percepciones y experiencias, sino también de la capacidad y la actitud de todos los profesores de la institución, de los medios disponibles y necesarios para el desarrollo de este tipo de actividades, del clima institucional, etc.. Este último aspecto de alguna manera se relaciona con dos elementos presentes en el

discurso de Carlos: el establecimiento de una buena comunicación en el sentido de explicar con claridad los fines de la institución, las tareas a desarrollar, pero también la capacidad de escuchar con atención las propuestas, expectativas y necesidades de los profesores; y el ejercicio de la autoridad. Ésta, Carlos lo entiende como el derecho a ejercer control sobre los docentes, señala “...a veces hay que ponerse fuerte porque... hay gente que se sale para su lado, no quiere cumplir su función...” Su autoridad se basa en la posición que ocupa dentro de la jerarquía formal de la institución educativa.

La metáfora “...uno tiene que preocuparse por la casa grande...” utilizada por Félix para referirse a las implicancias de la función directiva, de alguna manera evidencia la interiorización de las disposiciones administrativas que consideran al director como la primera autoridad de la institución educativa, por lo tanto, responsable de todo lo que en ella ocurra. Al respecto señala:

Implica un mayor sacrificio, implica descuidar a la familia, implica ganarse una serie de problemas. Es sacrificio porque si bien es cierto que la ley dice que debemos trabajar ocho horas diarias, eso es insuficiente, tenemos que trabajar mucho más. Si algo ocurre en el plantel en la noche, inmediatamente se le llama al director. Entiendo que es sacrificado por el tiempo. Pero la otra cara de la moneda es que uno alcanza un cierto estatus social. La comunidad lo ve a uno así, dicen es el director del colegio. Descuido de la familia porque si usted es un empleado que trabaja ocho horas, usted sabe que ingresa las ocho de la mañana y que sale las cuatro de la tarde. A partir de las cuatro usted puede dedicarse a su familia. Pero si usted es director, en mi caso, se que a las 6.30 a.m. debo de estar en el colegio y no se la hora que voy a retornar. Usted puede planificar y decir voy a venir a almorzar a las 12, pero resulta que a esa hora la UGEL lo está llamando a una reunión u ocurrió un percance en el colegio y usted tiene que estar solucionando ese percance. Implica también servicio, porque ser director no es ir andando por ahí diciendo yo soy el director. Implica que uno tiene que preocuparse por una casa grande. Implica luchar porque los docentes se sientan bien trabajando. A lo mejor no les podemos dar cuestiones económicas o cuestiones materiales, pero si les puedo dar un buen trato (IE: CA. D: Félix).

Cualquier profesor que ha desempeñado funciones directivas, sin intención de magnificar su tarea, sabe que el día a día del trabajo en la escuela rebasa la imagen de un agente racional que pasa la mayor parte de su tiempo, planificando, organizando, coordinando y controlando las actividades en la

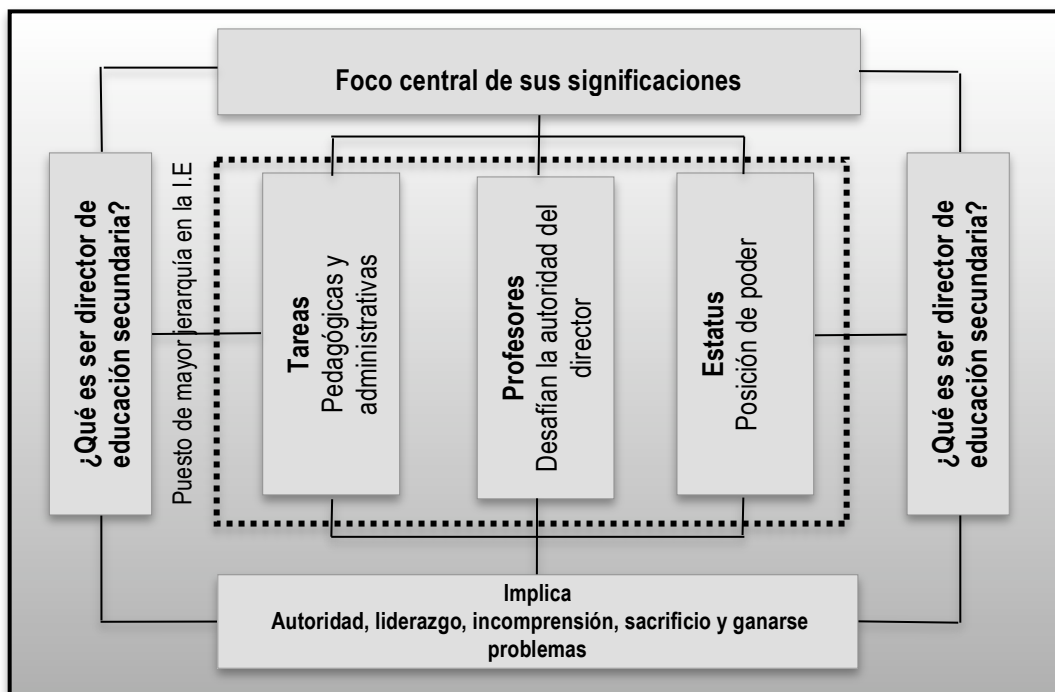
institución educativa. El director desarrolla una serie de actividades frecuentemente interrumpidas por otras, además estas actividades abarcan ámbitos diversos que a menudo obligan a poner en escena habilidades, destrezas y conocimientos también diversos que con mucha frecuencia rebasan sus posibilidades. Por ejemplo Félix, desde su experiencia en el desempeño de las funciones directivas, considera que ser director implica “sacrificio” pero también el logro de “un cierto estatus social”.

La ideas de “sacrificio” y “un cierto estatus social” más que evocar la imagen de un agente que asume una forma de vida entregada totalmente a su tarea con abnegación, alude a un contexto en el que hay muchas tareas que realizar. En este escenario en el que el poder real del director se ve disminuido y, en el que la sensación de aislamiento provocada por la falta de colaboración de los profesores y el apoyo inexistente de los órganos administrativos del sistema educativo, la sensación de prestigio social que da el cargo, expresada en la frase “...La comunidad lo ve a uno así, dicen es el director del colegio...”, puede ser una fuente de implicación afectiva y es posible que contribuya a generar estados de satisfacción con el ejercicio de la tarea directiva.

La fragilidad de un poder cotidianamente desdibujado

La ilustración que se muestra en la página siguiente es una representación esquemática que intenta totalizar y relacionar los distintos elementos que aparecen tejidos en los discursos de los directores entrevistados y que, incluyéndose a sí mismos, dotan de sentido a su desempeño directivo en la institución educativa que dirigen.

Ilustración 6: Percepciones sobre ¿qué es ser director?



El rectángulo de líneas punteadas representa al cargo de director como el puesto de mayor jerarquía en la institución educativa. Las líneas punteadas indican la fragilidad de un poder cotidianamente desdibujado. Como foco central de sus significaciones aparecen dentro del rectángulo los siguientes elementos: en el centro, los profesores a quienes ven como agentes capaces de desafiar su autoridad; a lado izquierdo, las tareas pedagógicas y administrativas que desempeñan en la institución educativa; al lado derecho, el estatus o la posición relativa que ocupan en la institución educativa. Ésta, en su opinión, les concede un poder impreciso y permanentemente resistido. En la parte inferior del cuadro aparecen cinco palabras que sintetizan sus significaciones sobre lo que es ser director de educación secundaria: autoridad, líder, incomprensión, sacrificio y problemas. Estos aspectos se explican en los párrafos siguientes.

Ser director es ocupar el puesto de mayor jerarquía en la estructura organizacional de la institución educativa o lo que Félix nombra como el escalón más alto de un maestro. En el Perú el ejercicio de la tarea de profesor se impone como la condición necesaria para acceder al cargo de director, dicho de otro modo, para llegar a serlo el aspirante inevitablemente ha tenido que desempeñar la función docente.

Para acceder a este cargo, en el Perú no se exige al candidato una formación previa en gestión, basta un mínimo de experiencia en el encargo y siete años de desempeño de la función docente, esto es, haber permanecido como mínimo dos años en el segundo nivel de la carrera pública magisterial.

Una vez en el cargo de director, el profesor que lo personifica se instituye como la primera autoridad. Su condición de figura central, a la hora de exigir responsabilidades, es destacada por la normatividad educativa, por los estudiantes, por los profesores y las familias. Carlos lo representa con la expresión *“estar pendiente de todo”* y Félix con la frase *“preocuparse por una casa grande”*. Así, el director se convierte en una figura sobre la cual convergen una serie de presiones y expectativas. Cualquiera que ha tenido la oportunidad de asumir este cargo sabe que en un escenario de múltiples limitaciones, como representante de la administración del sistema, debe responsabilizarse de la organización del proceso educativo en la institución que dirige; como representante de los profesores debe asegurarles los recursos necesarios para el desempeño de su tarea y velar por ellos ante la sordera de una administración intransigente (retraso en el pago de las remuneraciones de los profesores contratados por ejemplo); como representante de las familias cada vez más exigentes debe velar por la buena calidad de la enseñanza de sus hijos; como representante de los estudiantes debe estar siempre atento para asegurarles un ambiente seguro, agradable y de buena calidad para el aprendizaje.

Si bien el director se ve diariamente envuelto en esta multiplicidad de tareas, el énfasis puesto en cada una de ellas, difiere según sus capacidades técnicas, la manera como percibe y piensa su trabajo y la realidad cotidiana de la institución educativa, etc. Así, en el caso de esta investigación, mientras Carlos señala que *ser director es ser líder* y enfatiza el desarrollo de tareas vinculadas con la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, Félix manifiesta que *ser director es hacer entender al docente que las ordenes hay que cumplirlas* y enfatiza el cumplimiento de las funciones administrativas. En este último caso el trabajo directivo se focaliza en el cumplimiento de exigencias y requerimientos burocráticos.

En la percepción sobre el desempeño directivo expresada por Carlos, se dibuja la imagen de un agente que en su trabajo articula las múltiples instancias de la institución educativa en relación al logro de aprendizajes relevantes. En efecto Barrio, Pérez-Albo, y Murillo (1999) señalan que las investigaciones sobre dirección escolar (movimiento de las escuelas eficaces, movimiento de mejora de la escuela, la reestructuración escolar, la gestión basada en la escuela, las teorías del liderazgo) asocian el rol del director con el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Lavin, Del solar, Fischer, e Ibarra (2002), sostienen que los procesos de aprendizaje constituyen el aspecto central o nodal de la gestión escolar. El propósito de articular las actividades administrativas con aquellas orientadas a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje implica, en palabras de Carlos, *el ejercicio del liderazgo educativo*. El liderazgo señalan, Lavin, Del solar, Fischer, e Ibarra (2002), es fundamental en la gestión de la institución educativa, pues actúa como el motor impulsor de un sistema de gestión de calidad. Éste no sólo proviene del director si no de todos los que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. Este tipo de liderazgo se relaciona con la corriente conceptual llamada *liderazgo distribuido* que propugna un cambio cultural en cuanto supone el compromiso y la implicación de todos los miembros de la institución educativa en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma, que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles organizativos de la institución educativa (Murillo, 2006)

Desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (2007) el liderazgo se relaciona con la acción colectiva producida por la dialéctica de las disposiciones y de las ocasiones, pues:

...El habitus no es otra cosa que esa ley inmanente, *lek insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación. En efecto, las correcciones y los ajustes conscientemente operados por los agentes mismos suponen el dominio de un código común y las empresas de movilización colectiva no pueden tener éxito sin un mínimo de concordancia entre los habitus de los agentes movilizados (profeta, líder, etc.) y las disposiciones de aquellos que se reconocen en sus prácticas o sus

declaraciones y sobre todo sin la inclinación al agrupamiento suscitada por la orquestación espontánea de las disposiciones (p. 96).

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director en el sentido que, al formar parte del mismo campo y compartir con los profesores cierta homogeneidad en sus habitus, puede movilizar y aprovechar las competencias de los profesores en torno a una misión común.

Así, la tarea pedagógica en la que se involucra el director supone el reto de influir en los docentes para que mejoren su actitud y su desempeño en el aula, pues la posibilidad de que medie en el aprendizaje de los estudiantes, es precisamente a través de los profesores. Supone ante todo la creación de oportunidades y espacios de colaboración pedagógica que permitan el desarrollo académico de los profesores. Dado que la intervención del director está directamente relacionada con el desarrollo de los conocimientos y capacidades de los profesores, éste no sólo deberá prestar atención a las formas de enseñanza de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes, sino también, al aprendizaje adulto. Esta consideración es particularmente importante teniendo en cuenta que en estos espacios, el profesor actúa al mismo tiempo como aprendiz y como enseñante.

En este escenario ser director, señala Félix, *es una tarea sacrificada*. Esto alude al desajuste entre el perfil del director (capacidades, habilidades para el ejercicio del cargo), las exigencias administrativas del sistema educativo a quien representa y las particularidades de la práctica cotidiana. En relación a esta última característica, se podría decir que el día a día del quehacer directivo en la institución educativa obliga al director a responsabilizarse de una multiplicidad de actividades fragmentadas y a menudo interrumpidas unas tras otras. Exigen el despliegue de habilidades, destrezas y conocimientos también diversas que muchas veces son imposibles de satisfacer.

Además de asumir una tarea sacrificada, ser director, involucra también el desempeño de una tarea incomprensida. Esto más que en un llamado a los profesores para que entiendan el trabajo del director y adopten una actitud comprensiva y tolerante, dibuja la vulnerabilidad de la autoridad basada en la posición que ocupa el

director en la jerarquía formal de la institución educativa. Las expresiones de Félix en relación a que los “*subordinados*” (en su caso los profesores) están obligados a cumplir las órdenes impartidas por el director, es una clara alusión a la idea de la autoridad como una cualidad de la posición que ocupa el director en la estructura organizacional de la institución educativa. Sin embargo, el poder basado en los roles formales de la posición jerárquica, en el diario quehacer de la institución educativa, es desafiado y en muchas ocasiones doblegado en la lucha por hacer prevalecer los intereses de quienes lo enfrentan.

Aunque el director, en muchas ocasiones apela a su poder coercitivo (en palabras de Carlos “...ponerse fuerte porque... hay gente que se sale para su lado no quiere cumplir su función...”) para hacer cumplir lo que llama Félix las “órdenes”, por ejemplo aplicando procedimientos legales para hacer efectivo los descuentos por los días no trabajados, a la hora de tomar las decisiones, no puede evitar la influencia que ejercen los profesores mostrándose benévolo con unos y estricto en la aplicación de la norma con otros. Así, en la toma de decisiones el director enfrenta el conflicto de conjugar los intereses particulares con los más comunes a todos los agentes. La posición desde la que las toma, la legitimidad y autoridad con la que puede adoptarlas, ineludiblemente conlleva tensión, pues estas no siempre son percibidas con agrado por los afectados.

Esto, al margen que el director pueda ser quien toma o no la última decisión, muestra a la institución educativa como un escenario en el que los agentes luchan cotidianamente en procura de hacer prevalecer sus intereses. Por ejemplo cuando el director saca una *directiva* (documento en el que se señalan las disposiciones en relación a un tema determinado y que deben cumplir todos los miembros de la institución), dice Félix, a unos les parece bien, a otros más o menos y a otros pésimo. La diversidad de los intereses y expectativas de los agentes educativos, el laberinto de las instituciones educativas y lo incierto de sus metas, en el sentido que pueden entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones, contribuyen a que se extiendan este tipo de situaciones.

Con lo dicho hasta aquí he intentado mostrar, a partir de los discursos de los profesores y directores, los ámbitos referenciales desde donde parecen provenir las razones que los mueven a involucrarse en la tarea docente y posteriormente en el ejercicio de la tarea directiva, así mismo, he tratado de visibilizar las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores y directores construyen una imagen de su desempeño en el contexto de la institución de educación secundaria donde trabajan. En el siguiente capítulo analizaré como estas percepciones y apreciaciones se manifiestan en su práctica docente y directiva, específicamente en relación al saber hacer construido laboriosamente a lo largo de su trayectoria de trabajo y las formas de trabajo cooperativo.

Capítulo III: práctica docente y práctica directiva en la institución de educación secundaria

A partir de los discursos de profesores y directores analizados en el capítulo precedente, se puede afirmar que la imagen que los profesores y directores construyen sobre su desempeño no se restringe al ámbito pedagógico, sino que trasciende los límites de la escuela. Actúan como agentes educativos cuya práctica rebasa los límites normativos que regulan los ámbitos de su trabajo. En el aula, espacio privilegiado donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los *profesores* se relacionan con los estudiantes creando situaciones de aprendizaje para que éstos se apropien de los saberes culturales considerados socialmente importantes. Los *directores*, por su parte, representan a la administración del sistema educativo y a los miembros que integran la institución educativa que dirige. Cada vez están obligados a asumir mayores responsabilidades para las cuales no recibieron formación alguna. Además de las funciones administrativas y técnico pedagógicas, la realidad concreta de la tarea que realizan les obliga a desempeñar funciones sociopolíticas, contables, de relaciones públicas, asistenciales, etc. Además la autoridad formal fundada en la posición de jerarquía que ocupan está diariamente desafiada. A pesar de las normas que regulan el trabajo cooperativo, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades son escasamente compartidas, tienen un nombre propio, se llama director.

Si bien, la labor de enseñar y gestionar la institución educativa para lograr aprendizajes significativos y relevantes es la dimensión sustancial de su quehacer en la escuela, ésta no se reduce al ámbito del aula. Se inscribe en espacios mucho más amplios como la institución educativa donde profesores y directores desempeñan su labor, el sistema educativo que regula su práctica a través de los marcos laborales y la sociedad en su conjunto.

Para el desempeño de sus tareas los profesores y directores, ponen en acción los saberes disciplinares que deben enseñar y los saberes didácticos y pedagógicos necesarios para el buen enseñar. Sin embargo, en el ámbito de la institución educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el

espacio pedagógico, una parte de la acción educativa se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva y sin recurrir a tales saberes a falta de tiempo o de pertinencia. Es decir, los profesores y directores movilizan *esquemas de acción* interiorizados a lo largo de su experiencia que se ajustan de forma marginal a la situación (Perrenoud, 2007).

Bourdieu (1999b) enfatiza la idea que los agentes sociales en su día a día actúan con conocimiento práctico. La fuente de ese conocimiento es el habitus en tanto esquema de percepción y de apreciación, pensamiento y acción. Hace posible que los agentes, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos provocados por determinadas condiciones y convenciones, actúen con *conocimiento práctico* generando, dentro de los límites de las imposiciones estructurales que constituyen su habitus, una infinidad de prácticas sin propósito expreso ni cálculo racional de los medios. Al respecto señala:

...Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.. (Bourdieu, 2007, p. 86).

Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles y un sistema de esquemas generadores (estructuras estructuradas y estructurantes) forman conjuntamente el habitus del agente. Los individuos a lo largo de su existencia van interiorizando una serie de acciones estrechamente relacionadas con las condiciones objetivas de los espacios que habitan, éstas se convierten en esquemas de pensamiento, apreciación, percepción y acción que trabajan como estructuras que organizan sus prácticas sucesivas y posibles dentro de los límites de su propia experiencia. Es así como las prácticas sociales se constituyen como resultado del encuentro entre el habitus y las determinaciones, exigencias y oportunidades del campo social en el que el agente se desenvuelve.

