

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**Maestras cuidadoras y sus performances generizadas.**

**Narrativas de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas  
pedagógicas**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Estudios de Género que  
presenta:

**Themis Aideé Castellanos Del Portal**

Asesora:

**Alizon Wilda Rodríguez Navia**

**Lima, 2023**


## Informe de Similitud

Yo, ..... Rodriguez Navia, Alizon Wilda ....., docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Maestras cuidadoras y sus performances generizadas. Narrativas de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) ..... Castellanos Del Portal, Themis Aideé ..... dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 6.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/09/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

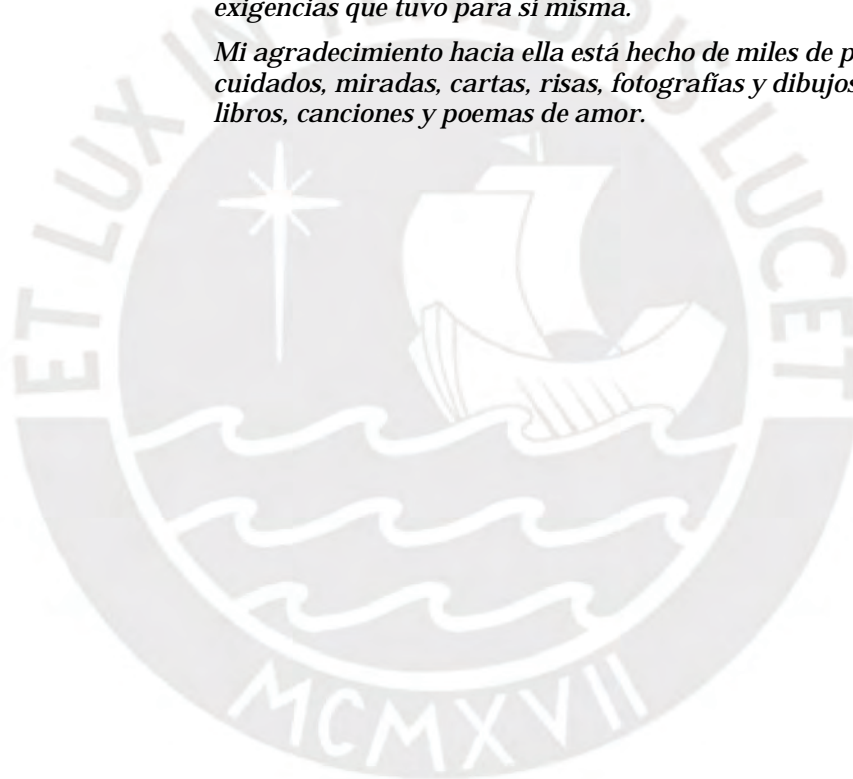
Lugar y fecha:

..... Lima, 28 de setiembre 2023 .....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Rodriguez Navia, Alizon Wilda</u>	
DNI: 08147009	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-8551-1800">https://orcid.org/0000-0001-8551-1800</a>	

*Esta tesis está dedicada a Rosa Del Portal Verano (1934- 2018), mi madre, de quien fui, en un inicio, su secreto y muchas veces, su alegría. Le di tantas preocupaciones en nuestro camino. Fue quien me enseñó a jugar con las palabras y conocer su poderosa forma de rimar, transformar, amar y curar. Le agradezco su inmensa fortaleza porque conscientemente decidió no heredarme las exigencias que tuvo para sí misma.*

*Mi agradecimiento hacia ella está hecho de miles de pedacitos de cuidados, miradas, cartas, risas, fotografías y dibujos, bromas, libros, canciones y poemas de amor.*



*Juanca, Sebas, Juanjo: mi amor por Uds. alcanza los lugares más remotos del oriente, poniente, septentrión y mediodía.*