El habitus como *sentido práctico*, señala (Bourdieu, 1999a; Bourdieu, 2007), reactiva el sentido objetivado en las instituciones en tanto los agentes, al habitarlas de manera práctica, las mantienen en vida y hacen revivir su sentido imponiendo las revisiones y las transformaciones que a su vez se instituyen como la condición de su reactivación. El sentido práctico permite actuar sin sujeción a un deber ser y al margen de una regla de comportamiento. De este modo las *disposiciones* que actualiza, entendidas como "...maneras de ser resultantes de una modificación duradera del cuerpo llevada a cabo por la educación..." (Bourdieu, 1999a, p. 184), al *convertirse en acto* al margen de toda reflexión consciente, ponen en evidencia las maneras de percibir, pensar y apreciar de los agentes según la posición que ocupen en el espacio social, de conformidad con la lógica del campo y la situación en la que se desenvuelven. Así mismo, los *esquemas* generadores, entendidas como "...principios de visión y división de aplicación muy general que, al ser fruto de la incorporación de las estructuras y las tendencias del mundo, se ajustan, por lo menos de forma burda, a éstas..." (Bourdieu, 1999a, p. 184), que el sentido práctico actualiza permiten que el agente se adapte continuamente a contextos que no siempre son los mismos y actúe rápidamente en ellos sin necesidad de reflexión consciente.

El habitus no sólo es individual, sino también, social y colectivo. Es subjetividad socializada, historia incorporada. Al respecto Bourdieu (2007) sostiene que

La homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas *en ausencia de toda interacción directa y, a fortiori, de toda concertación explícita...* (p. 95)

En un mundo socialmente estratificado, los agentes miembros de un determinado espacio social interiorizan una serie de esquemas que son el resultado de las experiencias cotidianas que viven junto a su familia y el grupo social de referencia al que se encuentran adscritos. Es así como lo social se instituye en los individuos haciendo posible que en cada uno de ellos perviva una parte de lo colectivo y por tanto, unas propiedades válidas para toda una clase de agentes. De ahí que las prácticas sociales de los agentes socializados en

el campo del cual son miembros tienden a presentar patrones similares, pues la relación entre el habitus, que resulta de la institución de lo social en los cuerpos, y los campos, como sistemas de relaciones objetivas que son producto de la institución de lo social en las cosas, hace que la acción individual sea similar para los agentes adscritos a un mismo espacio social.

Sí bien, el habitus de clase hace que las prácticas sociales de los agentes que son miembros de un mismo grupo estén objetivamente concordadas y mutuamente ajustadas, Bourdieu (2007) reconoce que entre el habitus de clase y el habitus individual existe

...una relación de *homología*, vale decir de diversidad en la homogeneidad que refleja la diversidad en la homogeneidad característica de sus condiciones sociales de producción, que une los habitus singulares de diferentes miembros de una misma clase: *cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria. El estilo "personal", es decir esa marca particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, no es nunca otra cosa que una desviación con respecto al estilo propio de una época o de una clase,...* El principio de las diferencias entre los habitus individuales reside en la singularidad de las *trayectorias sociales*, a las cuales corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras... (p. 98).

Los habitus de los miembros de un mismo campo social, aunque sus posiciones y trayectorias dentro del campo puedan ser diferentes, presentan una relación de correspondencia entre sí debido a que han sido producidos en iguales condiciones sociales. No obstante, la homogeneidad de estas condiciones sociales que constituyen el habitus no hace que las prácticas concretas de los agentes que son miembros del mismo campo sean totalmente homogéneas o impersonales. De ahí que sus prácticas no reproducen de forma mecánica ni al margen de la libertad individual las estructuras que progresivamente constituyen el habitus.

¿Las prácticas generadas en el encuentro entre el habitus y el campo contribuyen a reproducir el mundo social y cultural que a su vez lo produce y por tanto a perpetuar el estado de las cosas a través de la exteriorización de las

pautas y valores incorporados? ¿Qué posibilidades de cambio existe? La relación dialéctica entre las disposiciones y las posiciones de las que habla Bourdieu (1999a) dan oportunidad al cambio.

El hecho de que las respuestas que engendra el habitus sin cálculo ni propósito parezcan, las más de las veces, adecuadas, coherentes e inmediatamente inteligibles, no ha de llevar a convertirlos en una especie de instinto infalible, capaz de producir al instante milagrosas respuestas ajustadas a todas las situaciones. La concordancia anticipada entre el habitus a las condiciones objetivas es un *caso particular*, particularmente frecuente, sin duda (en los universos que no son familiares), pero que no hay que universalizar... (p. 209).

En la medida en que los agentes sociales enfrentan situaciones nuevas o diferentes a las que generan sus habitus, propenden hacia la adaptación progresiva. Este proceso es relativamente lento, pues las disposiciones tienden espontáneamente a perpetuar las estructuras que corresponden a sus condiciones de producción.

Bourdieu (1999a) reflexiona sobre la dosis de determinismo atribuido a la noción de habitus y señala por lo menos tres razones para no serlo. Estas se describen a continuación. En primer lugar, porque el habitus es duradero pero no inmutable y cambia continuamente en función de las experiencias nuevas. Siendo producto de la historia, es un sistema de disposiciones abierto y continuamente enfrentado a experiencias nuevas, por lo tanto, continuamente afectado por ellas. Las revisiones de las que es objeto se dan a partir de las primeras disposiciones instituidas en el estado anterior. Este proceso, que además no es radical, se caracteriza por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y sus grados de soltura y rigidez. En situaciones de crisis o cambios radicales, los agentes enfrentan dificultades para mantener unidas las disposiciones vinculadas a etapas diferentes, aquellos que lograron una mejor adaptación a la etapa anterior enfrentan dificultades para adaptarse al nuevo orden establecido.

En segundo lugar, el habitus funciona en relación al campo social y genera prácticas diferentes según lo que acontece en el campo. El habitus no está necesariamente adaptado al campo, ni es necesariamente coherente con él. Tiene

sus grados de integración que se corresponden con el mayor o menor nivel de identificación del agente con la posición que ocupa en el campo. Así, cuando el campo social experimenta cambios, acontecen desplazamientos entre y al interior de las generaciones en el sentido de ascenso o declive y, sus regularidades son intensamente perturbados, los habitus se enfrentan a condiciones de actualización diferentes de aquellas en las que fueron producidas y por lo tanto se producen desajustes entre las disposiciones, las posiciones en el campo y las expectativas colectivas que son constitutivas de su normalidad.

El habitus se manifiesta solamente en la relación con una situación determinada y según los estímulos y la estructura del campo. Puede manifestarse en prácticas que, fundamentadas en una previsión intuitiva del futuro posible, se hacen patentes en condiciones diversas, no obstante, parecidas de aquellas que lo originaron, permitiendo de ese modo variaciones dentro de lo posible. De ahí que los automatismos del sentido práctico, señala Bourdieu, presentan variaciones en función de las situaciones y los ámbitos de actividad y según la posición ocupada en el espacio social.

En tercer lugar, el habitus no está exento de fallos y momentos críticos de desconcierto y desfase. La mirada reflexiva del agente, al valorar en el acto su propia acción, deja en suspenso la relación de adaptación inmediata entre las disposiciones interiorizadas y la práctica que genera. Así, la vigilancia que ofrece la reflexión práctica sobre esa inclinación del habitus, permite desarrollar un trabajo que ayuda a modificar nuestra percepción de las situaciones y nuestra reacción ante las mismas.

Con lo dicho hasta aquí, sólo he pretendido hacer una presentación de los rasgos más elementales de la teoría de la acción práctica desarrollada por Bourdieu con la finalidad de entender algunos aspectos de la acción práctica no intencional de los profesores y directores referidos en esta investigación. No obstante, en lo que sigue de este capítulo el análisis se focaliza solamente en dos aspectos del quehacer de los docentes y los directores. El primero, tiene que ver con el saber hacer práctico que estos agentes construyen laboriosamente a lo largo de su

trayectoria personal en el campo de la educación secundaria. El segundo, tiene como eje la exploración de las formas de trabajo de los profesores y directores tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito organizativo. Finalmente a modo de síntesis intento relacionar ambos núcleos temáticos recogiendo los aspectos centrales de los discursos de los profesores y los directores.

El saber hacer de los profesores: uno aprende en la experiencia

En relación al saber Tardif (2004) distingue tres concepciones que tratan de explicarlo: el saber ligado a la subjetividad, el saber como juicio de la realidad y el saber ligado a la argumentación. La primera concepción considera que el saber es un tipo particular de certeza subjetiva generada por el pensamiento racional que asume dos formas fundamentales: una *intuición intelectual* a través de la cual se identifica y capta al instante una verdad y, una *representación intelectual mediata* (se refiere a la cosa representada) que resulta de una cadena de razonamientos o de una inducción. La segunda concepción, considera que el saber es el juicio verdadero manifiesto en un discurso que afirma razonadamente algo sobre algún aspecto de la realidad. Es pues el resultado de un ejercicio intelectual en el que el juicio afirma o niega como verdadero sin que lo sea necesariamente. Así, el saber reside en el discurso que afirma algo verdadero con respecto a la naturaleza de la realidad o de tal fenómeno en particular. La tercera concepción considera al saber como la actividad discursiva que trata de validar por medio de argumentos y de operaciones discursivas y lingüísticas una proposición o una acción. Implica emitir un juicio sobre algo argumentando las razones que sustentan lo verdadero de tal juicio. Según esta concepción “...el saber no se restringe al conocimiento empírico, tal como lo elaboran las ciencias naturales. Engloba potencialmente diferentes tipos de discursos...cuya validez procura establecer el que habla, en el ámbito de un diálogo, dando razones discutibles y criticables...” (Tardif, 2004, p. 145).

En el caso de esta investigación la concepción del saber ligado a la argumentación se relaciona con la idea de saber hacer docente directivo que se analiza en los párrafos siguientes. Así, frente a la pregunta ¿qué aprendizajes has logrado a lo largo de tu experiencia docente? los profesores vuelven su

mirada sobre lo que ha pasado en su práctica pedagógica, sobre lo que han hecho o intentado hacer en determinadas circunstancias. Es decir remiran lo que acontece en el espacio pedagógico, pero también piensan en cómo enfrentar los problemas cotidianos que viven en este espacio, por ejemplo la profesora Isabel dice:

La mayoría de alumnos que tenemos en esta institución son alumnos de asentamientos humanos, entonces hay secciones donde sólo tres o cuatro alumnos traen su material para trabajar en clase. Entonces yo tengo que ver qué actividades hago con los alumnos que no traen y qué actividades hago con los alumnos que si pueden tener acceso a eso. Es más tú no puedes llamar a reunión al papá, comunicas al papá que venga y te das cuenta que el alumno vive solo, todo el día para solo, y ¿qué hace ese chico si no tiene el apoyo de los papás? Te das cuenta pues que estás solo como maestro. Tú tienes que ver como solucionas, que alternativas tomas para que ese alumno aprenda algo. Entonces cada día que pasa, cada año, son experiencias muy valiosas para mí porque cada día tengo que estar pensando ¿qué hago?, ¿qué puedo crear?, ¿cómo lo puedo hacer?. Entonces uno aprende en la experiencia porque mientras unos alumnos están trabajando, haciendo una cosa yo no puedo permitir que los otros alumnos estén tres horas sin hacer nada. Tienen que salir aprendiendo algo, algo tienen que salir aprendiendo. Entonces como tengo material ahí en el almacén para instalaciones, trabajo instalaciones; de repente tengo material para que hagan funcionar fluorescentes, ya fluorescentes o soldadura para electrónica, les hago eso. Entonces estoy viendo eso más o menos. Siempre en cada clase preparo materiales diversos porque no se qué voy a tener ese día. Yo vengo con mi plan de clase, pero la verdad no se que sale, porque no siempre es lo que uno programa. Entonces en la clase misma tengo que ingeniarme qué hacer para tenerlos ocupados a los chicos en algo provechoso (IE: JCM.P: Isabel).

Las situaciones adversas al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, hacen que la profesora reflexione sobre su quehacer en el espacio pedagógico. Vuelve sobre la acción desarrollada y encuentra que las condiciones económicas y sociales de los estudiantes son desfavorables. Éstos en su gran mayoría proceden de hogares pobres que residen en los asentamientos humanos. No tienen dinero para poder adquirir los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje programadas. Los padres urgidos por la necesidad de obtener los recursos económicos para la subsistencia diaria se desentienden de sus hijos. La profesora no puede reunirse con ellos.

La adversidad no es la única razón que moviliza la atención de la profesora, su curiosidad también es alimentada por la voluntad de hacer su trabajo más eficaz. La contextualización de las actividades de aprendizaje a la realidad concreta de los estudiantes, es una posibilidad que juzga necesaria. No obstante, reconoce que pese a este esfuerzo, la realidad es muy cambiante. Prepara sus actividades de aprendizaje, los materiales que cree podrían utilizar ese día, pero en realidad no está segura que lo que anticipa pueda ser suficiente para concretizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la acción pedagógica misma, la profesora dice, "...tengo que ingeniarme qué hacer para tenerlos ocupados a los chicos en algo provechoso".

La situación descrita hace pensar que los saberes académicos, didácticos y pedagógicos aprendidos en su formación profesional, son insuficientes para actuar con éxito en contextos educativos diversos y cambiantes. Si bien son muy importantes para prever y construir los posibles escenarios de aprendizaje, situaciones como las que alude la profesora, surgidas en plena acción, es decir en el desarrollo del proceso de enseñanza, hacen difícil la movilización reflexionada y razonada de saberes académicos, didácticos y pedagógicos. En cambio, urgida por la situación en curso puede movilizar una serie de disposiciones interiorizadas a lo largo de su experiencia docente haciéndolos funcionar en el acto sin mayor esfuerzo de reflexión y en función de las exigencias de la acción. Por ejemplo, en circunstancias en las que uno de los muchos estudiantes que no tiene los materiales para elaborar un circuito eléctrico conmutado en el marco del área de Educación para el Trabajo, interfiere en el proceso de aprendizaje de sus compañeros lanzando un interruptor que impacta en la mesa de trabajo de un grupo de sus compañeros en el momento en que la profesora está dando instrucciones, es posible que ésta proceda en el acto de manera intuitiva llamando al orden al estudiante, expulsándolo de la clase o decida asignarle alguna otra actividad.

La permanente exposición del profesor a una serie de situaciones diversas y cambiantes en el ámbito de la institución educativa donde trabaja, hace que éste revele en actos maneras de ser interiorizadas a lo largo de su experiencia docente. Al respecto Edgar dice:

“Uno aprende a moverse en todos los frentes, o sea adaptarse, adaptarse sería la palabra adecuada. La adaptación profesional, entendiendo que cada realidad es diferente y hay que entenderlo como es y no crear situaciones que les puedan ser ajenas. El profesor a partir de su realidad tiene que ir adecuando lo que sabe, ir construyendo lo que se tiene que transmitir, lo que se le pide que enseñe, lo que tiene que dar. Por ejemplo en relación a mi forma de enseñar siempre estoy preocupado en adecuar la didáctica a partir de mi propio punto de vista, porque hay diferentes modelos y uno tiene que adecuarlos de acuerdo a lo que es uno y eso si lo aprendí, al menos así lo entiendo. Sigo aprendiendo mucho en esa parte, por ejemplo a diagramar, a programar...” (JCM.P: Edgar).

Edgar, a diferencia de Isabel, no remira las situaciones adversas al proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, al igual que Isabel, su reflexión es alimentada por la voluntad de hacer su trabajo mejor. Su preocupación es contextualizar su quehacer pedagógico a la realidad concreta donde se desenvuelve, él lo nombra con la palabra “adaptarse”.

Evidentemente en la tarea de enseñar o en aquello que Edgar nombra como adecuar la didáctica, la comprensión que tenga el profesor de la realidad concreta donde se desenvuelve es un punto fundamental para el ejercicio de su tarea. En el caso de Edgar al igual que Isabel, esta comprensión no es fruto de una reflexión sistemática a la manera en que lo hace el investigador interesado en generar conocimiento. Si bien cabe la posibilidad de un atisbo de distanciamiento en relación a su propia práctica para reflexionar sobre algunas de las acciones emprendidas, es su exposición permanente a situaciones variables y diversas que lo hacen actuar de manera diferente en situaciones también diferentes.

Como se muestra en el discurso de Edgar, el profesor es consciente que debe responder de manera diferente a los retos que las circunstancias reales del trabajo escolar le presentan. A partir de esta constatación se podría decir que el profesor puede responder, según las situaciones concretas, de manera intuitiva o de manera racional. Actúa intuitivamente cuando frente a determinada situación pone en acción automáticamente los esquemas que ha interiorizado a través de encuentros reiterados con las situaciones y condicionamientos del espacio educativo donde se desenvuelve. En otras circunstancias, especialmente

en las acciones que desarrolla de manera consciente y con la intención que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos, el profesor despliega una serie de saberes disciplinares, didácticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc. pero también, pone en acción un saber hecho suyo en el transcurso de su experiencia docente. Así, Edgar alude a un saber enseñar diferente en realidades también diferentes. Éste saber hacer ha sido aprendido por Edgar a lo largo de su trayectoria de trabajo. Éste saber proceder forjado en determinadas situaciones difíciles del quehacer pedagógico, una vez salvada la dificultad que lo genera es posible que se cristalice en habitus y frente a situaciones de dificultad parecidas se activen automáticamente. Puede ocurrir también que como producto de la reflexión sistemática, este saber, se actualice y se enriquezca al ser confrontado con la situación problemática que pretende resolver.

El análisis de los discursos presentados hasta aquí, muestra coincidencias en las experiencias que generan aprendizajes. Las situaciones adversas al proceso de enseñanza aprendizaje y el interés por comprender la realidad educativa en la que se desenvuelven son los aspectos sobre los cuales los profesores entrevistados ponen su atención. Si bien éstas han sido provocadas por las preguntas del entrevistador, al parecer las condiciones objetivas en las que se desenvuelven, ambos profesores trabajan en la misma institución educativa, hace que sus respuestas se focalicen en los aspectos aludidos. Ocurre lo contrario con los profesores que trabajan en una institución educativa distinta. Éstos, frente a la misma pregunta focalizan su atención en el aspecto afectivo de su relación con los estudiantes. Por ejemplo William dice:

He aprendido que importa mucho el trato con los estudiantes, la empatía, el tratar de ponerse en el lugar del estudiante, de ser amigo más que una autoridad que cautela todo en el aula. Ser un amigo, un orientador, porque si uno es inquisitivo con los estudiantes, como que en lugar de aprender con mucho entusiasmo, sólo cumplen con lo que el docente dice. Eso no es significativo, aprenden para el momento y si uno les pregunta después, no lo saben. Por eso trato casi siempre de ser empático, muy asertivo con mis estudiantes, a veces gastarse una broma con ellos, darles un espacio para que participen, opinen, compartan sus experiencias (IE: CA. P: William).

Indudablemente la manera cómo viven cotidianamente profesores y estudiantes la experiencia del enseñar y aprender en el espacio pedagógico hace, muchas veces exentas de toda intención explícita, que el profesor interiorice progresivamente una forma de saber hacer que los utiliza y actualiza a lo largo de su experiencia personal en el ejercicio de la tarea docente.