## **Agradecimientos**

Mi decisión de realizar los estudios en la Maestría de Estudios de Género la tomé en el verano del 2019, semanas después de la muerte de mamá. Y, desde entonces, pasó tanto. Mientras estudiaba, murió mi papá. Qué años han sido, qué tiempos estamos viviendo. Estos tiempos me han permitido reconocer mis agradecimientos de vida, los que llevo conmigo día a día. Agradezco profundamente a las maestras de mi vida: a todas y cada una de quienes aprendí porque me quisieron, quisieron enseñarme, o porque me cuidaron. Incluso a quienes no conocí o conocí tan poquito, pero sus historias y decisiones permitieron que yo aprenda y sea quién trato de ser: Isolina Verano de Fuente de Rivera, Susana Mirabal, Isabel Llontop Salas, Julia Castellanos Llontop y Estela Castellanos Llontop. Agradezco a las mujeres de quienes aprendí a cuidar, quienes me quisieron cuidar porque me querían: Mi madre, pero ella no estuvo sola. Agradezco a Luzmila Verano Mirabal, Violeta Verano Coca, Helé Castellanos Del Portal. Agradezco a quienes fueron mis cuidadoras: Nina, de primeros años, Aurorita, un poco después. Mi agradecimiento y cariño por ellas es más grande que mi vergüenza de no conocerles sus apellidos. Gracias a Doris Sarapura por su trabajo de cuidados, porque sé que, al compartir nuestras lágrimas y alegrías, también nos comparte su corazón.

Agradezco a las “misses” de mi infancia: Luz Luque, Rosa Tafur, Noemí Chumpitaz. Sepan todas que atesoro sus miradas. A las maestras que me han acompañado en estos años desde canteras diferentes y de quienes he aprendido muchísimo y, estoy segura, seguiré aprendiendo: Alejandra Osorio, Maritza Caycho, María José Sánchez y Mari Gho. Estoy convencida que las maestras que nos marcan realmente nos miraron como somos, nos compartieron sus aquí y ahora para hacernos sentir únicas, enteras, respetadas. Y por supuesto están las maestras con las que comparto caminos, de quienes admiro y respeto su trabajo cotidiano: Cecilia Callirgos, Aurea Bolaños, Ángela Iturria. Agradezco de quienes he aprendido a cuidar—y me han acompañado a cuidar—cercana y generosamente: Liz Verano, Silvia Callirgos, Yola Patroni.

Mi agradecimiento y respeto a cada una de las maestras honestas que me permitieron entrevistarlas en momentos tan difíciles y retadores para ellas. Fueron muy generosas en compartir sus experiencias de alegrías y pesares, relatos, recuerdos y tiempo.

Mi experiencia en la Maestría de Género, me ha brindado la oportunidad de conocer magníficas profesoras y profesores que me han retado y obligado a discutir, analizar y

cuestionarme. Mis estudios en la MEG me han ayudado a destapar una voz muy mía pero que estaba retumbando en algún doblez de mi corazón. Pero, además, durante la pandemia, varixs se propusieron crear espacios para la solidaridad y el compañerismo, y lo lograron a pesar de los miedos, las incertidumbres y una virtualidad que parecía que nos aislaba. Especialmente quisiera agradecerles a Fanni Muñoz y Alizon Rodríguez por su calidez, dedicación y mentoría. En particular, Alizon no perdió el rumbo ni ocasión para mostrar una constancia asombrosa (leyó todos los borradores, y avances, comentó cada uno) y encima, estuvo para darme ánimos. En perspectiva, puso en práctica una mentoría feminista que entrelaza lo académico con el reconocimiento de nuestras múltiples facetas humanas. Que esté escribiendo estas líneas finales es gracias a su apoyo y confianza en mí y en mi trabajo.

También quisiera agradecer al chat *Estudios de Género*. Somos 19 integrantes ahí y logramos acompañarnos en momentos muy duros. Agradezco sus stickers, emojis, fotos de perritos y gatitos, memes, chismes, bromas y tanto. Construimos, creo yo, un espacio sororo que nos mantuvo y nos hizo sonreír. Gracias especialmente a Aixa, Liz, Ibis, Carlos, Miguel Ángel y Luz, por responder siempre.

Gracias a Freddie Gonzales, quien trabajó prolijamente las bases de datos del Ministerio de Educación; a Franco Villanueva, Yaki La Torre, Miluska Elguera y Grecia Valdivia por su trabajo de transcribir las horas de entrevistas que parecían eternas.

Y, finalmente, quiero agradecer a mis vidas, Sebastián y Juan José, como siempre. Gracias por la inmensa tranquilidad que me dan (felicidad también le dicen) porque sé que saben cuidarse y cuidar. Sebas, Vane y Juanjo: no hay nada que me llene más de orgullo que saberles grandes, generosos y justos. A ti, Juanca, gracias por todos los días. Has ampliado la dimensión del significado de compartir y del amor: gracias por abrazarme con mis tristezas y duelos. Te alcanzaron los brazos para entibiarme el corazón. La vida, contigo. Crece el amor contigo, todos los días.