En el caso de William este saber hacer se refiere a la necesidad humana de sentirse atendido y considerado por las personas del entorno inmediato, para los estudiantes, en este caso, esa persona es el profesor. Él lo nombra como una relación empática en la que el profesor se pone en el lugar del estudiante para entenderlo y ser su amigo más que una autoridad controladora. Es claro que en su experiencia ha podido comprobar que hay un abanico de relaciones que van desde la sobreprotección hasta el abandono afectivo. En el espacio pedagógico, una relación, señala William, que se funda en el buen trato, en la asertividad y la empatía es fundamental para lograr el propósito nodal de esta relación que es el aprendizaje.

Así, William insinúa la necesidad de generar en el espacio pedagógico un ambiente propicio para centrar la atención de los estudiantes en las tareas que implican las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Generar un vínculo afectivo, ponerse en el lugar del estudiante siempre es un buen comienzo, al respecto dice "...ser amigo más que una autoridad que cautela todo en el aula...". No obstante la utilidad de este saber hacer que evoca William, probablemente porque la pregunta formulada le permitió tomar un poco de distancia de su práctica y volver hacia ella para pensarla, queda en la opacidad el cómo este saber es utilizado en circunstancias similares o en situaciones totalmente distintas a las que le dieron origen: ¿aparece automáticamente en el curso de la acción convirtiéndose de este modo en una forma rutinaria del hacer?, ¿se muestra insuficiente? y ¿se actualiza dando origen a un nuevo saber?

Si bien la tarea de prever situaciones de aprendizaje tiene el propósito de involucrar a los estudiantes en una serie de actividades destinadas a desencadenar un conjunto de acciones que les permitan apropiarse de determinados saberes, en ella siempre están presentes formas de proceder de las

que su productor probablemente no es consciente. Por ejemplo, en el desarrollo de una de las actividades de la clase de historia, el profesor se acerca con mayor frecuencia al estudiante más destacado para orientarlo en el desarrollo de la tarea y tiende a desatender al estudiante menos visible. Incluso en la presentación de los trabajos y frente a las preguntas invoca la intervención de los estudiantes más destacados. Frente al bullicio que genera el más inquieto de la clase automáticamente interviene para acallarlo recurriendo a la amenaza y no se detiene a reflexionar su decisión. Esto es así porque una parte de la acción humana, como señala Bourdieu, no precisa de razonamientos, funciona como un inconsciente práctico.

El saber hacer al que aludo en los párrafos anteriores, surgido de la experiencia personal de los profesores en su diario quehacer pedagógico, casi siempre permanece implícito y se convierte en una manera rutinaria de proceder. Se vuelve manifiesto cuando el profesor remira las huellas que dejan las situaciones de aprendizaje. Sin necesidad de la organización sistemática que precisan los saberes disciplinares se ponen en acción cuando el profesor enseña. Este saber hacer, en el caso de Jacob, nombran la relación que se genera entre el profesor y el estudiante en el espacio pedagógico. Veamos lo que dice al respecto.

A lo largo de mi experiencia he aprendido que el buen trato es importante, a veces he sido duro y exageradamente disciplinado con los alumnos. Sin embargo no creo en el trato de igual a igual con los alumnos, eso me dicta mi experiencia, porque el alumno como un hijo tiene que saber que en algún momento la autoridad la tienen los padres y en el caso de los colegios los maestros. El maestro debe entender que tiene la autoridad pero que no debe hacer abuso de esa autoridad jamás. Cuando el maestro hace abuso de autoridad empiezan los problemas. Creo que si bien es cierto no se debe dar un trato verticalista, autoritario, tampoco se puede ser exageradamente condescendiente. Eso es una de las cosas que he ido aprendiendo en mi experiencia (IE: CA. P: Jacob).

La relación pedagógica, como toda relación humana posee unas características que le imprimen un sello y dinámica particular. Esta relación, para Jacob, es el núcleo de un saber práctico que se relaciona con la construcción de un ambiente

apropiado y cálido dentro del espacio pedagógico. Él lo nombra como el buen trato que se corresponde con las posiciones de profesor y estudiante.

Jacob se mira en conexión con el estudiante con quien se relaciona y comparte su espacio. Pero esta relación se funda sobre cierta imposición en tanto se establece sin consentimientos previos. El profesor es la autoridad que actúa conforme a las reglas prescritas y el alumno es el agente que cumple su papel de aprendiz sometido a las reglas que regulan la convivencia en el espacio pedagógico, como señala Jacob "...el alumno como un hijo tiene que saber que en algún momento la autoridad la tienen los padres y en el caso de los colegios los maestros..."

La relación entre el profesor y el estudiante en el espacio pedagógico tiene que ver con el aprendizaje. Éste se relaciona directamente con los procesos y los saberes disciplinares que forman parte de la selección hecha para la asignatura o el área curricular. Cuando el profesor enseña, espera que los estudiantes con los que se relaciona se identifiquen con la asignatura, que lo estudien y lleguen a apropiarse adecuadamente de los saberes objeto de enseñanza aprendizaje. Pero también se preocupa por aquellos elementos que pueden contribuir al desarrollo armónico de los diferentes aspectos de la personalidad del estudiante. Al respecto, Rubén señala lo siguiente.

En el campo de mi formación profesional aprendí que hay un divorcio entre lo que la universidad enseña y entre lo que uno encuentra en la práctica, por ejemplo, te forman con tales paradigmas y cuando uno va al aula tales paradigmas no funcionan porque tenemos 40 o 45 alumnos con historias diferentes, con estilos de aprendizaje distintos, que piensan totalmente diferente. En el aula uno tiene que lidiar con esas realidades y a veces no se sabe cómo pero lo hacemos, sobre todo cómo lograr que presten atención a lo que uno está explicando, cómo aconsejarlos cuando están siendo indisciplinados, qué hacer para explicarles la clase bien, que aprendan tu área y evitar que hagan desorden. La verdad es que la realidad es tan diferente, incluso en la misma aula y entonces uno aprende hacer todo eso y sobre todo a tratarlos bien, no gritarlos y comprenderlos, porque a veces cuando uno se pone aconsejarlos se escucha el murmullo vuelta con el mismo rollo, entonces es difícil, por eso muchos profesores pierden el control, gritan y lo único que hacen es mandar a los indisciplinados a OBE, ahí que se entiendan ellos (IE: CA. P: Rubén).

Rubén, motivado por la pregunta ¿qué aprendizajes has logrado a lo largo de tu experiencia docente? vuelve a mirar, con cuidado y sin la urgencia que reclama la acción en curso, las actividades de enseñanza que le permitieron suscitar en los estudiantes relaciones con sus pares y los contenidos objeto de aprendizaje. Encuentra que la realidad concreta que afronta cotidianamente en el espacio pedagógico es variable e impredecible. Esta realidad hace que descubra que los saberes disciplinares y pedagógicos que posee son insuficientes para poder lograr que los estudiantes aprendan y utilicen los saberes culturales objetos de enseñanza.

El profesor sabe que los estudiantes con quienes se relaciona esperan que explique bien el tema de clase, que se preocupe por ellos y los aconseje. Que sea sincero con ellos y les hable de manera clara y sencilla sobre temas que les interesan. Que no tenga preferencias por alguno de ellos y que sea ameno, pero a su vez exigente. Afronta realidades diversas que muchas veces sobrepasan sus capacidades. Esto hace que se haga preguntas como: ¿qué hago para que mi clase sea amena de tal manera que los estudiantes aprendan lo que explico? No se puede explicar lo que hace para lograrlo, pero está seguro que hace algo. Sobre todo, señala, a tratarlos bien, no gritarlos y comprenderlos.

El espacio pedagógico que puede ser el aula o cualquier otro ambiente físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y la institución educativa en su conjunto, son los lugares dónde los profesores pasan periodos prolongados y en ese tiempo se suceden una serie de acontecimientos. Existen diferentes acciones que no pasan por el plano de la conciencia de los profesores, simplemente se hacen al margen de toda intención, por ejemplo Rubén dice “...no se sabe cómo pero lo hacemos...” y aún después de sucedidas resulta difícil la tarea de reconstrucción. Otros acontecimientos tienen propósitos explícitos y forman parte de la historia personal de sus protagonistas, por ejemplo, las actividades que el profesor prevé para que los estudiantes al involucrarse en ellas logren determinados aprendizajes.

No obstante, conforme muestra el discurso de Rubén, estas últimas actividades aún siendo intencionales y sistemáticas, resultan para el profesor, difíciles de

analizarse en el acto e incluso después que han sucedido. Pues la mirada reflexiva y sistemática necesita de un tiempo específico que el profesor posiblemente no lo tiene. Requiere una visión global de la práctica, un conocimiento del todo y de sus partes; un aparato conceptual que lo ayude a explicar y comprender los elementos presentes en su práctica.

Uno explora desde el cargo de director como hay que desempeñarse

Para el desempeño de las funciones y responsabilidades del cargo de director, quienes lo personifican, necesitan apropiarse de saberes teóricos relacionados con la gestión de instituciones educativas, pero también de saberes específicos inherentes al oficio que desempeñan. Este saber hacer surge de su experiencia personal, está implícito en su práctica cotidiana y, aunque no están formalizados ni tienen el estatus científico de los saberes teóricos, su utilidad es fundamental en la práctica directiva. Veamos como Carlos los nombra y destaca su utilidad.

Uno más o menos va explorando desde el cargo como hay que desempeñarse. No me da vergüenza decir que no sé y lo he aprendido en el cargo, claro que sí, nosotros llevamos un curso de gestión educativa donde leemos cuatro cosas que muchas veces no tienen nada que ver con lo que se hace, porque nadie me dijo lo que debo hacer cuando una señora viene a gritarte a la dirección, nadie me dijo que haces cuando las secretarias se pelean y se tiran la libretas por su cabeza, que haces cuando dos profesores vienen y se acusan que el otro le trata mal, esas cosas se van dando (IE: JCM.D: Carlos).

El director tiene como función fundamental, señalan las políticas educativas, liderar todos los aspectos de la obra educativa en la institución que dirige. Para ello, deben tener una formación inicial sólida y una formación continua que potencie y armonice tanto los aspectos intelectuales, emocionales, éticos y morales como su capacidad comunicativa y su creatividad. Sin embargo, esta formación es muy escasa, pues como señala Carlos, llevan un curso de gestión educativa donde leen cuatro cosas que muchas veces no tienen nada que ver con lo que se hace día a día. Es en la experiencia de trabajo diario que paulatinamente va interiorizando un saber hacer relacionado fundamentalmente con la gestión de los conflictos que surgen al interior de la institución educativa.

El desempeño del director, conforme se puede apreciar en el discurso de Carlos, exige el desarrollo de capacidades de carácter técnico profesional que permita responder a la importante problemática desenvuelta en la institución educativa día tras día. Dicha formación se relaciona con aspectos de carácter pedagógico, administrativo y gestión de personal, también incluye otros componentes que puedan ayudar en la gestión de conflictos y problemas inherentes a la convivencia. Sin embargo la posesión de estas capacidades no es condición para aspirar al cargo de director, se aprenden progresivamente en el día a día de su quehacer. El siguiente extracto evidencia lo dicho.

No sé si las defino con claridad pero he aprendido a solucionar conflictos, he aprendido a tener que tolerar, a soportar y entender que a veces los colegas no acatan o dicen cosas indebidas por maldad, lo hacen porque es parte de su formación... He aprendido que el poder no pasa por los cargos, pasa por poder convocar, he aprendido que quienes dirigen dependen de los dirigidos, he aprendido que toda acción de cambio, de transformación requiere necesariamente del compromiso y de responsabilidades compartidas, porque otra de las cosas que pasa es que la gente siempre responsabiliza al otro. También yo, por lo menos basado en la experiencia de profesor, he visto que cosas necesitaría para mejorar mi trabajo, y entonces desde la dirección lo que trato es que a través de la experiencia que tuve ahí, ir dando las facilidades que se necesiten para mejorar el trabajo, sin embargo, me parece que no es suficiente. ¿Qué más puedo haber aprendido?, creo que he aprendido a distinguir que las personas aún cuando se equivoquen pueden tener acciones buenas, o sea profesores que pueden haber sido muy cuestionados en un determinado momento, adecuadamente convocados pueden hacer buenas cosas. Es sorprendente, nadie podía creer que estuvieran trabajando conmigo profesores que siempre se han opuesto y siempre han boicoteado a directores, o que en algún momento han podido ser grabados pidiendo una coima, ellos estaban allí colaborando, apoyando, eso también me permite decir que he aprendido que no solamente es importante lo que dices sino como lo dices, como lo haces sentir importante, yo creo que es eso lo que puedo resumir como aprendizaje (IE: JCM.D: Carlos).

A partir del discurso de Carlos se puede destacar la importancia de la apropiación de saberes relacionados con la gestión administrativa, institucional y pedagógica para una adecuada conducción de la institución educativa. Estas competencias ayudan a enfrentar las dinámicas de lucha que ocurren cotidianamente al interior de la institución educativa. Ayudan a promover el

compromiso de los maestros con el trabajo pedagógico desarrollando actitudes favorables a los procesos de cambio.

En el ámbito pedagógico, como es obvio, el director no está llamado a gestionar directamente los procesos curriculares. Su tarea fundamentalmente se centra en promover, entre los profesores, la reflexión acerca de las estrategias, la planificación de las situaciones curriculares en todos sus niveles, el seguimiento de los estudiantes, etc. Así mismo, a conducir los procesos de evaluación del trabajo docente, brindándoles apoyo y asistencia técnica. En este aspecto el discurso de Carlos expresa una fuerte vinculación entre la experiencia de profesor de área curricular y la práctica directiva. Las limitaciones que hicieron difícil su labor docente son retomadas en su práctica directiva. La intención es superarlas, para ello se esfuerza en brindar a los maestros las facilidades que contribuyan a mejorar su quehacer pedagógico. Comprende que la tarea del director tiene como nodo fundamental el ámbito pedagógico, es decir, sus esfuerzos contribuyen a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es consciente de sus limitaciones y reconoce que las facilidades que brinda a los maestros para que mejoren su labor de enseñanza, no es suficiente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, las funciones de vigilancia y control, así como las que responden a lógicas burocráticas, tradicionalmente ejercidas por los directores, no son suficientes ni adecuadas para responder a los problemas que se generan en la institución educativa. En ésta, las luchas son diversas y las maneras de afrontarlo no son las mismas, esas cosas, señala Carlos, se van dando y las respuestas más adecuadas se fraguan en el calor de la acción, por ejemplo, "...He aprendido que el poder no pasa por los cargos, pasa por poder convocar..." El director destaca un saber hacer vinculado con la generación de expectativas y la capacidad de convocar a todos para mejorar las relaciones sociales. Es consciente que el establecimiento de acuerdos involucrando la participación de todos los agentes educativos, es fundamental para construir una visión que de sentido al trabajo educativo.

El discurso deja entrever la presencia de intereses diversos cuando alude a profesores que promueven acciones destinadas a boicotear el trabajo del director. Frente a esta situación, Carlos alude a un saber hacer que podría nombrarse como el saber equilibrar el poder formal que le da el cargo con la diversidad de interés que se ponen en juego en la institución educativa, es decir, al mismo tiempo que trata de lograr la adhesión del personal docente que le es adverso se esfuerza por mantener la estabilidad en el ambiente de trabajo. Trata de consolidar una visión de conjunto y mantener un clima de armonía. No sólo se esfuerza en facilitar la producción de ideas inteligentes destinadas a cambiar las prácticas educativas, sino también, se involucra en su realización.

Es así como Carlos entrelaza los aprendizajes ganados en la experiencia de maestro de área con los aprendizajes logrados en el ejercicio de la función directiva. En esta urdimbre lo fundamental se expresa en la convergencia de todas las tareas del trabajo directivo en relación al ámbito pedagógico; la idea de promover y liderar la producción y puesta en práctica de ideas que contribuyan a mejorar y/o cambiar la práctica educativa; lograr la adhesión del personal docente y mantener la estabilidad del ambiente de.

En el caso de Félix, los aprendizajes necesarios para afrontar el reto de ser director, al igual que en el caso anterior, provienen de la experiencia en el ejercicio de la función directiva. La siguiente cita así lo confirma:

“Mire, yo comencé en la administración prácticamente ciego, porque yo había hecho labores docentes, pero nada de administración. Cuando me di cuenta no sabía hacer ni un oficio, es una situación un poco complicada, había que hacer una serie de cosas. Yo cuando tenía 18 años fui asistente de planta en una fundición en Lima, tuve ahí algún manejo de personas, aprendí a que debería escuchar a las personas, básicamente eso me ha servido, porque mi formación como docente poco o nada me ha servido para ser director...ahí viene el problema en que uno va consulta a los colegas que tienen más experiencia, pero a veces, las recomendaciones no son aplicables a la institución educativa, entonces lo que tenía que hacer era leer, leer más...” (IE: CA. D: Félix).

La función directiva comprende una serie de tareas definidas al margen de la realidad de la institución educativa; son las funciones nombradas desde la administración del sistema educativo como pedagógicas, administrativas y de

gestión que el director está obligado a cumplir. Sin embargo, como señala Félix, los directores son profesores que no han recibido formación específica para el desempeño de tales funciones. Sus cualidades personales como la buena disposición para asumir el cargo, no es suficiente para afrontar los problemas que surgen en el día a día de su quehacer. Requiere, como implícitamente reclama Félix, el fortalecimiento de ciertas capacidades que les ayuden a afrontar con solvencia las tareas que implica su función, pues el trabajo que realizan en la institución educativa es distinto de la labor que desarrolla el profesor.

Los profesores, alguna vez en su trayecto profesional, si se interesan, pueden ejercer la labor directiva. Esta posibilidad sancionada en la legislación educativa vigente precisa ser complementada con la inclusión, en los programas de formación docente, de saberes académicos relacionados con la función directiva. Hasta ahora, esta formación específica, en algunos de sus aspectos, se adquiere a través de programas de formación en servicio. No obstante el saber hacer de los directores se construye en el ejercicio diario de las funciones directivas, pero también, en escenarios distintos al de la escuela. Por ejemplo, Félix subraya la vinculación entre el aprendizaje ganado en la experiencia de obrero y el ejercicio de la práctica directiva. En esta última, reconoce importante aprender con el otro y hace evidente el carácter singular de la escuela.

Es en el ejercicio de la práctica directiva y en un proceso de interacción con otros agentes educativos en las labores cotidianas, que se construye paulatinamente un saber hacer que les permite a los directores actuar con algún nivel de eficiencia. Veamos lo que dice Félix al respecto.

“Mire, en el aspecto pedagógico yo prácticamente me desligue totalmente porque tengo tres subdirectores, entonces de la cuestión pedagógica yo me alejado. En la parte administrativa aprendí que como directores debemos defender a la parte más débil, no es justo que uno sea blando con el personal nombrado y muy drástico con los profesores contratados. He aprendido a ser más solidario, interactuar en equipo pensando que debo de tratar a los demás como a mí quisiera que me traten. En relación a las normas trato de ser más justo de lo que se pueda porque en esa época de crisis, si hubiese podido arrasara a alguien lo arrasaba, ahora lo pienso y entiendo que yo estoy en ventaja en relación a un docente o administrativo,

entonces si cometen un error trato de explicarles decirles esto no es así. Antes encontraba un error y los empapelaba, ahora creo que la ventaja que tengo no lo debo de utilizar para causar daño a una persona. Sólo en última instancia utilizo el informe. Básicamente converso con mis compañeros de trabajo. Soy más comprensivo, por ejemplo, cuando un trabajador comete una falta yo sé la sanción a la que se hace acreedor, entonces yo lo llamo y le digo por lo que has hecho te puede pasar esto y el otro, corrígete, sino lo haces las consecuencias lo van a sufrir tú y tu familia. En la mayoría de veces encontramos receptividad a las sugerencias. Encontramos un disculpe director, yo me voy a corregir...” (IE: CA. D: Félix).