## **RESUMEN**

Esta tesis realiza el análisis de las narrativas de un grupo de maestras de colegios públicos del Perú sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas. A partir de del concepto de pedagogías invisibles (Acaso 2012), se realiza un análisis de las narrativas en las cuales las prácticas pedagógicas se consideran performances (Schechner 2013) porque permite ampliar la comprensión de acciones que realizan las maestras y reconocerles sus interacciones y relaciones, así como su intencionalidad y direccionalidad que no está limitada al aula o la programación curricular. A través de una metodología cualitativa, a través de entrevistas semi estructuradas a profundidad, se realiza un análisis de las narrativas y se identifican tres tipos de performances (prestar atención, crear oportunidades y prestar cuidados) que desarrollan las maestras como parte de una pedagogía de género.

Entre las conclusiones se encontró que existe un contenido pedagógico de un conjunto de acciones y prácticas realizadas por las maestras que están estrechamente relacionadas con los mandatos de género hegemónicos y dominantes en nuestra sociedad. Las maestras cuidadoras, a través de las prácticas pedagógicas identificadas, están "normalizando": la identificación a estudiantes necesitados en relación a sus carencias afectivas y/o materiales se relaciona con la vigilancia a quienes están fuera de heteronormativa. Las prácticas pedagógicas pueden ser comprendidas como performances generizadas ya que se desarrollan con una intencionalidad dirigida a sus estudiantes, se plantean un efecto y maximizarlo, alcanzar logros y, en el proceso, legitimarse como autoridad que disciplina y normaliza desde las jerarquías de género heteronormativas.

Palabras clave: género, prácticas pedagógicas, maestras, cuidados

## **ABSTRACT**

This thesis analyzes the narratives of a group of Peruvian public school teachers about their pedagogical practices as generated performances. Through a qualitative methodology, by means of semi-structured in-depth interviews, an analysis of the narratives is carried out and three types of performances are identified (paying attention, creating opportunities and providing care) developed by the teachers as part of a gender pedagogy, related to the hegemonic and dominant gender mandates in our society. The caregiving teachers, through the identified pedagogical practices "normalize" their students and families that are outside heteronormative.

Key words: gender, pedagogical practices, teachers, care.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....	6
1.1. Justificación .....	6
1.2. Problema de investigación .....	9
1.3. Preguntas y objetivos de investigación .....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	18
2.1. Género y el rol de la performance y performatividad .....	25
2.2. Las prácticas pedagógicas como performances generizadas .....	28
2.3. Las maestras como cuidadoras .....	33
2.4. Las narrativas de las maestras como performance .....	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....	41
3.1. Las maestras participantes.....	43
3.2. El trabajo de campo .....	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	49
4.1. Sobre ellas: hilvanando sus narrativas.....	50
4.1.1. Los inicios de su vocación.....	50
4.1.2. “Yo siempre, aunque no han sido mis niños, los cuido.” Sobre cómo son de maestras .....	58
4.2. Las narrativas sobre sus estudiantes .....	65
4.2.1. Porque no todos son iguales: sobre las diferencias entre sus estudiantes.....	70
4.2.2. Sus estudiantes necesitados.....	73
4.3. Las narrativas sobre sus prácticas pedagógicas generizadas.....	76
4.3.1. Prestar atención .....	77
4.3.2. Crear oportunidades .....	80
4.3.3. Prestar cuidados.....	84
4.4. Hilvanando narrativas sobre sus performances generizadas.....	92



4.4.1. Las performances generizadas que no salieron bien .....	93
4.4.2. Cuando prestar atención no es suficiente.....	96
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES PARA HILVANAR CONCLUSIONES .....	101
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	109
BIBLIOGRAFÍA .....	112
ANEXO 1: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS .....	117
ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA .....	118



## INTRODUCCIÓN

Esta tesis presenta el análisis de las narrativas de un grupo de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas. Parto de esta premisa porque considero que el concepto de performance me permite ampliar la comprensión de este conjunto de acciones y reconocerles también sus interacciones y relaciones (Schechner 2013). De esta manera, planteo, es posible comprender mejor cómo las maestras, en tanto sujetos con sus propias historias, experiencias y trayectorias, desarrollan una pedagogía de género a partir de sus presentaciones diarias e interacciones cotidianas con sus estudiantes, dentro y fuera del aula.