El discurso muestra como el saber hacer surgido de la experiencia directiva es utilizado en función de las condiciones en las cuales se desenvuelve el director. Como producto de la suma de experiencias, llegado el momento, se exterioriza haciendo que su portador se mueva con cierta soltura en el quehacer directivo. En el caso de Félix, este saber hacer se relaciona fundamentalmente con el trabajo administrativo. La preocupación por la mejora del trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes no aparece en su discurso como algo relevante en su tarea directiva. Ésta, en su criterio, corresponde a los maestros y a los subdirectores. El director, como señala Félix, focaliza su atención en aspectos vinculados al comportamiento de las personas y las tareas propias del trabajo administrativo.

El conocimiento y aplicación de las normas educativas es un tema que destaca. Éste parece ser el instrumento del que se vale para lograr el control y mantener el orden instituido, pues alude a un saber hacer relacionado con la aplicación contextualizada e informada de las normas educativas. Éste podría nombrarse como un *saber persuadir* a los profesores para el cumplimiento adecuado de su función.

Los relatos de ambos directores permiten apreciar las diferencias en la manera de entender el trabajo directivo. Algunos episodios de sus historias biográficas parece que han marcado el modo como ejercen su tarea directiva. En el primero lo medular de su trabajo se focaliza en el ámbito pedagógico. Se esfuerza por promover y liderar la transformación de la práctica educativa. En el segundo, el nodo central de su tarea es el ámbito administrativo. La preocupación por lograr

el apoyo del personal docente y mantener la estabilidad del ambiente de trabajo, es la preocupación común de los directores entrevistados.

En ambos casos los saberes teóricos y procedimentales no han sido una condición necesaria para asumir y desempeñar el cargo. Sus discursos revelan que el saber hacer relacionado con el ejercicio de su función, es construido a través del ensayo y el error en sus vivencias del trabajo diario. Entrelazan el saber acumulado en los distintos momentos de su experiencia, las condiciones específicas y particulares de cada institución educativa, las condiciones específicas del trabajo directivo y los intereses e historia de cada director. Su contenido y extensión rebasa el ámbito escolar, en cuanto los directores no pueden evitar que en sus prácticas confluyan elementos culturales diversos, apropiados en la experiencia de obrero, por ejemplo.

El saber hacer eslabona el saber acumulado en la experiencia docente y directiva

Indudablemente la posición que ocupa el maestro en el campo de la educación secundaria confiere a su quehacer pedagógico ciertas características que se derivan precisamente de las condiciones objetivas en las que se desenvuelve. Éstas le plantean ciertas exigencias, limitaciones e incertidumbres que no puede eludir. Es a partir de esas condiciones y dentro del ámbito de esas restricciones desde donde piensa las situaciones de aprendizaje destinadas a provocar una serie de actividades encaminadas a que los estudiantes se apropien de determinados saberes. En este escenario y bajo estas condiciones los profesores y directores, a partir de la pregunta del investigador, intentan reconstruir de manera fugaz algunos aspectos puntuales de su quehacer en la institución educativa. Remiran sus acciones pasadas y descubren que a través de ellas han ido aprendiendo un saber hacer útil en su práctica cotidiana. Su mirada evoca lo que han hecho o han intentado hacer en determinadas circunstancias y, a partir de este reencuentro, aunque de manera asistemática, *reflexionan* sobre ese saber hacer.

Perrenoud (2007) sostiene que la *reflexión* sobre el sistema de acción requiere que el agente social que se involucra en ella se distancie de la situación particular para reflexionar sobre sus estructuras, pero también, sobre el sistema de acción en el que está involucrado. La reflexión sobre el *sistema de acción* implica cuestionar los fundamentos racionales de las acciones, por ejemplo, cuando el profesor intenta reconstruir una determinada situación de aprendizaje cuestionando las acciones planificadas: pertinencia de la lectura prevista, tiempo asignado para el desarrollo de las preguntas, organización del trabajo en grupo, presentación de los aportes individuales y grupales, etc. La reflexión sobre las *estructuras de la acción* tiene que ver con el cuestionamiento de las maneras habituales de ser, producto de los esquemas interiorización a lo largo de su trayectoria de vida en un espacio determinado y que generan, como señala Bourdieu (2007) una infinidad de prácticas sin propósito expreso ni cálculo racional de los medios. Por ejemplo, frente a un acto de indisciplina en el aula el profesor actúa con tal rapidez que su acción aparece exenta de toda regulación racional, es decir, en el acto acciona un saber hacer aprendido a lo largo de su experiencia y se expresa en la decisión de llamar al orden al estudiante “indisciplinado” y si éste persiste, amenaza con derivarlo al Comité de Orientación y Tutoría.

En el caso de esta investigación, los profesores, nombran un saber hacer que proviene de su diario quehacer, es decir, aquello que saben hacer en una situación concreta y que han construido laboriosamente en su relación con los estudiantes en el espacio pedagógico. El aula o cualquier otro ambiente físico es el espacio pedagógico donde el profesor y el estudiante se relacionan. Aquí, ambos agentes despliegan una serie de acciones, el primero prevé las situaciones de aprendizaje y de manera conjunta con los estudiantes se involucra en el desarrollo de actividades encaminadas, principalmente, a que los estudiantes se apropien de determinados saberes culturales sistematizados y organizados en el currículum.

La vivencia cotidiana de estas experiencias hace que el profesor interiorice a manera de disposiciones un saber hacer. Pero también su permanente exposición a situaciones diversas y cambiantes hace que éste utilice sobre la

marcha y actualice a través de ensayos y errores el saber hacer aprendido a lo largo de su experiencia personal en el ejercicio de la tarea docente. Tardif (2004) sostiene que el profesor, en su práctica integra saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales. En el caso concreto de la formación inicial de los profesores en el Perú, se pueden incluir los saberes de las ciencias de la educación y la pedagogía, los saberes disciplinares (matemática, historia, geografía, etc.) y los saberes curriculares. En el ejercicio de la tarea docente los profesores generan y actualizan saberes específicos que Tardif denomina saberes experienciales o prácticos. Éstos se incorporan en la experiencia individual y colectiva de los profesores en forma de hábitos y de habilidades, de saber ser y de saber hacer. Perrenoud (2007) por su parte considera que los saberes prácticos son aquellos saberes descriptivos, procedimentales, implícitos o inconscientes que forman parte de la cultura profesional. Sin embargo, considera que no toda experiencia genera aprendizajes de forma automática, precisamente porque el ser humano tiene mayor propensión a adquirir rutinas parecidas. Puede ocurrir que frente a situaciones difíciles el profesor reflexione, pero ésta no genera necesariamente conocimientos posibles de utilizar en otras situaciones, pues una vez solucionada la situación que lo genera, el profesor podrá volver actuar impulsado por los automatismos del hábito. De ahí que es necesario, señala Perrenoud, desarrollar una práctica reflexiva sistemática.

En el caso de los profesores y directores que participaron en esta investigación, a partir de sus discursos, se puede señalar que las situaciones adversas al proceso de enseñanza aprendizaje obliga a los profesores a plantearse preguntas a partir de las cuales surge un saber hacer que progresivamente se incorporan en su cultura profesional. Para los directores su mayor preocupación son las debilidades en su formación técnico profesional, estas falencias no les permiten responder de manera adecuada a la problemática que se desenvuelve día tras día en el ámbito global de la institución.

Los profesores señalan que a lo largo de su experiencia docente han aprendido un saber responder de manera diferente a los retos que las circunstancias reales del trabajo escolar les presentan. Por ello, juzgan necesario un saber

contextualizar los contenidos curriculares y las situaciones de aprendizaje a la realidad concreta de los estudiantes.

En su relación con los estudiantes destacan, también, un saber construir un ambiente apropiado y cálido dentro del espacio pedagógico. Consideran que los estudiantes aprenden mejor cuando son atendidos y considerados por los profesores. Como toda relación humana, la que se entabla entre profesores y estudiantes posee unas características que le imprimen un sello y una dinámica particular. Pues, tanto el profesor como el estudiante, aportan a la relación sus propios marcos de referencia, sus maneras de ser, percibir, pensar y actuar interiorizados a lo largo de su existencia en el espacio en el que se desarrollan. Éstas influyen significativamente en sus respuestas y puede ocurrir que el profesor o el estudiante tome su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacerse enriqueciendo de este modo el ambiente generado en el espacio pedagógico.

El profesor marca el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. Considera que tiene la responsabilidad de generar un clima apropiado en el espacio pedagógico que garantice la fluidez de las relaciones con los estudiantes. En este sentido, cabe la posibilidad de que fomente un ambiente afectivo favorable o un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los estudiantes.

La relación entre el profesor y el estudiante en el espacio del aula tiene que ver también con el aprendizaje de los contenidos culturales. El profesor en el día a día selecciona y organiza las actividades de aprendizaje y para ello piensa en la realidad concreta en la que se desenvuelve, es decir, considera las características particulares de los estudiantes con los que se relaciona, las características del espacio pedagógico, los materiales disponibles, el tiempo, etc. De este modo pretende optimizar su tarea de enseñar. No obstante, reconoce que pese a este esfuerzo, la realidad es muy cambiante. Tiene que lidiar con realidades diversas que muchas veces sobrepasan su capacidad, pero los enfrenta. Se pregunta qué hacer para que su clase sea amena de tal manera que los estudiantes aprendan lo

que explican y no queden atrapados en el aburrimiento que asfixia o atraídos irremediablemente por el barullo que alborota. En escenarios como éste, siente que los saberes de las ciencias de la educación, pedagógicos, curriculares y disciplinares aprendidos en su formación profesional, son insuficientes para que actúe con éxito en el espacio pedagógico caracterizado por ser variable, impredecible y muchas veces desconcertante.

Los directores señalan haber logrado en la práctica cotidiana los saberes específicos relacionados con el cargo que desempeñan. Destacan un saber hacer relacionado con asuntos pedagógicos, administrativos y aquellos inherentes a la convivencia en la institución educativa. En el ámbito pedagógico Carlos, al relacionar su experiencia de profesor de área curricular con su experiencia directiva, señala haber aprendido que es altamente positivo brindar a los maestros las facilidades que contribuyan a mejorar su quehacer pedagógico. Destaca también que no sólo debe facilitar la producción de ideas inteligentes destinadas a cambiar las prácticas educativas, sino involucrarse junto a los profesores en su realización.

En el ámbito relacionado con la convivencia en la institución educativa, ambos directores, señalan haber aprendido la inconveniencia de enfrentar las luchas internas con medidas autoritarias de vigilancia y control. Destacan saberes vinculados con la generación de expectativas y la capacidad de convocar a todos para mejorar las relaciones sociales. Saben por experiencia que el establecimiento de acuerdos involucrando la participación de todos los agentes educativos, es fundamental para construir una visión que de sentido al trabajo educativo. Les ayuda a lograr la adhesión del personal docente y a mantener la estabilidad del ambiente de trabajo en un escenario donde los intereses son diversos. Sin embargo, destacan también el conocimiento y aplicación de las normas educativas como un instrumento que pueden ayudar a lograr el control y mantener el orden instituido.

Es así como los profesores y directores, revelan a través de sus discursos un saber hacer que les permiten actuar en determinadas circunstancias con algún nivel de éxito. Éstos entrelazan el saber acumulado en los distintos momentos

de su experiencia, las condiciones particulares de cada institución educativa, las condiciones específicas del trabajo directivo y docente y los intereses e historia de cada uno de los agentes. Su contenido y extensión rebasa el ámbito escolar, en cuanto los directores y profesores no pueden evitar que en sus prácticas confluyan elementos culturales diversos, apropiados en su experiencia fuera del ámbito educativo. Si bien este saber hacer se puede nombrar asignándole unas características específicas que se corresponden con sus particularidades, en la práctica docente, en la mayoría de las veces aparecen automáticamente. Es decir, no pasan por el plano de la conciencia de sus autores, simplemente se hacen al margen de toda intención. Estas acciones, resultan para el profesor, difíciles de analizarse en el acto e incluso después que han sucedido. Pues la mirada reflexiva y sistemática necesita de un tiempo específico que el profesor posiblemente no lo tenga. Requiere una visión global de la práctica, un conocimiento del todo y de sus partes; un aparato conceptual necesario para explicar y comprender los elementos que en ellas están presentes.

El trabajo conjunto es relativo, cada uno toma sus propias decisiones

El trabajo conjunto no es una forma habitual del quehacer en las instituciones educativas. Si bien, trabajar de manera colaborativa no necesariamente garantiza el logro de lo previsto, coordinando acciones es posible alcanzar objetivos que de otra manera no se podrían conseguir. Se trata de una forma de trabajo que merece privilegiarse en el diario quehacer de los agentes educativos en la institución donde se desenvuelven. Numerosos autores exponen los beneficios del trabajo cooperativo entre profesores. Hargreaves (1996), por ejemplo, sostiene que el trabajo cooperativo es una buena oportunidad para aprender, estimula el perfeccionamiento continuo, promueve el apoyo moral recíproco, aumenta la eficiencia y la eficacia del trabajo educativo, contribuye a reducir el exceso de trabajo, reduce la incertidumbre y los sentimientos de culpa, fortalece la confianza, aumenta la capacidad de reflexión, aúna los conocimientos y capacidades de los profesores, etc.

De hecho, una de las recomendaciones de las políticas educativas en el Perú es que el trabajo pedagógico, administrativo e institucional en las instituciones

educativas se realice a través de equipos docentes coordinados y no de manera individual en cada una de las áreas curriculares. Sin embargo, la cooperación entre profesores no es fácil, exige numerosos requisitos que el entorno no siempre facilita, por ejemplo, es conocido que la mayoría de los profesores trabajan de forma individual las áreas curriculares del plan de estudios, es decir como entes aislados y sin ninguna conexión. Al respecto Isabel afirma lo siguiente.

“...con el doble horario que tenemos, mañana y tarde, a veces es difícil trabajar de manera conjunta con los profesores del área, ni siquiera nos vemos con los colegas. Entonces no tenemos momentos en los que podamos intercambiar ideas aquí en el colegio. Con los otros profesores peor todavía. Yo siempre he pedido a la dirección y le pedí a la jefa de talleres programe reuniones extraordinarias para intercambiar ideas pues. Qué problemas tienen en tu aula, qué problemas tengo yo, cómo los estoy superando y de repente eso nos ayuda para mejorar el trabajo educativo. Pero no tenemos eso. La programación y todos los planes de trabajo, de comités, comisiones se hace en forma conjunta en el mes de Diciembre. Pero eso es entre comillas porque en ese mes todo el mundo sale corriendo, y en Marzo cada uno entrega su programa curricular y a su aula y no nos vemos casi. No tenemos espacio. *¿Por qué no tienen espacio?* Organización, en el colegio falta darle un poco más de interés a la labor en sí del maestro. Porque nosotros somos maestros y nos pagan para hacer una labor de enseñanza. El alumno tiene que aprender, pero no nos centramos mucho en eso, sino, en presentar un plan curricular y después lo que menos cumplimos es la programación curricular y no es esa la esencia pues de lo que es nuestro trabajo” (IE: JCM.P: Isabel).

Si bien son numerosas las consecuencias positivas del trabajo cooperativo, no es fácil desarrollarlo y mantenerlo, ya que los profesores, como señala Isabel, encuentran dificultades para cooperar incluso cuando quieren hacerlo. La distribución del trabajo en la institución educativa, está organizado de tal manera que los profesores no cuentan con espacios institucionalizados para trabajar de manera conjunta. Isabel alude a la distribución de la jornada laboral en horarios que no permiten el encuentro entre los profesores que enseñan la misma área curricular. La falta de iniciativa del personal directivo para generar espacios de trabajo cooperativo, es otra dificultad a la que se refiere la profesora aludida

Cooperar de forma restringida, hacerlo por ser obligatorio y agruparse en colectivos parciales perdiendo la visión de conjunto y los fines generales, son algunas de las formas desarticuladas de cooperación a las que alude Isabel cuando señala que las comisiones para trabajar los planes institucionales y las reuniones de los profesores de la misma área curricular para elaborar las programaciones, sólo queda en las buenas intenciones (entre comillas, dice ella).

Quién coopera con quién es también un tema que llama la atención en el discurso de Isabel. Se da por sentado que el trabajo cooperativo debería darse entre los profesores responsables de la misma área curricular. Si bien es evidente que ésta es una organización muy beneficiosa, la inclusión de profesores responsables de otras áreas curriculares para que trabajen juntos en un esfuerzo cooperativo puede ser doblemente beneficioso. Esta presunción se basa en la idea que la relación de trabajo entre profesores con trayectorias profesionales distintas, puede actuar como una influencia desestabilizadora de la visión autorreferente o restringida a una sola área curricular, para dar paso, a la producción de mejores estrategias que ayuden a superar la visión de las áreas curriculares como entes aislados y sin ninguna conexión.

Sin embargo, la falta de cooperación entre el profesorado al que se refiere Isabel puede deberse también a la escasa tradición y preparación que los profesores poseen al respecto. Ésta es una de las preocupaciones de José.

“El trabajo conjunto es bastante relativo porque hay algunos años que coordinamos reuniones. Lo ideal es que trabajemos conjuntamente los profesores que enseñamos en los mismo grados, por ejemplo si yo enseño primero y segundo con otro profesor que enseña también en este grado, porque son varias aulas, entonces hacer el trabajo compartido, unificado, los mismos contenidos, criterios, pero no se da eso. Es lo ideal, pero en la práctica cada uno por su lado hace lo que quiere y como puede. *¿Y por qué no trabajan de manera conjunta?* Yo diría por dos razones, uno por egoísmo y la otra porque así nos hemos acostumbrado a trabajar. A veces la dirección programa reuniones y unos profesores asisten y a otros no les importa. Eso tal vez dificulta para trabajar coordinadamente. A pesar que hay acuerdos con los colegas de la misma área para hacer reuniones periódicamente para actualizar los contenidos, pero en la práctica no se da. En las pocas veces que trabajamos de manera conjunta, elaboramos las programaciones curriculares de todos los grados, pero eso sólo queda ahí. El trabajo en equipo es lo mejor. Si eso se hiciera y se institucionalizara de

manera obligatoria, sería lo ideal, porque permite intercambiar experiencias, mejorar el trabajo, intercambiar ideas, plantear alternativas metodológicas, sería de lo mejor, pero no se da..." (IE: JCM.P: José).

El problema del trabajo individualista que obliga al profesor a encerrarse en sí mismo realizando un trabajo solitario tiene raíces profundas, pues las prácticas pedagógicas aisladas, están arraigadas en las instituciones educativas desde el momento en que fueron concebidas como tales. En el Perú, por ejemplo, la división del trabajo en las instituciones educativas en base a las asignaturas que conforman el plan de estudios, la formación inicial de los profesores de educación secundaria (a partir de 1929) como especialistas en una determinada asignatura, la idea de que el profesor es autónomo en la asignatura que enseña y la concretización de los procesos de enseñanza a través de métodos que privilegian el suministro de información a los alumnos, son algunas expresiones históricas que refuerzan la soledad del trabajo docente.

Los profesores, como señala José, cada uno en su lugar de trabajo desarrollan individualmente sus tareas. Este hecho pone en evidencia una forma de hacer interiorizada por los profesores a lo largo de su experiencia en el trabajo educativo, aprendieron que es más fácil y rápido preparar las actividades de aprendizaje solos y, muchas veces ni siquiera imaginan la organización de su trabajo con la participación de otras personas. Esta forma de trabajar hace que los profesores pierdan la oportunidad de unir conocimientos y capacidades que pueden potenciar su trabajo, así mismo, les niega la posibilidad de obtener suficiente información de referencia en relación a cómo desarrollan su trabajo. En relación a otras dificultades que supone el trabajo cooperativo entre maestros Edgar alude a la falta de tiempo y al predominio de una forma de trabajo individual. Veamos lo que dice al respecto.

Tenemos reuniones a veces periódicas pero no tan cercanas, son semestrales básicamente para coordinar ciertos contenidos, pero más allá cada uno toma sus decisiones. Por ejemplo en las actividades de aprendizaje cada uno toma sus propias decisiones. No estamos acostumbrados ni tan sólidos para decir bueno, estas decisiones se hacen de manera conjunta. No nos reunimos pues, no se puede, qué vamos hacer, bueno, pero no es que no se pueda, sino es que eso demanda de disponibilidad de tiempo. Hay colegas que también tienen trabajo en otras instituciones, andan por aquí y por allá.

Cuando se hace un proyecto es necesario estar dándole el tiempo necesario para su desarrollo. No solamente decir este es el proyecto, aquí está el papel y ya. Entonces es la falta de tiempo lo que nos impide trabajar de manera coordinada. Entonces los profesores dicen yo para las clases hago lo que dice el libro, lo traduzco tal por igual, si me vienen a monitorear, bueno pues, yo estoy haciendo lo que me dicen, entonces ¿qué me van a observar? Ahora, si nosotros queremos cambiar algo, eso es más problemático, como que uno se siente con más temor. Pero en otras actividades de la institución como aniversario, concursos hay un trabajo más integrado de todos los estamentos, básicamente en las actividades artísticas y deportivas. Se forman comisiones integradas por todos los profesores (IE: JCM.P: Edgar).

Edgar, señala a la manera usual de ser del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La prevalencia del trabajo individual y la dificultad para el trabajo cooperativo, para Edgar se debe al desinterés, la falta de tiempo y la falta de tradición relacionada con esta forma de concebir el trabajo en la escuela. En relación a la falta de tiempo que alude Edgar, se puede señalar que la jornada laboral de los profesores está dedicada totalmente a impartir clases. Por eso la idea del trabajo docente arraigado en los profesores está ligada sólo a lo que se tiene que hacer en el espacio pedagógico.

No obstante, ante la presión de las normas o de las autoridades institucionales para que se constituyan equipos de trabajo basados en la cooperación, los profesores responden de manera muy diversa. Éstas dependen de la idea que tienen de equipo de trabajo, de lo que esperan de esas agrupaciones, de los roles que puedan desempeñar en ellos, etc. El discurso de William puede ser un ejemplo de lo dicho.

Cada año tenemos reuniones de profesores de área, ahí intentamos articular los contenidos del área de persona, ciencias sociales y ciudadanía que es la nueva área que salió para este año. Nos hemos reunido, nos hemos distribuido el trabajo por grados, luego en una segunda reunión hemos visto que contenidos se repetían, que debería ir y que no o de repente agregar, lo hemos hecho en coordinación con los profesores de área del primero a quinto. Para la programación, cuando un solo docente tiene a su cargo el área en todos los grados, él decide lo que tiene que hacer en relación a la evaluación, las unidades y los módulos de acuerdo a lo que ha programado. En los casos en los que hay dos docentes por grado, por ejemplo yo estuve trabajando con una profesora que es nueva, yo preparaba la unidad, los módulos y luego conversaba con ella, le decía mira he hecho

esto, que le parece, le parecía bien y entonces le entregaba el material, más bien de ahí hemos conversado muy esporádicamente algunas veces para ver cómo estaba trabajando y evaluando, pero habrá sido dos veces en lo que va del año en las que nos hemos reunido muy rápidamente. Son muy esporádicas las reuniones en el desarrollo de las actividades de clase de las áreas, casi no hay reuniones. A nivel institucional trabajamos en comisiones para el desarrollo de actividades muy puntuales, por ejemplo los que están trabajando municipio escolar, ahora están trabajando al interior de su comisión para realizar las elecciones al interior del centro educativo. Los que también siempre se reúnen son los del comité de disciplina cuando hay algún caso de indisciplina se reúnen para tratar el caso y determinar las sanciones o el tratamiento especial con el estudiante. La comisión de aniversario también se reúne constantemente para coordinar las actividades de esa festividad. Los del comité del plan lector se reúnen también para determinar cada trimestre las lecturas con las que se da inicio, para coordinar quienes van a estar a cargo de las lecturas del primero al quinto año de secundaria (IE: CA. P: William).

Las políticas de diversificación curricular, concretamente aquellas que se refieren a la elaboración del proyecto curricular diversificado de institución educativa, ha provocado que en las instituciones educativas los directores convoquen a los profesores para que se organicen en equipos y trabajen de manera cooperativa las diversas áreas curriculares. A este nivel, señala William, los profesores trabajan de manera conjunta para diversificar los contenidos de las áreas del currículo que les corresponde, es decir secuenciar los contenidos curriculares a ser enseñados en los diferentes grados. Sin embargo, la planificación de las actividades que cada profesor debe desarrollar en el espacio pedagógico, es una tarea solitaria.

La organización de estos equipos de trabajo, conforme señala William, son efímeros, pareciera que sus integrantes carecen de sentido de pertenencia al grupo. Éstos se conforman, como señala William, para ver que contenidos se repiten, quitar algunos o agregar otros.

Por otra parte, en relación al cumplimiento del plan de actividades que prevé desarrollar la institución a lo largo del año escolar, al igual que en la tarea curricular, los grupos de trabajo nacen y mueren tan pronto como las actividades que les dieron vida llegan a su fin. Por ejemplo, las comisiones encargadas de desarrollar actividades muy puntuales relacionadas con la

constitución del municipio escolar, las actividades de aniversario y del plan lector o cuando surge algún caso de indisciplina. A partir de una observación atenta de estos eventos, se puede decir que se reúnen con la periodicidad mínima que su escaso tiempo les permite, los temas son siempre los mismos y, la reiteración y la rutina son características de sus métodos de trabajo.

Al igual que el discurso de William, el de Jacob es un buen ejemplo de cómo los equipos constituidos por profesores de una determinada área curricular no llegan a convertirse en instancias para mejorar las prácticas docentes. Veamos lo que dice.

En el colegio los tres profesores de educación física nos reunimos para hacer la distribución del cartel de contenidos y luego nos distribuimos las tareas. En el primer año, por ejemplo, sólo enseñé en una sección, entonces el otro profesor como tiene a su cargo la mayoría de secciones me dice la programación lo hago yo, tu lo revisas y sugieres y trabajamos con esa programación. También debido a la carencia de los materiales intercalamos el desarrollo de las actividades, por ejemplo en el primer trimestre uno trabaja fútbol y el otro voleibol y así cambiamos. A nivel de colegio trabajamos en comisiones para el desarrollo de las actividades del calendario escolar, el aniversario, la participación en concursos. Cuando hay algunas reuniones para desarrollar algunos asuntos técnico pedagógicos que se convocan de manera extraordinaria. Ahí se pone de manifiesto algunos problemas de comportamiento e indisciplina de los estudiantes. Cuando existen alumnos problema cuyos casos se escapa de la mano de dos o tres profesores se derivan a tutoría (IE: CA. P: Jacob).

El proceso de diversificación del currículo, o mejor dicho la secuenciación de los contenidos curriculares del área de educación física en este caso concreto, es un propósito que al parecer comparten los profesores implicados en esta tarea. Al margen que, en este caso concreto, el propósito que los une a los profesores de educación física para trabajar de manera cooperativa no sea lo suficientemente fuerte, la existencia de metas comunes es uno de los aspectos fundamentales del trabajo cooperativo, sin embargo, si éste no tiene más horizonte que resolver lo inmediato, es decir, la urgencia de la contingencia se convierte en una rutina carente de sentido.

Al igual que en el caso anterior, la convergencia de los profesores responsables de una misma área curricular para desplegar un trabajo cooperativo se mantiene

el tiempo que dura la tarea emprendida. En este caso, es la elaboración del cartel de contenidos y secuencias que les permite ordenar los contenidos curriculares según los grados de estudio evitando la repetición innecesaria de alguno de ellos. En el caso de la elaboración de los programas anuales y sus correspondientes unidades didácticas, el trabajo solitario es lo perdurable. En algunas ocasiones para escapar a las exigencias normativas los profesores recurren a estrategias que enmascaran la soledad de su tarea. Así, si son dos o más los profesores responsables de una misma área curricular, siempre es uno quien trabaja la programación curricular y los otros se limitan a dar el visto bueno.

El profesor entiende que el trabajo conjunto a nivel institucional, supone la conformación de comisiones de trabajo con el propósito de desarrollar actividades del calendario escolar. A nivel de área curricular, se reúnan para ordenar secuencialmente los contenidos curriculares de área. A nivel de unidades didácticas se reúnen para prever las actividades generales correspondientes al bimestre. Ésta es también la manera como Rubén entiende el trabajo conjunto y lo dice así.

Al inicio de año los profesores nos reunimos para fijar los contenidos transversales, los valores que se van a enseñar durante todo el año, pero considero que la mayoría de docentes no lo está cumpliendo, me da la impresión. También al inicio de año los profesores se reúnen para trabajar las programaciones de área y los módulos. En la programación, como se trabaja por módulos necesariamente tiene que haber una coordinación con todos los profesores del área de un determinado grado para que en todas las secciones de ese grado se trabajen los mismos módulos. Los módulos organizan las competencias, los contenidos y las actividades que se tienen que desarrollar en el trimestre. Éste se imprime y se los entrega a cada uno de los estudiantes. Este trabajo de coordinación se da en el nivel de programación. En el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes logrados a través del módulo, la coordinación es casi nula. No nos reunimos para valorar este proceso, no es común. Tenemos un trabajo individual, no hay un trabajo compartido en equipo. Cada uno hace el trabajo como quiere y como puede, digamos desde sus fortalezas o desde sus debilidades. A nivel institucional trabajamos de manera conjunta en las actividades del calendario cívico escolar, se coordina para el desarrollo de las actividades, por ejemplo, del día de la madre, del padre, el día del aniversario del colegio, el día del medio ambiente y otras. También, por ejemplo, para la presentación de las

danzas, nos organizamos por secciones y contratamos a un profesor de danzas para que los preparen a los estudiantes, ver quienes participan. Eso permite que el estudiante sea partícipe directo de estos proyectos culturales (IE: CA. P: Rubén).

El propósito que orienta el trabajo que se tiene que desarrollar de forma conjunta y la manera como se realiza marca profundamente el provecho que pueda tener el trabajo en grupo. En este caso, al igual que los anteriores, la intención es determinar ¿qué contenidos transversales y qué valores van a trabajar los profesores responsables de la misma área curricular a nivel institucional?, también el empeño por trabajar en grupo es la elaboración de las programaciones de área y los módulos que lo integran. La consecución de estos objetivos es entendido como el punto final del trabajo en grupo.

El periodo en el que se realiza éste trabajo es al inicio del año escolar y en estos periodos, los profesores de área se reúnen para coordinar las actuaciones futuras con los estudiantes, sus discusiones giran en relación a los grandes acuerdos que deben tomarse en relación a aquello que ha de enseñarse. Las cuestiones más específicas de este trabajo, es decir la planificación de situaciones de aprendizaje, dadas determinadas condiciones, involucran a los estudiantes en actividades que les permiten apropiarse de los saberes con los cuales entran en relación, no es el propósito, por lo menos así se entiende a partir de este discurso, que convoque a los profesores a trabajar de manera colaborativa.

Si bien el trabajo cooperativo al que hago referencia en los párrafos anteriores es importante, debo señalar también que la individualidad no deja de serlo. Ambas formas de trabajo se complementan, no se trata de eliminar la individualidad a través del trabajo cooperativo o anular éste en beneficio de la individualidad. Pues la cooperación supone el trabajo conjunto en pro de lograr beneficios mutuos amalgamando los aportes individuales de quienes deciden trabajar de manera cooperativa.

Tratamos de trabajar en equipo, casi todo en comisiones

El papel que desempeñan los directores es fundamental para promover la organización de equipos de trabajo y lograr que éstos consigan alcanzar sus

propósitos. Si bien las disposiciones normativas son importantes, no son suficientes para garantizar el trabajo cooperativo. Es necesaria la presencia de agentes educativos dispuestos a animar el proceso de una manera creativa y dinámica. Los directivos, entre ellos el director, dada la especificidad de su trabajo y superada la etapa inicial de desconcierto que supone asumir tales funciones en un escenario sumamente complicado, pueden asumir con relativo éxito el reto. La visión global e integral que suelen tener de lo que acontece diariamente en la institución educativa puede ser inteligentemente aprovechada para involucrarse en la tarea de integrar capacidades necesarias para el desarrollo de los procesos que supone el trabajo en equipo.

Dada su posición en el espacio educativo, el director es la persona que más y mejor puede ayudar a crear un ambiente propicio de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de los trabajadores con quienes se relaciona. Crear un ambiente favorable para el trabajo en equipo es una de las preocupaciones que entusiasma a Carlos. Veamos lo que dice al respecto.

Hemos tratado de trabajar en equipo, no sé si lo hemos logrado el cien por ciento pero se intenta trabajar mucho en equipo, es difícil porque aquí, antes que yo sea director, las relaciones interpersonales eran muy malas y, si no hay buenas relaciones interpersonales en una institución ningún proyecto camina, por eso es que yo me demoré mucho en tratar de emprender algo que no ha concluido...Entonces yo les he ido entendiendo desde su perspectiva, porque desde mi lógica yo sigo siendo un profesor más, ahora con nuevas funciones. Porque yo me forme así en el pedagógico, el director abría la puerta y era uno más. Entonces yo he sido muy horizontal con ellos y tal vez eso ha servido para que quienes no solían participar ahora participen. Yo no puedo reunirme siempre con 80 profesores, pero si puedo reunirme con gente que tiene liderazgo y que tiene ascendencia con ellos para poderles comunicar algunas cosas que se piensa llevar a la práctica, entonces éstos van y transmiten a los otros profesores y da buenos resultados. Uno va detectando características de empatía, de ascendencia en los profesores con los cuales es posible formar un equipo de trabajo. Me parece que eso es una fórmula importante ser uno más de ellos aún cuando algunos me aconsejaban que eso hacía perder autoridad, pero desde mi experiencia puedo decir que es todo lo contrario, yo creo que hace ganar autoridad porque la gente ve que uno está con ellos. Creo que el hecho que la gente sienta que el director está a su lado y que no sólo dice sino que trabaja junto a ellos les incentiva para hacer las cosas. Eso yo lo aprendí no de mi formación profesional, lo aprendí en la experiencia de obrero, cuando

decía mi papá que el ingeniero también agarraba la pala, era el ingeniero pero agarraba la pala y se ponía a trabajar con ellos y la gente lo quería por eso. De ahí yo he ido aprendiendo que eso pasa en cualquier relación laboral (IE: JCM.D: Carlos).

La dinámica de las relaciones entre el director y los profesores es señalada por Carlos como uno de los puntos críticos en su tarea. La complementariedad de las capacidades de los profesores que conforman los equipos y la participación activa del director en alguno de ellos son otros de los aspectos que exalta Carlos.

Difícilmente puede promoverse un trabajo cooperativo en instituciones educativas en las que las relaciones interpersonales entre las personas que tienen responsabilidades directivas y docentes han llegado a la intolerancia y a la intransigencia que niega la posibilidad de algún punto en común.

En este escenario lleno de contradicciones, la coordinación y las decisiones tomadas a partir del debate puede constituirse en una alternativa viable. El director, dada la posición que ocupa en la institución educativa, puede orientar la dinámica del trabajo interno en esta dirección. Por ejemplo, Carlos recurre a su experiencia de docente de área curricular y se acerca a los maestros desde esta lógica, sin ser permisivo trata de instalar un ambiente de trabajo horizontal.

Es destacable también la habilidad en la promoción del trabajo cooperativo que explicita Carlos. Se interesa por identificar profesores con ascendencia entre sus compañeros para que a través de ellos se convoque a otros profesores para trabajar de manera cooperativa. Por otra parte, Carlos hace referencia a la necesidad de involucrarse en el trabajo cooperativo junto a otros profesores pues esto estimula la participación de aquellos que están menos dispuestos a involucrarse en esta forma de trabajo.

El trabajo cooperativo pretende objetivos diversos y la manera como se entiende y se hace también es disímil. Según la comprensión que los agentes educativos tengan al respecto, su concreción práctica y las consecuencias que se deriven de él serán también diversas. En el caso que relata Félix aparece nombrada como trabajo en comisiones. La idea de “comisiones”, en el contexto escolar, es entendida como la agrupación de determinados agentes educativos que por

encargo del director ejercen unas determinadas competencias que casi siempre se relacionan con el desarrollo de tareas concretas y relativamente a corto plazo. Veamos lo que dice al respecto.

En el colegio nos hemos acostumbrado a trabajar casi todo en comisiones. Las comisiones se organizan en forma voluntaria, por ejemplo, antes de la clausura del año escolar se forman las comisiones y en cada una de ellas se apuntan los profesores que desean participar. Una de las costumbres es que el trabajo de comisión se respeta, por ejemplo cuando hay que distribuir las horas de clase, una vez que están conformadas la comisiones, me reúno con cada comisión les explico y entrego la directiva que regula cómo se debe hacer ese trabajo, si no hay duda, la comisión está lista para trabajar. Con todas las comisiones trabajo de ese modo. Una vez que la comisión hace llegar su informe a la dirección no hay lugar para cambios. Eso ha permitido que el docente se sienta respaldado y sienta que su trabajo es respetado. A veces ocurre que en otros colegios la comisión trabaja el horario y sin embargo el director empieza a modificarlo a fin de favorecer a ciertos profesores. Eso no ocurre aquí. Específicamente en el trabajo pedagógico, en el caso de los profesores de secundaria es difícil, pero estamos concientizándolos para que trabajen en equipo las programaciones de las áreas que les corresponde, de tal manera que un jovencito que está en tercero "A" reciba lo mismo que uno que está en tercero "E", porque cuando cada docente hace su programación de manera individual los contenidos son diferentes. Ese tipo de trabajo lo monitorean los subdirectores pero la orden nace de la dirección. A veces hay profesores reacios a este tipo de trabajos. A los subdirectores les digo que dialoguen con ellos y recurran al informe en última instancia (IE: CA. D: Félix).

La institución educativa es una organización a la que la sociedad encarga el cumplimiento de ciertos objetivos que tienen que ver con la educación de los niños y jóvenes. Para su cumplimiento quienes tienen la responsabilidad de conducirla y quienes trabajan en ella desempeñando funciones docentes, administrativas, de servicio, etc. se involucran en una multiplicidad de actuaciones con el propósito de responder a los múltiples objetivos que se pretenden alcanzar. En ésta, a partir del discurso de Félix, podemos distinguir dos ámbitos en los que las actuaciones de los agentes pretenden ser coordinadas. El primero, se refiere a lo que podría llamarse el ámbito organizativo y el segundo tiene que ver con las actuaciones pedagógicas.