Analizar las prácticas pedagógicas de las maestras como performances me permitió reconocer y lograr una mayor comprensión de cómo realizan su trabajo que no se limita al trabajo en el aula ni al cumplimiento o no del currículo o la programación. Es así que esta tesis trata de hacer visible el contenido pedagógico de un conjunto de acciones y prácticas realizadas por las maestras que quedan invisibilizadas en el día a día pero que están estrechamente relacionadas con los mandatos de género hegemónicos y dominantes en nuestra sociedad: cómo debe ser una familia, cómo es un niño o niña, cómo se cuida y a quiénes, entre otros. Desde la propuesta teórica planteada de considerar las prácticas pedagógicas en tanto performances, me ha sido posible reconocer la intencionalidad con la que se dirigen a sus estudiantes, la multiplicidad de sus objetivos y cómo, en simultáneo, buscan producir un efecto y maximizarlo, alcanzar logros y, en el proceso, legitimarse como autoridad que disciplina y normaliza desde y por las jerarquías de género.

Para cumplir con el objetivo de la investigación de analizar las narrativas de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula en tanto performances de género, utilizo conceptos de la pedagogía, de las teorías de género y de la performance, así como el concepto de narrativas. El análisis realizado ha prestado mucha atención a las diferentes categorías socio culturales empleadas por las mismas maestras para construir sus narrativas. Es así como se ha tratado de realizar un análisis interseccional.

Mi interés por las maestras surge de mi propia historia, de mi genealogía: soy hija de maestra. Y más aún: soy nieta, sobrina (por ambos lados), hermana y cuñada de maestras. He crecido y vivido rodeada de maestras. Las maestras de mis familias han tenido

diferentes trayectorias personales y profesionales: algunas se dedicaron a la docencia durante todas sus vidas (o lo están haciendo) como mi abuela, mis tías (materna y paternas) y ahora mi cuñada; para otras, más bien fue una ocupación en algún período de su vida, como pasó con mi madre o mi hermana. Para mi madre fue su primera profesión, gracias a la cual pudo lograr su independencia económica mientras concluía sus estudios de derecho y realizaba sus planes de familia. Su especialidad fue Literatura y fue maestra de escuela por algunos años. Pero llegar a ser abogada fue siempre su plan personal y su realización profesional. Dejar de ser maestra (nunca la literatura) fue bueno para ella: significó que encontró su camino como abogada que a inicios de los sesenta no era nada fácil. Amaba su profesión e hizo muchas cosas. Tuvo opciones, tomó decisiones, hizo una carrera y fue exitosa. Pudo serlo más. Vivió sus fracasos, entre ellos, que no pudo conciliar su vida profesional con lo que ella quería ser para su familia, especialmente para sus hijas. Perdió un camino, se abrió otros.

Pero con los años, especialmente desde que compartí sus preocupaciones en las últimas semanas de su vida y mientras vivo mi duelo que me lleva construir varias interpretaciones sobre ella, me he dado cuenta qué tan maestra era: esa autoexigencia, esa disposición a hacer lo correcto, a mantener esa postura ética y corporal que exige control todo el tiempo. Pero no hay cuerpo que aguante tanto control. Desde que recuerdo, mi madre tenía un movimiento involuntario en un brazo que disimulaba con mucha gracia. Pero pasados los setenta y muchos años comenzó a tener un tic facial. Después de muchos exámenes especializados, su diagnóstico fue que era más psicológico y emocional. Era el mejor de los diagnósticos en esos momentos; para mí fueron buenas noticias. Pero a ella le incomodaba tremendamente no poder(se) controlar ante sus emociones, sea por estar muy contenta, muy molesta o muy preocupada. Su cuerpo empezaba a rebelarse contra las intensidades. Con el tiempo y terapia mejoró, supongo que pasó un momento crítico. Un día simplemente me comentó que su médico psiquiatra le había hecho comprender que su tic eran todas esas lágrimas, gritos y palabras que no dio en su momento, que pudo contener “exitosamente”. Me consuelo pensando que en sus últimos años aprendió a ceder, a concederse sus imperfecciones y ganó su derecho al des- control.