En el primer caso, es decir en todo aquello que se relaciona con la organización global de la institución, los profesores, conforme señala Félix, se organizan en

comisiones de trabajo. Si bien, buena parte de la organización de la institución educativa ya está dada desde el exterior a través de una serie de normas, atendiendo a éstas, los directores en coordinación con los profesores están llamados a tomar una serie de decisiones que se corresponden con las particularidades de la institución en la que trabajan. En este sentido el proyecto educativo institucional, los planes de trabajo y de manera más específica, la distribución de las horas de clase según el plan de estudios y la elaboración del horario de trabajo requieren un esfuerzo colectivo. Para hacerlo, señala Félix, los profesores conforman voluntariamente comisiones de trabajo. Su tarea está regulada por las directivas que el mismo director se encarga de explicar y de cuidar su cumplimiento.

En el ámbito pedagógico, las actuaciones coordinadas de los profesores responsables de las diversas áreas curriculares que conforman el plan de estudio, básicamente están destinadas para planificar las programaciones curriculares, es decir los acuerdos que deben tomarse en relación a lo que han de enseñar. La coordinación general de este tipo de trabajo, señala Félix, es responsabilidad del subdirector. Al mismo tiempo reconoce los problemas que supone implementarlo en el nivel de educación secundaria.

El trabajo cooperativo, una práctica desdibujada

La conformación de equipos de trabajo para coordinar y desarrollar de manera cooperativa el trabajo pedagógico y administrativo es una de las recomendaciones de las políticas educativas en el Perú. Paradójicamente la legislación educativa determina que la jornada laboral de los profesores se dedique totalmente a impartir clases sin prever ni remunerar tiempos para las tareas de coordinación que el trabajo cooperativo exige. El trabajo docente está ligado a lo que se tiene que hacer en el espacio pedagógico, se inicia y se termina en éste. Por lo tanto, el tiempo dedicado para entablar relaciones con otros profesores es muy escaso y cuando se produce, ocurre fuera de la jornada laboral legalmente establecida. Pues la totalidad de la jornada laboral del maestro (24 horas semanales) está destinada al trabajo directo con los estudiantes. No disponen de horas semanales, dentro del horario habitual con

los estudiantes, para poder dedicarse a pensar su trabajo, evaluar los progresos y los resultados en cooperación con otros profesores.

En estas circunstancias la promoción del trabajo cooperativo es una empresa demasiado complicada. Las oportunidades para hacerlo son mínimas. Queda abandonado a la suerte de la coincidencia de un grupo de profesores con un alto grado de entusiasmo, fuerte compromiso y mucho desprendimiento. Sin embargo, son mayores las probabilidades para que el trabajo cooperativo entre los profesores que enseñan la misma área o con otros profesores sólo sea una práctica imaginada, deseada pero desdibujada en la realidad concreta. Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves (1999) consideran que el significado del trabajo en equipo tiene una connotación muy diversa en diferentes escuelas. Sin embargo, señalan que las culturas de trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el disenso y lo alientan activamente dentro de esos límites, reconocen la intención de los profesores, le dan voz y lo respetan como persona.

Ante la presión de las normas educativas y de las autoridades administrativas para que se constituyan equipos de trabajo basados en la colaboración, para trabajar el proyecto curricular diversificado de institución educativa por ejemplo, ha provocado que los directores convoquen a los profesores para que se organicen en equipos y trabajen de manera cooperativa las diversas áreas curriculares. Bajo estas circunstancias el trabajo cooperativo más que un compromiso que conjunta intereses comunes, es una obligación para cumplir objetivos que no son compartidos por quienes tienen que llevarlo a la práctica.

Es así como los directores se han visto obligados a embarcarse en un proceso tradicionalmente ajeno a su función. De agentes preocupados fundamentalmente por las actividades administrativas y de control ahora están llamados a trabajar de manera cooperativa con los maestros. ¿Cómo asumen esta tarea? , ¿qué hacen para promoverlo?, en el caso de esta investigación, a partir de los discursos de los directores se pueden destacar cuatro aspectos: la creación de un ambiente favorable para el trabajo en equipo, la complementariedad de las capacidades de los profesores que conforman los

equipos, la necesidad de conseguir la credibilidad mediante el ejemplo y la definición de los ámbitos en los que las actuaciones de los agentes pretenden ser coordinadas.

La creación de un ambiente favorable para el trabajo en equipo es uno de los puntos críticos en la tarea del director, pues promover el trabajo en equipo es sumamente complicado en instituciones en las que los valores y las creencias de los agentes educativos presentan diferencias importantes. De ahí que Carlos recurre a su experiencia de docente de área curricular y se acerca a los maestros desde ésta lógica y, sin ser permisivo trata de instalar un ambiente de trabajo horizontal. En este escenario la coordinación interna y las decisiones tomadas de manera participativa a partir del debate frecuente se constituyen en una alternativa viable. Sin embargo, esto no significa que las relaciones entre los agentes al interior de la institución educativa transcurren en completa armonía. Por el contrario, se trata de concertar esfuerzos alrededor de un propósito común, que por ser común, no anula la diferencia ni extingue la lucha por mantener o mejorar la posición que ocupan los agentes en el espacio educativo en el que se desenvuelven.

La complementariedad de las capacidades de los profesores que conforman los equipos es también un aspecto muy importante, en tanto permite a los miembros de los equipos complementarse en la diversidad. Para lograrlo, Carlos recurre a una estrategia política que le permite, en un escenario totalmente heterogéneo con intereses diversos y hasta contradictorios, la identificación de profesores con ascendencia entre sus compañeros para comunicar sus propósitos. Este hecho al mismo tiempo que pone al descubierto la existencia de liderazgos diversos ayuda en la gobernabilidad de la institución educativa. Pues como señala Carlos, le permite reunirse con ellos y convenir aquello que debe llevarse a la práctica. De este modo es más fácil concertar los esfuerzos de todos los trabajadores y organizarlos en equipos de trabajo con ciertas características comunes entre ellos.

La necesidad de conseguir la credibilidad mediante el ejemplo implica la participación activa del director en algún equipo de trabajo, pues el hecho que

los profesores sientan que el director está a su lado y que no sólo dice sino que trabaja junto a ellos estimula el deseo compartido de sus miembros por conseguir determinados propósitos. De hecho una política promotora del trabajo en equipo comienza por la credibilidad de las personas que lo promueven dando ejemplo al utilizar como principios normativos de sus actuaciones los valores que dicen promover.

Los ámbitos en los que las actuaciones de los agentes pretenden ser coordinadas son dos: el primero se refiere a lo que podría llamarse organizativo y el segundo tiene que ver con las actuaciones pedagógicas. En el primer caso está implicado todo aquello que se relaciona con la organización global de la institución como el proyecto educativo institucional, los planes de trabajo y de manera más específica la distribución de las horas de clase según el plan de estudios y la elaboración del horario de trabajo. En el ámbito pedagógico, las actuaciones coordinadas de los profesores responsables de las diversas áreas curriculares que conforman el plan de estudio, básicamente están destinadas para planificar las programaciones curriculares, es decir los acuerdos que deben tomarse en relación a lo que han de enseñar.

Frente a las exigencias para el trabajo cooperativo construidas desde la administración, las respuestas de los profesores son diversas, están condicionadas, además de los problemas organizacionales y legales, por los intereses particulares de los agentes educativos, por la idea que tengan de equipo, de lo que esperan de esas agrupaciones, de los roles que puedan desempeñar en ellos, de lo que consideran se debe trabajar de manera conjunta, etc. Muchas de esas respuestas, pueden contribuir a la generación de prácticas educativas innovadoras. Otras, en cambio, pueden llevar a la constitución y el funcionamiento de equipos de trabajo esporádicos sin mayor trascendencia que el simple cumplimiento de las exigencias administrativas.

Este último caso es el que predomina en las instituciones educativas aludidas en esta investigación. La organización de estos equipos de trabajo es efímera. Ésta no tiene más horizonte que resolver lo inmediato, la urgencia de la contingencia, pues en relación al cumplimiento del plan de actividades que prevé desarrollar

la institución a lo largo del año escolar, al igual que en la tarea curricular, los grupos de trabajo nacen y mueren tan pronto como las actividades que les dieron vida llegan a su fin. Los profesores se reúnen con la periodicidad mínima que su escaso tiempo les permite, los temas son siempre los mismos y, la reiteración y la rutina son características de sus métodos de trabajo. De este modo, la colaboración y el compromiso sólo es un espejismo que parece tan pronto como la reflexión de la luz que lo genera se extingue. Sin embargo, puede ocurrir lo contrario cuando los profesores, concernidos en algo que les afecta directamente, se implican en proyectos durables a los que se sienten vinculados en el largo plazo y, respecto al cual, lejos de experimentar la sensación del que está de paso, afianzan el sentido de pertenencia.

Los profesores entienden que el trabajo conjunto, en el ámbito global de la institución, supone la conformación de comisiones de trabajo con el propósito de desarrollar actividades muy puntuales que tienen que ver fundamentalmente con las actividades del calendario escolar. A nivel de área curricular, implica que los profesores responsables de la enseñanza de una misma área curricular, se reúnan para ordenar secuencialmente los contenidos culturales a enseñar en los cinco grados que comprende la educación secundaria. A nivel de programación de corto alcance (unidades didácticas), es decir la dosificación de los contenidos a enseñar en un determinado grado, las reuniones se producen cuando más de un profesor enseña la misma área en secciones diferentes del mismo grado. A nivel de actividades de aprendizaje, el trabajo es absolutamente en soledad.

Esta manera de entender el trabajo cooperativo puede deberse a la escasa tradición y preparación que los profesores poseen al respecto. Fullan y Hargreaves (1999) sostienen que algo del individualismo está condicionado por el hábito del sujeto y está arraigado en las rutinas de trabajo. Si bien, los profesores valoran positivamente el trabajo conjunto y reconocen los beneficios que puede traer para su trabajo, las formas de hacer interiorizadas a lo largo de su experiencia personal son más cómodas, pues no necesita de la apropiación y movilización de otras capacidades que el trabajo cooperativo exige. Posiblemente este conjunto de disposiciones interiorizadas, es decir las maneras

de percibir, pensar y actuar de los maestros hace que los acuerdos para trabajar de manera conjunta, aunque aparentemente admitidos por todos, en última instancia sólo quedan a nivel de discurso.

Ahora bien, estas disposiciones interiorizadas configuran, de manera general, una forma de trabajar muy diferente de lo que está recogido formalmente en los reglamentos, planes y proyectos institucionales. Por ejemplo, el proyecto curricular de centro se muestra insuficiente para conseguir la finalidad que la justifica: favorecer la coordinación y la colaboración mediante el trabajo en equipo de las áreas curriculares. Los procedimientos y reglas fijadas formalmente para llevarlo a la práctica a menudo son superadas por aquellas formas de percibir, pensar y hacer interiorizadas por los agentes educativos. Por otra parte, en algunas ocasiones, para escapar a las exigencias normativas del trabajo cooperativo, los profesores recurren a estrategias que enmascaran la soledad de su tarea. Esto se observa cuando del grupo de profesores responsables de una misma área curricular, siempre es uno quien trabaja la programación curricular y los otros se limitan a dar el visto bueno, que casi siempre, es aprobación automática.

A manera de conclusión

A lo largo de este texto he intentado analizar las percepciones y apreciaciones de los profesores y directores a través de las cuales construyen una imagen de su desempeño, relacionándolas con las condiciones materiales e históricas que constituyen el campo de la educación secundaria y, sus prácticas educativas en el contexto de la institución donde trabajan, específicamente en relación a su saber hacer y las formas de trabajo cooperativo. No pretendo haber presentado un cuadro completo de estos aspectos, pues los núcleos temáticos en los que focalicé la investigación fueron inevitablemente selectivos; algunas preguntas de las conversaciones con los profesores, directores y estudiantes quedaron sin glosar y otros aspectos no superaron el límite de superficialidad del anuncio. Entre estos últimos se podría nombrar, por ejemplo, el análisis detallado de la manera cómo se desarrolla la lucha por influir en la toma de decisiones al interior de la institución educativa, así como la acción colectiva que el director está llamado a liderar. Aún más, el estudio no analiza las conversaciones que desarrollé con los estudiantes acerca de sus percepciones y apreciaciones sobre el trabajo docente y directivo. No obstante, considero que los núcleos temáticos en los que me concentré y a los que resumo a continuación, son importantes para entender mejor el quehacer docente y directivo.

Espero, en términos generales, que este texto ayude a repensar el quehacer docente y directivo desde una perspectiva relacional e histórica y no como un hecho puntual y sin raíces, pues como señala Braslavsky (1999) "...No hay sentido hacia el futuro sin ejercicio permanente de la capacidad de revisión de los sentidos del pasado..." (p. 21) "

El campo de la educación secundaria

El análisis de las normas educativas, la información estadística disponible y la bibliografía relacionada con la educación secundaria revelen que desde el momento en el que se constituye el nuevo Estado peruano independiente del poder político español, el poder estatal se encargó de fundar y normar la organización y funcionamiento de las instituciones que conforman lo que hoy

conocemos 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 y directivo.

En su desarrollo histórico identifiqué seis hitos que considero importantes. El primero, se refiere a sus *orígenes* y se inicia en 1850. La educación secundaria nació ligada a la educación superior universitaria. En ella estudiaba, durante seis años, una minoría privilegiada de la sociedad peruana. Al iniciar el siglo XX Villarón defiende la idea de una escuela destinada a promover el progreso material y por consiguiente el progreso cultural. Para ello propuso que el sistema educativo peruano focalice su atención en el establecimiento de carreras prácticas y estudios técnicos. Inspirados en estas ideas, la elite dominante procura a la educación secundaria una *orientación técnica*, al crear los primeros liceos destinados a impartir educación técnica. La idea de una educación secundaria técnica, efímera e sus inicios, es retomada en la segunda década del siglo XX y su duración se reduce, de seis, a cinco años.

A partir de 1940, se introduce la idea de adecuar la educación secundaria al desarrollo bio-psicosocial del adolescente. Ésta es una manifestación clara de la influencia de las tendencias psicológicas que tratan de explicar el proceso de aprendizaje. Durante este mismo periodo una minoría, principalmente urbana, es beneficiada con la gratuidad parcial de la educación secundaria. Así mismo, la masificación de este nivel, empieza hacerse evidente con la *expansión progresiva de la matrícula escolar*. En forma paralela a este proceso, se produce también, el deterioro acelerado de las condiciones de enseñanza.

La gratuidad parcial de la educación secundaria en beneficio de una minoría, no es un indicador suficiente para afirmar que la escolarización universal de la juventud peruana fue una idea y una meta que orientó las políticas públicas de ese entonces. Son los sectores populares quienes a través de sus luchas, muchas veces silenciosas, progresivamente derrumban las barreras que los alejan de la enseñanza secundaria. Aunque las dinámicas de exclusión aún continúan,

sectores históricamente marginados del sistema escolar han logrado acceder al nivel de educación secundaria, antes reservada sólo para las élites o a las clases medias⁹.

En 1972 el autodenominado gobierno revolucionario de las fuerzas armadas inicia un proceso de reforma de la educación peruana, en este marco la concepción de la educación secundaria como un nivel intermedio entre la educación primaria y la educación superior sufre un cambio radical. Se introduce *la idea de una Educación Básica Regular (EBR)* obligatoria y gratuita organizada en tres ciclos y nueve años de duración. De este modo se funde en una sola unidad los seis años de la antigua escuela primaria y tres de los cinco años de la educación secundaria. Los egresados de la EBR tenían la posibilidad de ingresar automáticamente a la educación superior del primer ciclo que se impartía en las Escuelas Superiores de Formación Profesional en un lapso de tres años.

La vuelta a la democracia formal en 1980 después de doce años de gobierno militar, significó también *el regreso al sistema tradicional de la educación peruana organizada en niveles con objetivos propios*. La educación secundaria vuelve a constituirse como el tercer nivel del sistema educativo y ocupa una posición intermedia entre la educación primaria y la educación superior.

Inspiradas en *la lógica neoliberal*, las políticas educativas de los años 90 introducen cambios importantes en la organización de la educación secundaria: constitucionalmente es declarada obligatoria y gratuita, sin embargo, en el marco de un proceso de privatización, se intentó reducir su duración de cinco a cuatro años e introducir el bachillerato no obligatorio de dos años de duración. Este intento fracasó, pues muchos sectores políticos, religiosos e intelectuales consideraron que ésta era una manera fácil de recortar los gastos del Estado en la educación.

⁹ Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (Encuesta Nacional de Hogares, 2000-2009) en el trimestre Oct.-Nov.-Dic. del 2009, a nivel nacional, la tasa neta de asistencia a educación secundaria de la población de 12 a 16 años de edad era el 73,6%. En las zonas urbanas representa el 80,4% y en las zonas rurales el 61,9%.

Al finalizar el año 2001 se introduce la idea de una *nueva secundaria* con importantes cambios en su estructura y en el currículum. Esta secundaria se estructuró en dos ciclos, el primero de tres años y el segundo de dos años. Esta forma de organización es una característica del concepto de *educación básica* que constituye la primera etapa del sistema educativo. Dentro de ésta, la modalidad de *educación básica regular* pretende integrar los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, para ello, se han establecido siete ciclos de aprendizaje asociados con determinados logros de aprendizaje. De éstos, los dos últimos corresponden a la educación secundaria. Es así como la educación secundaria, en sus inicios muy ligada a la educación superior, progresivamente tiende a convertirse en una extensión necesaria de la educación primaria. La preocupación, al parecer, es proporcionar una educación de base capaz de dotar a los estudiantes de los conocimientos mínimos e indispensables (prescritos en el DCNEBR) para ser utilizados en el mercado laboral. Además a través del área Formación Ciudadana y Cívica entrena a los estudiantes en las prácticas necesarias para participar en el conjunto de deberes y derechos de la democracia formal.

En el ámbito curricular, desde 1850 hasta los primeros años del siglo XXI, los contenidos de la enseñanza en la educación secundaria estuvieron organizados en asignaturas siguiendo la misma lógica de la organización disciplinar del conocimiento científico. Es partir del año 2002 que progresivamente se introducen cambios importante en la concepción curricular. Las 16 asignaturas que habitualmente se enseñaban en secundaria, progresivamente fueron integradas en áreas de aprendizaje (interdisciplinar), que enfatizan el logro de habilidades y competencias. Es necesario destacar que la reforma de 1972 introdujo también un cambio importante en la concepción curricular al entenderlo como un conjunto de experiencias de aprendizaje, sin embargo, su organización en base a asignaturas se mantuvo inalterable y su diseño fue una tarea de los “expertos”. Los profesores se limitaron a la tarea de “adecuación” del mismo a la realidad concreta donde trabajan. El énfasis estuvo puesto en el diseño de programaciones anuales de las asignaturas.

El poder estatal se interesó también en normar la formación inicial y en servicio de los profesores, el ingreso y su desempeño en las instituciones educativas. En sus orígenes, los profesores de educación secundaria eran profesionales egresados de las universidades y otros profesionales que tenían un certificado de capacitación para enseñar una determinada asignatura; los directores eran considerados jefes superiores y desempeñaban funciones administrativas y de control.

A partir de 1929 se inició la formación pedagógica y disciplinar de los profesores de educación secundaria en los Institutos Superiores Pedagógicos. La sección normal superior de estas instituciones se encargó de esa formación inicial en el área de letras y ciencias. Esta situación, produjo una transformación importante en la composición y las características del profesorado de educación secundaria. Así, en las instituciones de educación secundaria trabajan profesores con un capital cultural certificado por diferentes instituciones: profesores normalistas con título pedagógico, profesionales universitarios, profesionales con certificado de capacitación y egresados de la educación secundaria. La intervención de la universidad en la formación de los maestros, contribuyó a que se incorporen al trabajo docente profesores titulados con una formación disciplinar y pedagógica distinta al de los egresados de las normales, pues en la definición de lo que deberían aprender los estudiantes universitarios no interviene el Estado. Los directores siguen siendo considerados jefes superiores de las instituciones educativas y desempeñan funciones administrativas y de control. Para serlo, era requisito ser profesor titulado y tener cinco o más años de experiencia docente.

En 1972 se cerraron las escuelas normales y el reentrenamiento docente era la preocupación central. En los años siguientes, muchos de los egresados de las Escuelas Superiores de Educación Profesional se incorporan a la docencia como profesores de educación secundaria. En 1980, a pesar que se reabren las escuelas normales con el nombre de Institutos Superiores Pedagógicos, la creciente expansión de la matrícula escolar y la falta de profesores con título pedagógico, hace que en muchas regiones del país se incorporen a la docencia egresados de la educación secundaria, de las Escuelas Superiores de Educación Profesional, de los Institutos Superiores Tecnológicos y las universidades.

A partir del año 2003 se inicia un proceso de reforma de la formación inicial de los maestros en los Institutos Superiores Pedagógicos: se introdujeron cambios en el currículum para adecuarlo al nuevo enfoque pedagógico; se dispuso la obligatoriedad de la acreditación de las instituciones de formación docente; la reducción drástica de la matrícula en los ISP; se inició un proceso agresivo de evaluación docente, además se los culpabiliza como únicos responsables de la crisis educativa que vive el país.

Los profesores de educación secundaria, desde la fundación de este nivel del sistema educativo peruano hasta la década de los 40 del siglo XX, formaron parte de una élite favorecida de la sociedad peruana, representaban a la cultura científica y legítima y, al Estado en su proyecto homogeneizador como funcionarios especializados en un campo de conocimiento (letras o ciencias). A partir de 1940, paralelamente a la expansión de la matrícula escolar, la credencialización de su oficio y el deterioro progresivo de las condiciones materiales de enseñanza, los maestros experimentan un progresivo deterioro de sus condiciones de vida y desvalorización de su trabajo. Éstos se vuelven cada vez más críticos frente a la propuesta estatal y se organizan en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana. De este modo se va construyendo una voluntad colectiva que dota a los maestros de identidad en términos grupales y de posibilidad de intervenir en cuanto les afecta el sistema.

En relación a la formación en servicio, a partir de 1940 mediante ley se dispone que las escuelas normales desarrollen cursos de perfeccionamiento docente para aquellos profesores intitutados. Durante el proceso de reforma de 1972 el énfasis del gobierno estuvo puesto en el programa de reentrenamiento docente. Para ello se creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. A partir de 1980 frente a la gran mayoría de profesores intitutados, se crearon los Programas de Capacitación Docente bajo la modalidad presencial y a distancia con la finalidad que los profesores intitutados logren obtener el título y de esa manera se incorporen a la Carrera Pública Magisterial. A partir de del año 2000 se iniciaron procesos de capacitación relacionados con el nuevo enfoque pedagógico y con financiamiento de los organismos multilaterales. Actualmente bajo la misma perspectiva se desarrollan programas de formación continua

discriminatorios y excluyentes, en tanto sólo pueden acceder a ellos los profesores que se han sometido a los procesos de “evaluación” dentro del marco de la nueva ley de educación.

Es así como el profesor de educación secundaria, ha interiorizado progresivamente una imagen de su desempeño centrado en el dominio de los contenidos disciplinares de la asignatura y la concretización del proceso de enseñanza a través de la clase magistral, es decir la exposición y el dictado de un determinado saber cultural. Sin embargo, la organización de los contenidos de enseñanza en áreas de aprendizaje, el énfasis puesto en el logro de competencias y el predominio de las concepciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, contribuyen al jaqueo de esa imagen. El profesor deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en el mediador entre los alumnos y los conocimientos que pretende que aprendan. El maestro guía y orienta la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares. Ya no es quien sabe y por ello transmite conocimientos, sino alguien que media entre los estudiantes y la gran masa de los saberes que deben aprender, para ello, crea situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales.

Su tarea se extiende también a otros ámbitos del trabajo educativo como: el trabajo cooperativo para elaborar el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular de Centro; los procesos de diversificación curricular y la tarea de orientador de los estudiantes. Así el maestro ya no es autoridad, sino consejero de sus alumnos. Los directores por su parte, acostumbrados al ejercicio de una función administrativa fuertemente focalizada en el control, hoy están obligados a liderar el trabajo educativo en todos los ámbitos de la escuela.

Es así como los profesores y los directores viven actualmente un proceso de transición en el que necesitan apropiarse de las competencias y los saberes necesarios para desempeñar con éxito las tareas aludidas. Se está produciendo un proceso en el que, de trabajadores al servicio del proyecto homogeneizador del Estado, transitan un camino que progresivamente los lleva a convertirse en

profesionales gestores de su propia práctica educativa. Sin embargo, a pesar que el discurso oficial y académico sostiene la importancia de hacer que los profesores y directores sean expertos en su tarea, lo que éstos hacen en la institución educativa, es determinado y fiscalizado por otras instancias superiores de la administración del sistema educativo. Frente a este contradictorio panorama, los profesores se sienten desbordados. El malestar y la queja que expresan cotidianamente, al mismo tiempo que les permite hacer pública sus demandas, los ubica en una posición de víctimas del sistema.

Ésta sería pues la nueva imagen del maestro. Sin embargo, quedan dudas sobre el desplome del modelo tradicional centrado en la clase expositiva, si esta nueva imagen se corresponde con la realidad o tal vez, se están ensamblando viejas con nuevas características. Lo cierto es que esta nueva imagen del desempeño docente y directivo implica nuevas tareas que supone una empresa sumamente difícil, considerando que las formas de hacer interiorizadas a lo largo de su historia, pesan demasiado sobre sus tareas del presente.

Los maestros y directores, son pues, un producto del campo de la educación secundaria en el que trabajan, es éste el que les imprime formas de percibir, apreciar y actuar, se podría decir, las más convenientes para jugar en el campo, de las que difícilmente pueden evadirse.

El interés por la profesión docente y el cargo de director

Si bien es difícil determinar con exactitud cual ha podido ser el interés que impulsó a los profesores que participaron en esta investigación a elegir la carrera de profesor y posteriormente el cargo de director, sí es posible, hablar de una multiplicidad de intereses. En efecto, los discursos de los profesores entrevistados revelan más de un motivo para serlo. El término elección, en este caso, no se refiere como lo define Ferrater (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.

A partir de los discursos de los profesores, puedo identificar dos ámbitos de referencia desde donde suelen venir las razones que los mueven a serlo. El primero, tiene que ver con *circunstancias limitantes* que se relacionan con la falta de recursos económicos, la inexistencia de instituciones de educación superior para estudiar la carrera de preferencia, el fracaso en el intento de ingreso a la universidad y la influencia de los padres en la elección de la profesión docente. El segundo, se relaciona con los *motivos pragmáticos* en el sentido que los profesores ven a la carrera de profesor como una oportunidad de trabajo, una posibilidad de seguir estudiando, la carrera más fácil para acceder al nivel de enseñanza superior o no tenían otra oportunidad. Estos motivos no son excluyentes entre sí, sino que en muchos casos coinciden.

La profesión docente se constituye como el punto de confluencia de las motivaciones pragmáticas y las circunstancias limitantes a las que aluden los profesores, algunos de ellos, en la institución de formación docente van descubriendo el valor de la carrera y hasta se sienten hechos para ella, otros, en la misma práctica docente van identificándose con la carrera, sienten la obligación de continuar estudiando para obtener del título pedagógico y lo ven como una posibilidad para mejorar su posición en el espacio social. Esta última característica se relaciona con el origen social de los profesores y directores que participaron en esta investigación. Todos provienen de familias cuya posición en el espacio social es desfavorable, muchos de ellos, solo tuvieron la oportunidad de cursar el nivel de instrucción primaria. Su origen social no les confiere, en los términos de Bourdieu, unas mejores condiciones de capital cultural. Sus recursos culturales son principalmente los que han recibido en la socialización escolar. Su ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos y las Facultades de Educación de las universidades ha sido favorecido porque los requisitos para acceder a ellas han venido siendo mínimas.

En relación al interés por asumir el cargo de director, entre los motivos que impulsaron a los profesores entrevistados a serlo, se pueden destacar: el poder formal que otorga el cargo de mayor jerarquía en la estructura organizacional, la posibilidad de llevar a la práctica determinadas actividades que desde la

posición de profesor es difícil de lograr y, en un caso, el desinterés por seguir ejerciendo en el aula la labor de enseñanza y aprendizaje.

En relación al acceso y al desempeño del puesto de director, puedo señalar que el tomar posesión del cargo, en el caso de los directores que participaron en esta investigación, ha sido un asunto difícil, pues, han tenido que lidiar con la resistencia abierta o disfrazada de los profesores. Una vez ocupado el cargo, el día a día de su desempeño, no es fácil como creían al comienzo, pues la diversidad de intereses en juego al interior de la institución educativa, los envuelve en luchas imposibles de evadir. Aún así, los profesores ven en este cargo una posición favorable para influir en la toma de decisiones en la institución educativa.

Percepciones y apreciaciones sobre el desempeño docente y directivo

¿Qué es ser maestro?, ¿qué es ser director?, ¿qué implica? son las preguntas que generaron en los profesores y directores expresiones que dibujan imágenes subjetivas sobre su desempeño. Estas percepciones y apreciaciones además de ser la interiorización de las condiciones materiales, sociales e históricas en las que se desenvuelven, generan y organizan sus prácticas. El discurso oficial, explicado en el capítulo primero, como expresión del poder hegemónico cristalizado en políticas educativas sobre la formación de los profesores, el acceso a las instituciones educativas y su desempeño en ellas, cumple un papel clave en la estructuración de su habitus. En este sentido, la imagen del desempeño de profesores y directores, tejida a lo largo de la historia del campo educativo, permanece en la memoria de estos agentes educativos como referentes de su identificación.

Expresiones como “formador integral”, “guía del proceso de aprendizaje”, “buen ejemplo”, “amigo”, etc., son algunas de las palabras que los profesores articulan para referirse a su desempeño. Al expresarlas 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. Éstas 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.

Los profesores se ven y se reconocen a sí mismos responsables del proceso de enseñanza, pero también, perciben que su desempeño está fuertemente condicionado por las limitaciones del espacio social donde se desenvuelven, por la creciente desvalorización de su imagen, el enjuiciamiento negativo de su trabajo y, las restricciones que les impone el sistema educativo. Sus discursos relacionan las tareas que desarrollan en la institución educativa, la manera como se sienten valorados y los estudiantes con los que se relacionan. En relación a sus tareas, hacen referencia a su función mediadora en el aprendizaje de los estudiantes y a su labor de orientadores. Hacen referencia, también, a cómo las autoridades del sistema desvalorizan su tarea y, a la falta de reconocimiento de las familias hacia la labor que desempeñan.

En relación a los estudiantes, se refieren a ciertas características como: los cambios biológicos y psicológicos, su habilidad para manejar las Tics y los problemas que enfrenta en su entorno familiar. Es así como los profesores hacen evidente una manera de entender su tarea docente, que se relaciona, con los principales hechos que caracterizan al campo de la educación secundaria, a los que me he referido, en los párrafos precedentes.

A diferencia de los profesores que desempeñan funciones de enseñanza, los profesores que desempeñan funciones directivas, tienen como referente central de sus significaciones a los profesores con quienes se relacionan. Para uno de ellos, organizar toda la vida institucional en relación a la gestión de los aprendizajes es su preocupación, en el otro, el apego a los procedimientos administrativos es su desvelo. Los directores, ven al cargo de director como el puesto de mayor jerarquía en la institución educativa que les otorga un poder formal, frágil y desdibujado. Sienten que su poder es permanentemente resistido

y desafiado, individual y colectivamente por los profesores que buscan influir en la toma de decisiones que mejor favorezca a sus intereses.

El saber hacer docente y directivo

El saber hacer docente y directivo, valga la redundancia, es un saber que eslabona el saber acumulado en la experiencia docente y los saberes teóricos aprendidos en su formación como maestros. En el decir de Bourdieu (2008b) "...un saber práctico que tiene su propia lógica, que no es reductible a la del conocimiento teórico; que en un sentido, los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos. Todo esto recordando también que, bien entendido, ellos no lo conocen verdaderamente y que el trabajo científico consiste en explicitarlo..." (p. 51)

En relación al saber hacer de los profesores, a partir de sus discursos, puedo señalar que éstos se relacionan con las actividades pedagógicas que desarrollan en el espacio pedagógico. Concretamente se refieren a un saber hacer relacionado con la contextualización de su práctica pedagógica a los diversos escenarios en los que se desenvuelven, y a un saber hacer relacionado con la generación de un clima favorable en el espacio pedagógico. En relación a los directores, este saber se relaciona con un saber brindar el apoyo oportuno a los profesores, un saber enfrentar los conflictos internos, generar expectativas y convocar la participación de los profesores.

Este saber hacer ayuda a los maestros y directores a tener control sobre sus acciones prácticas y a proceder en el momento oportuno con algún nivel de éxito. Estos saberes son interiorizados por los profesores en el marco del campo de la educación secundaria progresivamente a manera de disposiciones (habitus), los utilizan sobre la marcha y los actualizan a través del ensayo y error a lo largo de su experiencia de trabajo.

El trabajo cooperativo

En relación al trabajo cooperativo, a partir de los discursos de los profesores y directores, puedo señalar que éste está siendo impuesto desde las esferas de la

administración educativa a través de una serie de normas y, paradójicamente no existen espacios para llevarlo a la práctica. En los discursos de los profesores y directores, he podido identificar dos ámbitos donde el trabajo docente pretende ser cooperativo: en el *ámbito organizacional*, las tareas que se pretenden trabajar de manera cooperativa se relacionan con la construcción del proyecto educativo institucional, los planes de trabajo anual, la distribución de horas de trabajo, los horarios escolares, las actividades del calendario cívico escolar, etc.

En el *ámbito pedagógico*, se pretende involucrar a los maestros para que trabajen cooperativamente en la construcción del proyecto curricular de institución educativa y las programaciones de corto y mediano alcance. Los directores son los responsables de promover este tipo de trabajo, para lograrlo, utilizan por lo menos cuatro estrategias: la creación de un ambiente de trabajo favorable, la complementariedad de las capacidades docentes, la definición de los ámbitos de trabajo que deben desarrollarse de manera cooperativa y el esfuerzo por lograr la credibilidad mediante el ejemplo. Sin embargo, los profesores obligados a cumplir la norma, constituyen grupos de trabajo esporádicos sin mayor trascendencia que el simple cumplimiento de las exigencias administrativas.

En las instituciones de educación secundaria que participaron en esta investigación, el trabajo cooperativo es una práctica abandonada a la suerte de la coincidencia de algunos profesores muy comprometidos con su tarea. Otros, obligados a involucrarse en grupos de trabajo recurren a estrategias que enmascaran la soledad de su tarea. Esto se observa cuando en el grupo de profesores, responsables de una misma área curricular, siempre es uno de los profesores, generalmente aquel que tienen menos años de experiencia o su situación laboral es inestable (contratado) el que desarrolla el trabajo que debería ser cooperativo, mientras que los otros profesores que integran el grupo, se limitan a dar el visto bueno, que casi siempre, es aprobación automática. Por ejemplo, eso sucede en la elaboración de la programación curricular anual, es uno de los profesores quien se dedica a prever las capacidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deberían aprender.

Bibliografía

- Ball, Stephen. (1989). *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Banco Mundial. (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Mayo Ediciones.
- Barrantes, Roxana, Elmer Cuba Bustinza, Ricardo Cuenca Pareja, Pedro Francke, Cecilia Garavito, Janina León, Raúl Pérez-Reyes, Enrique Rodríguez Doing, José Távara, Mario Tello. (2008). *La investigación económica y social en el Perú, 2004-2007. Balance y prioridades para el futuro*. Lima: Nova Print.
- Barrio Hernández, Raquel, José Pérez-Albo y Javier Murillo Torrecilla. (1999). *La Dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Basadre Grohmann, Jorge. (2004). "La estructura social", En Ernesto Yepes del Castillo, *Memoria y destino del Perú. Jorge Basadre. Textos esenciales*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República del Perú.
- Basadre Grohmann, Jorge. (1992). *Perú: problema y posibilidad y otros ensayos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Bolívar, Antonio. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2), 42-69: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>> Consultado el 20 de Junio de 2010
- Bourdieu, Pierre. (1987, Otoño). *Los tres estados del capital cultural*. Revista N° 5 de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM- Azcapotzalco: <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>> Consultado el 20 de Enero de 2010.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3ª edición ed.). México: Laia.

- Bourdieu, Pierre. (1999b). Comprender. En Pierre Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J-P.Faguer, S. García, R. Lenoir, F. CEuvrard, M.Pailoux, L. Pinto, A. Sayad, C. Solulié, L. Wacquant, *La miseriaa del mundo* (págs. 527-543). Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre. (1999b). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (2002a). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucuman,: Montessor.
- Bourdieu, Pierre. (2002b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre. (2008a). *¿Qué significa hablar?* España: Akal.
- Bourdieu, Pierre. (2008b). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI editores.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Chiroque Chunga, Sigfredo. (Jun-Jul. de 2009). *Maestro peruano 2009. Informe virtual Junio-Julio del 2009*. Instituto de Pedagogía Popular: <www.ipp-peru.com/noticiasipp/docenteperuano2009.pdf> Consultado el 20 de Abril de 2010.
- Churchill, Stacy. (1980). *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. Paris: Unesco.

- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (3 de Agosto de 2003,). *Tomo III. La década de los noventa y los dos gobiernos de Alberto Fujimori*. Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe final: <<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>> Consultado el 30 de Octubre de 2009.
- Contreras, Carlos. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Cholonautas. Sitio Web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <<http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca.php>> Consultado el 26 de Enero de 2010.
- Cuenca Pareja, Ricardo. (2009). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. En Ricardo Cuenca Pareja, Patricia Ames Ranello, Susana Córdova Ávila, Luis Guerreño Ortiz, Manuel Igüiñez echeverría, Fanni Muñoz Cabrejos, José Rivero Herrera, Teresa Tovar Samanez, Lucy Trapnell Forero, Virginia Zavala Cisneros, *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 - 2009* (pp. 5-11). Lima, Foro Educativo.
- Cuenca Pareja, Ricardo y Lars Stojnic. (2008). *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional* Buenos Aires: Colección Libros FLAPE 27.
- Cueto, Santiago. (2009). *Reformas pendientes en la educación secundaria*. Santiago de Chile: San Marino.
- Díaz Barriga, Ángel. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz, Hugo y Jaime Saavedra. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz, Hugo, y Nestor Valdivia. (2007). Descentralización educativa y niveles intermedios: algunos temas pendientes sobre el rol de las UGEL. *Revista Foro Educativo* N° 12, 26-35.
- Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa. (n.d.). *Fuentes para la investigación educativa*. Sitio Web de la Dirección de Investigación, Supervisión y Docuemntación Educativa: <<http://disde.minedu.gob.pe/snide.php#>> Consultado el 30 de Octubre de 2009

- Dubet, François. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa* (123), 539-555. Brasil.
- Encinas, Antonio. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Erickson, Frederick. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II métodos cualitativos y de observación* (p. 213). España: Paidós Educador.
- Esteve, José. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Emilio Tenti Fanfani, *El oficio de docente. vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Favela Gavia, Margarita. (2005). Análisis de la acción social en Bourdieu. En Isabel Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (págs. 207-230). México: Plaza y Valdés.
- Ferrater Mora, José. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Ariel.
- Ferrer, Guillermo. (2004). *Las reformas curriculares del Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE. Documento de Trabajo 45.
- Freire, Paulo. (2004). *El grito manso*. México: siglo xxi editores.
- Fullan, Michael, y Andy Hargreaves. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Furlan, Alfredo. (2005). Entre las "buenas intenciones" y los "acuerdos funcionales". El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Problemas de disciplina y violencia en la escuela*, X (27), 1083-1108.
- Giménez, Gilberto. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Ian, Mac Arthur. (2006, Julio 25). *Informe de terminación de proyecto PCR*. Inter-American Development Bank: <<http://search.iadb.org/search/cgi-bin/query-meta.exe?v%3Asources=IDB-S-I-Bundle&v%3Aproject=IDB-P-Internet&query=educación+secundaria>> Consultado el 20 de Julio, de 2010.

- Iguíñiz, Javier M y Roxana Barrantes. (2004). *La investigación económica y social en el Perú. Balance 1999-2003 y prioridades para el futuro*. Lima: Ediciones Nova Print.
- Iguíñiz, Manuel. (2008, Abril). *Piloto de municipalización de la gestión educativa en el Perú. cuestionamientos a lo avanzado*. FLAPE. Boletín de referencias N° 23: <http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/Boletin23.htm> Consultado el 20 de Agosto de 2010
- Lavin, Sonia, Silvia Del solar, Michael Fischer, y Julio César Ibarra. (2002). *La propuesta CIGA. Gestión de calidad para instituciones educativas*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Lynch, Nicolás. (2006). *Los últimos de la clase : Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Lima: UNMSM. Fondo Editorial.
- Mariátegui, José Carlos. (1986). *Temas de educación 14*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, José Carlos. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martinic, Sergio. (2001, Sep-Dic). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación N° 27: <<http://www.rieoei.org/rie27a01.PDF>> Consultado el 20 de Junio de 2010
- Mclauchlan de Arregui, Patricia. (1993). *Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú*. Lima: GRADE. Notas para el debate 12.
- McLauchlan de Arregui, Patricia, Barbara Hunt, y Hugo Díaz. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final (Vol. I)*. Lima: GRADE.
- Ministerio de Educación del Perú. (14 de Diciembre de 2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Sitio Web del Ministerio de Educación del Perú: < www.minedu.gob.pe> Consultado el 5 de Febrero de 2009.
- Ministerio del Educación del Perú. (8 de Noviembre de 2008). *Instituciones educativas y locales escolares. Búsqueda de centros educativos públicos. Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE)*:

<<http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=335>> Consultado el 8 de Noviembre de 2008.

- Moreno, Prudencio. (Ene.-Mar. de 1995). *Neoliberalismo económico y reforma educativa*. Perfiles Educativos N°67: <<http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>> Consultado el 20 de Junio de 2010.
- Murillo, Javier. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.<<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>> Consultado el 20 de Junio de 2010
- Oliart, Patricia. (1996). ¿Amigos de los niños?: Cultura académica en la formación del docente de primaria. En Patricia McLauchlan de Arregui, Barbara Hunt and Hugo Díaz, *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe final*. (Vol. IV). Lima: Grade.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piscocoya Hermoza, Luis Adolfo. (2004). *La formación docente en el Perú*. IESAL-UNESCO: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=344&lang=es> Consultado el 24 de Enero de 2010.
- Puiggròs, Adriana. (Nov.-Dic. de 1996.). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad N°146: <<http://www.nuso.org/revista.php?n=146>> Consultado el 10 de Julio de 2010.
- Rivero Herrera, José. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Robalino Campos, Magaly y Anton Körner. (. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO.
- Robalino, Magaly. (Julio de 2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO, 7-23.

- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil flores, y Eduardo García Jiménez. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Saavedra, Jaime, y Pablo Suárez. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Salazar Bondy, Augusto. (1975). *La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez Moreno Izaguirre, Guillermo. (2006). *Construyendo una política de formación magisterial: 1997-2006*. Lima: Ministerio de Educación del Perú-PROEDUCA GTZ.
- Sandoval Flores, Etelvina. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Plaza edición.
- Sarason, Seymour. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tamayo Herrera, José. (1994). Panorama de los Estudios Históricos en el Perú Contemporáneo (1960-1993). En B. Tovar Sambrano, *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana* (Vol. 2, pp. 745-755). Bogotá: Universidad Nacional.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos. (Octubre de 2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Artículos Formación Docente: <<http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm#>> Consultado el (1.- 15 de Diciembre de 2009).
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Vargas Castro, Julio. (2005). *Como la flor en la rama. Magisterio y política en el Perú (1972-2005)*. www.clacso.org : <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/partijov/vargas.pdf>> Consultado el 10 de Junio de 2010.
- Vigo Gutiérrez, Gladys y Teresa Nakano Osores. (2007). *El derecho a la educación en el Perú*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Anexos

Anexo 1: Normas educativas siglo XIX

Año	Normas	Estructura	Implicancias para la educación secundaria			
			Duración	Propósito	Profesores	Directores
1850	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento General de Instrucción Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Instrucción de primer grado (escuelas), de segundo grado (colegios menores), de tercer grado (colegios mayores y universidades) 		<ul style="list-style-type: none"> Brindar instrucción científica inicial 	<ul style="list-style-type: none"> Nombrados a través de concurso, a falta de candidatos se omite este requisito 	<ul style="list-style-type: none"> Se llaman rectores
1855	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento de Instrucción Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Instrucción popular, instrucción media (colegios) e instrucción profesional 	<ul style="list-style-type: none"> 7 clases 	<ul style="list-style-type: none"> Brindar una cultura liberal y formación para las carreras científicas perfeccionando la instrucción popular. 	<ul style="list-style-type: none"> Titulares y adjunto 	<ul style="list-style-type: none"> Nombrado por el gobierno de entre los profesores
1876	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento General de Instrucción Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria (escuelas), media (colegios) y superior (universidades, escuelas e institutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende 2 grados. El primero dura 4 años y el segundo 2 años 	<ul style="list-style-type: none"> Brinda formación científica general y formación en las disciplinas de la profesión elegida 	<ul style="list-style-type: none"> Bachillere universitario, diploma de capacidad Nombrados a través de concurso 	<ul style="list-style-type: none"> Doctor, licenciado, profesor examinado o presentar examen ante un jurado. Jefes superiores de los colegios y viven en ellos
1884	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento General de Instrucción Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria (escuelas), media (colegios) y superior (universidades, escuelas e institutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende 2 grados. El primero dura 4 años y el segundo 2 años 	<ul style="list-style-type: none"> Brinda formación científica general y formación en las disciplinas de la profesión elegida 	<ul style="list-style-type: none"> Bachillere universitario, diploma de capacidad Nombrados a través de concurso 	<ul style="list-style-type: none"> Doctor, licenciado, bachiller, profesor examinado o presentar examen ante un jurado. Jefes superiores de los colegios y viven en ellos
1886	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento General de Instrucción Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria (escuelas), media (colegios) y superior (universidades, escuelas e institutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende 2 grados. El primero dura 4 años y el segundo 2 años. 	<ul style="list-style-type: none"> Brindar los conocimientos científicos y literarios, comunes y necesarios para toda profesión 	<ul style="list-style-type: none"> Bachillere universitarios Nombrados a través de concurso 	<ul style="list-style-type: none"> Bachiller de cualquier facultad

Anexo 1: Normas educativas 1900-1945

Año	Normas	Estructura	Implicancias para la educación secundaria			
			Duración	Propósito	Profesores	Directores
1901	<ul style="list-style-type: none"> Ley orgánica de instrucción 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza primera (escuelas), enseñanza segunda (colegios y liceos), enseñanza superior (universidades e institutos) 	<ul style="list-style-type: none"> 6 años: en los 2 últimos años los liceos y colegios impartían materias diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar las materias que sirvan para las funciones generales de la vida social Colegios preparan para el ingreso a la instrucción superior Liceos, preparan para el trabajo en la agricultura, el comercio y la minería 	<ul style="list-style-type: none"> Carrera pública (jubilación y montepío) Grado en letras, ciencias o graduado en cualquier facultad. A falta de éstos bachilleres, egresados de segunda enseñanza con certificado de capacidad en la asignatura Principales y adjuntos 	<ul style="list-style-type: none"> Graduado de cualquier facultad Nombrados por el Consejo Superior Jefes de los colegios. Viven en ellos Funciones administrativas y de control del trabajo pedagógico
1902	<ul style="list-style-type: none"> Reforman la organización de la educación secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> La enseñanza secundaria se da en los colegios Se eliminan los liceos 	<ul style="list-style-type: none"> 4 años 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar los conocimientos que sirvan para las funciones generales de la vida social y los indispensables para el trabajo en las industrias y el comercio 		
1917	<ul style="list-style-type: none"> Ley 2510. Extendiendo a 5 años la instrucción media 		<ul style="list-style-type: none"> 5 años 	<ul style="list-style-type: none"> Las materias que según la ley de 1902 forman la instrucción media se dictarán en 5 años 		
1919	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica de Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria (escuelas), Media (colegios) Superior 	<ul style="list-style-type: none"> 5 años: el 1º ciclo dura 3 años y el 2º ciclo 2 años 			
1941	<ul style="list-style-type: none"> Ley 9359. Ley Orgánica de Educación Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Educación infantil Educación primera común (escuelas), Educación secundaria: común, técnica (colegios), Educación superior (universidades) 	<ul style="list-style-type: none"> 5 años 	<ul style="list-style-type: none"> Amplia la cultura general iniciada en la primaria, adecuándola al desarrollo psico-biológico del adolescente y prepara para la vida sin referencia a determinado oficio o profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Título de profesor Otros profesionales Egresados de secundaria Trabajan 24 horas semanales Nombrados a través concurso (sólo los normalistas) 	<ul style="list-style-type: none"> Tener 30 años de edad Título de profesor de enseñanza secundaria 5 años de experiencia docente Otros profesionales titulados Nombrados por en concurso de méritos, podía hacerse también directamente
1945	<ul style="list-style-type: none"> Ley 10263. Gratuidad de la enseñanza secundaria 			<ul style="list-style-type: none"> A partir de 1946 el Estado proporciona enseñanza secundaria gratuita a los estudiantes egresados de la enseñanza primaria (se fijo un determinado número de estudiantes que accedían a este beneficio según región y colegio) 		

Anexo 2: Normas educativas sobre la formación de los profesores de educación secundaria

Año	Normas	Instituciones de formación		Duración	Requisitos de acceso	
					Profesores	Directores
1918	<ul style="list-style-type: none"> Ley 2690. Revisión del proyecto de la ley orgánica de instrucción primaria y secundaria, y formulación del plan de reforma de la educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> Institutos 			<ul style="list-style-type: none"> Encarga a la comisión normar la creación de institutos destinados a la preparación del profesorado de segunda enseñanza 	
1929	<ul style="list-style-type: none"> Ley 6636. Transformando la Escuela Normal de Preceptores en Instituto Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Pedagógico con 3 secciones 	<ul style="list-style-type: none"> Normal elemental: maestros elementales Normal de Segundo Grado: maestros normales de segundo grado Normal Superior: profesores de enseñanza secundaria en letras o ciencias 	<ul style="list-style-type: none"> 3 años 3 años 4 años 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria concluida Aprobar examen de admisión Tercer año de instrucción media Aprobar examen de admisión Instrucción media Aprobar examen de admisión 	
1941	<ul style="list-style-type: none"> Ley 9359. Ley Orgánica de Educación Pública 	<ul style="list-style-type: none"> Escuelas Normales Universidades (UNMSM) 	<ul style="list-style-type: none"> Rural: preceptor normalista rural Urbana: preceptor normalista urbano Superior: profesor de enseñanza secundaria en letras o ciencias Facultad de letras y Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> 3 Años 4 años 5 años 5 años 	<ul style="list-style-type: none"> Primaria concluida Aprobar examen de admisión Tercer año de instrucción media Aprobar examen de admisión Instrucción media Aprobar examen de admisión Instrucción media Aprobar examen de admisión 	
1964	<ul style="list-style-type: none"> Ley 15215. Ley de estatuto y escalafón del magisterio peruano 	<ul style="list-style-type: none"> Escuelas normales Institutos pedagógicos Universidades nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> Título pedagógico con mención en el nivel y especialidad Título pedagógico Título y grado académico 	<ul style="list-style-type: none"> 		<ul style="list-style-type: none">

Anexo 3: Matriz para la elaboración de los guiones de entrevistas¹⁰

Núcleos temáticos	Aspectos	Indicadores	Preguntas
Condiciones históricas, sociales y culturales	Constitución histórica de la educación secundaria: Cambios y continuidades	<ul style="list-style-type: none"> Configuración histórica de su finalidad Formación para la universidad Formación para el trabajo Formación para la ciudadanía 	Revisión bibliográfica
		<ul style="list-style-type: none"> Oferta curricular 	Revisión bibliográfica
		<ul style="list-style-type: none"> Rasgos que han cambiado y/o permanecen: <ul style="list-style-type: none"> Forma de organización, formas de trabajo, relaciones con el entorno. 	Revisión bibliográfica
	Perfil sociocultural de profesores y directores	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes logrados en la formación inicial Experiencia de trabajo docente <i>Trayectoria familiar</i> 	<ol style="list-style-type: none"> ¿De qué manera lo que aprendió en la universidad, te ayudan en el desarrollo de las tareas y funciones que ahora desempeña en la escuela? ¿Hace cuántos trabaja como maestro/director? ¿Hace cuántos años trabaja en esta institución educativa? ¿Trabaja actualmente en otras instituciones educativas? ¿De qué manera su experiencia docente/directiva le ayuda en el desarrollo de sus tareas docentes/directivas? ¿Cuál fue el máximo nivel de instrucción que alcanzó su padre y su madre? ¿Hay alguien en su familia que se dedique o se haya dedicado a la docencia? ¿En que tipo de instituciones educativas estudio la educación, primaria, secundaria y superior?

¹⁰ Los aspectos, indicadores y preguntas escritas en negrita y cursiva sirvieron para estructurar la segunda guía de entrevistas

	Contexto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura, equipos y materiales 	<p>9. ¿Qué evaluación harías de la infraestructura (aulas, laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, servicios Higiénicos) de esta institución educativa?</p> <p>10. ¿Cómo evaluarías la disponibilidad de equipos (computadoras, instrumentos de laboratorio, etc.) y materiales que existen en la institución?</p>
Percepciones, apreciaciones y actitudes de profesores y directores	Autocomprensión sobre el ser docente y director	<ul style="list-style-type: none"> Ser maestro Ser director 	<p>11. ¿Qué es ser profesor de educación secundaria?</p> <p>12. ¿Qué implica ser profesor de educación secundaria?</p> <p>13. ¿Te consideras profesor?</p> <p>14. ¿Qué es ser director de educación secundaria?</p> <p>15. ¿Qué implica ser director de educación secundaria?</p> <p>16. ¿Te consideras director?</p>
	Elección de la profesión de y el cargo de director	<ul style="list-style-type: none"> Motivos de elección de la profesión de maestro y el cargo de director Influencias en la elección de la profesión de maestro y el cargo de director. 	<p>17. ¿Porqué elegiste la carrera profesional de maestro? ¿Qué te motivó?</p> <p>18. ¿Porqué elegiste ser director? ¿Qué te motivó?</p> <p>19. ¿Quiénes influyeron en tu decisión para que eligieras la profesión de maestro?</p> <p>20. ¿Qué hechos influyeron en tu decisión para que eligieras la profesión de maestro?</p> <p>21. ¿Quiénes influyeron en tu decisión de ser director?</p> <p>22. ¿Qué hechos influyeron en tu decisión de ser director?</p>
	Acceso a la carrera docente y el cargo de director	<ul style="list-style-type: none"> Acceso a la carrera docente Acceso al cargo de director 	<p>23. ¿Cómo ha sido el proceso que te ha permitido ejercer la profesión de maestro?</p> <p>24. ¿Cómo ha sido el proceso que te ha permitido ocupar el cargo de director?</p>
	Expectativas en relación a su quehacer	<ul style="list-style-type: none"> En relación con el aprendizaje de los estudiantes 	<p>25. ¿De qué manera el área curricular que usted enseña contribuye a la formación de los estudiantes? ¿Qué espera de ellos cuando terminen la educación secundaria?</p> <p>26. ¿De qué manera el ejercicio de sus funciones de director contribuye a la formación de los estudiantes? ¿Qué espera de ellos cuando terminen la educación secundaria?</p>
	Práctica docente y práctica directiva	Quehacer docente y directivo	<ul style="list-style-type: none"> Saberes y práctica docente

		• Saberes y práctica docente
	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con los estudiantes 	33. ¿Qué piensa usted sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes? 34. ¿Qué piensa de la manera cómo se ejerce la disciplina en el colegio? 35. ¿Cuáles son los rasgos que mejor caracterizan a los estudiantes de este colegio? ¿Cómo deben actuar dentro y fuera del aula de clase? 36. ¿Qué hace usted para que sus relaciones con los alumnos, en términos de trato y comunicación, sean agradables o mejores? 37. ¿Qué piensa usted de la forma cómo se agrupan a los estudiantes en secciones? ¿Qué aspectos tienen en cuenta?
	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con los compañeros de trabajo 	38. ¿Qué tareas desarrolla de manera conjunta con los profesores u otros compañeros de trabajo? ¿Cómo la hacen? ¿En que horarios? ¿En qué espacios? ¿Qué piensa de estas formas de trabajo? 39. ¿Qué hace usted para llevarse bien con sus colegas, el director y otras autoridades del colegio? 40. ¿Cómo percibe usted el trabajo del director, de los maestros y demás compañeros de trabajo? 41. ¿Qué hace para involucrar a los profesores y otros trabajadores en las actividades extracurriculares?
	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con las formas de trabajo 	42. ¿Qué piensa usted de la manera como distribuyen a los profesores las áreas curriculares y la forma como elaboran los horarios de clase? 43. ¿Qué piensa usted de las actividades extracurriculares como talleres, concursos, ceremonias, competencias deportivas? 44. ¿En su opinión cuáles son los aspectos relacionados con el trabajo pedagógico, administrativo, etc. que dan al colegio cierto nivel de prestigio? 45. ¿Qué piensa usted de las normas y reglamentos que regulan la vida de profesores, estudiantes y directivos en el colegio? 46. ¿Qué aspectos relacionados con sus condiciones de trabajo en la escuela cree que deben mejorarse? 47. ¿En su opinión qué aspectos del trabajo pedagógico y administrativo del colegio deben cambiarse?