De mi madre y de algunas mujeres sabias y fuertes, aprendí que simplemente no se puede mantener siempre el control de la postura, el tono de voz, la mirada, la templanza. Como tampoco se debería tener que ser apropiada y correcta todo el tiempo, con la ropa y el peinado adecuados para cada ocasión, ni el maquillaje en cantidad y aplicación precisa, ni

el ánimo idóneo, ni la motivación en suficiente grado y proporción. Pero estas exigencias están dirigidas social y culturalmente a las mujeres, aún ahora y más ahora. Debemos ser “perfectas”, se espera de nosotras la “perfección”. Y esta es una exigencia no solamente agotadora sino, como nos conviene aprender lo más pronto, imposible. Estas exigencias sociales de género están fuertemente presentes en las maestras. Su formación profesional está dedicada a que cumplan con una performance perfecta, ejemplar. Porque con su excelencia performativa también enseñan.

Es más, el sistema educativo también reconoce la importancia y necesidad de evaluar su performance o desempeño desde un conjunto de competencias identificadas y definidas de acuerdo a los dominios o campos del ejercicio docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.<sup>1</sup>

Entre el 2017 al 2021 trabajé rodeada de maestras que son profesoras universitarias, que se dedican a la educación superior, a la formación de educadoras y educadores (una minoría), de formadores. He observado desde el día a día, ese momento previo a salir a

---

<sup>1</sup> Estoy haciendo referencia directa al *Marco de buen desempeño docente* (Ministerio de Educación, 2014), aprobado con Resolución Ministerial N°. 0547-2012-ED. Este documento fue desarrollado en un proceso de concertación que lideraron el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo a través de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente. En un período de dos años se reunió y sistematizó los aportes de docentes, especialistas, las familias y las comunidades, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones académicas y agencias de cooperación técnica. Posteriormente, el Ministerio de Educación lideró un proceso de revisión del documento a través del Grupo Impulsor del Marco de Buen Desempeño Docente, en el que participaron instituciones educativas, formadoras y especialistas. Le debo esta reflexión a Alejandra Yañez quien está realizando un análisis sobre cómo se entiende las competencias docentes en este documento de política educativa. En este documento, definido como instrumento de política pública, se precisan los cuatro dominios del buen desempeño docente, las nueve competencias y los cuarenta desempeños. La definición de desempeño, en la que se basa el documento, es la actuación observable que expresa su competencia que puede ser descrita y evaluada (Ministerio de Educación 2014, 29). Esta definición explícitamente señala su origen en el término *perform* y se identifican tres condiciones: actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados. Aunque no corresponde analizar este documento y sus exigencias implícitas en el perfil docente, quisiera señalar que la publicación preparada del mismo, además de gráficos e ilustraciones, contiene 17 imágenes. Del total de estas imágenes, 9 tienen a maestras como protagonistas ya sean solas, en grupo o acompañadas por estudiantes; adicionalmente hay 3 imágenes de grupos de docentes hombres y mujeres, pero quienes están en el centro o realizando la acción protagónica son maestras. Con esto simplemente quisiera resaltar que, tratándose de un documento de buen desempeño docente, la imagen de una maestra es considerada apropiada para ilustrar precisamente un buen desempeño docente.

escena que me resulta tan familiar: el retoque por el baño, el acomodarse la ropa, la mirada de autoevaluación, los segundos de repaso si se tiene lo necesario, si se lleva todos los materiales antes de enrumbar al aula. Los momentos de alistarse para estar lista. La autoexigencia para estar a la altura de las circunstancias. Me resulta cautivante, reconozco ese momento de “recomposición” que les permite a las maestras reunir energías, repasar el libreto antes de iniciar las clases: es parte de un rito, es consciente, disciplinado y disciplinador, corporal, está dirigido a producir un impacto en una audiencia/ público, es una performance, pero también, un acto performativo (Preciado 2009) como lo es el conjunto de sus prácticas pedagógicas. Y, en tanto acto performativo, es necesario resaltar, tiene un poder de transformación.

Los últimos años, además, mi participación en estudios y consultorías me han llevado a trabajar con grupos de docentes, incluso durante la virtualidad impuesta por la crisis sanitaria producida por el COVID 19. Mis observaciones en los espacios virtuales educativos me han permitido reconocer estos ritos preliminares que suelen tener maestras, y docentes en general, como parte de su preparación para hacer frente a su audiencia.

Es por eso que propongo considerar que las maestras realizan una performance para presentarse como un referente de autoridad, que requiere autodisciplina y que es, a la vez, disciplinadora, en tanto autoridad (delegada) y ejemplo, intersectada por su género, edad, clase y que será racializada por su apariencia y cultura en una sociedad que estructuralmente discrimina a las mujeres. Para ser ejemplo, su performance, además, se ha construido a partir de la autodisciplina y formación que le ha permitido seleccionar con esmero aquello que considera transmite y externaliza lo que quiere ejemplificar, personificar, expresar.<sup>2</sup> Es más, sus performances como maestras para interactuar con sus estudiantes, no se limitan a una puesta de escena para un aula, para un momento, para un espectáculo. Sus performances, que enseñan y de las que se aprende, no se limitan al espacio ni al horario escolar. En tanto maestras, sus prácticas pedagógicas hacia sus estudiantes trascienden el ámbito formal educativo del aula o la escuela porque se es maestra siempre. Ser maestra les significa mantener sus performances que pueden

---

<sup>2</sup> Utilizaré el término “maestra” para referirme a quien ejerce la docencia en los niveles básicos de educación, quien comúnmente es llamada la “miss”. De esta manera diferencio también que no se trata de una profesional que ejerce la docencia en la educación superior.

entenderse como una performance del desempeño, es decir, que cumplen con un mandato de performar (McKenzie 2001), es decir, que tienen como objetivo lograr eficiente y eficazmente logros y resultados. Es por ello que, sus performances en tanto prácticas pedagógicas incluyen, entre otras, prácticas de cuidado como estrategia para lograr una mayor eficacia y legitimar su autoridad.

Es por ello que con esta investigación quiero aportar a la revalorización de las maestras y de su trabajo, porque considero que ellas y sus reflexiones sobre sus propias prácticas pedagógicas, que incluyen cuidados, tienen las condiciones para la transformación y el cambio cultural necesario para una sociedad más equitativa. Su trabajo en las escuelas resulta clave para cualquier cambio cultural ya que las escuelas se constituyen en escenarios políticos donde se encuentran y enfrentan discursos democratizadores y discriminadores, imaginarios sobre las familias, las feminidades y las masculinidades. Asimismo, ellas, en tanto sujetos performativos de género, contribuyen (o pueden contribuir) a las transformaciones culturales necesarias para lograr una sociedad más equitativa. Es por ello que quisiera contribuir con esta tesis a la reflexión y análisis que realizan sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Finalmente, escribo estas líneas mientras vivo los momentos finales de mi duelo por mi madre. Ya pasó ese dolor intenso y acongojador y me reconozco entre momentos en los que me invade una melancolía que disfruto porque me acerca más aún su recuerdo. Compartir esto es importante porque esta tesis representa un cierre doble: si bien las ideas de realizar una investigación sobre maestras y de profundizar en mis estudios de género tenían sus años, las últimas conversaciones con mi madre sobre mi futuro, mi futuro sin ella, me condujeron a iniciar este tramo. Los tiempos en los que he desarrollado esta investigación y escrito esta tesis fueron de los más retadores para mí, mi familia, mi comunidad, mis redes, el mundo. La inicié con el duelo por mi madre, continué mis estudios mientras sobrellevamos y sufrimos la pandemia por el COVID 19. La muerte de mi padre en el 2021 marcó un fin de época para mi familia. Y ahora, termino de escribir mientras la gran inestabilidad política nos ha impuesto un gobierno autoritario que no respeta los derechos fundamentales y nos mantiene de duelo.

# CAPÍTULO 1: SOBRE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. Justificación

La importancia de las maestras en nuestro sistema escolar debe ser resaltado. Primero, porque numéricamente son una mayoría, como muestran fuentes oficiales: su presencia es bastante significativa para la Educación Básica Regular (EBR) pública (66%). Sin embargo, cuando indagamos un poco más, encontramos que representan un abrumador 84,7% de la EBR en el ámbito urbano. Y, a pesar de su gravitante presencia dentro de nuestro sistema educativo, las maestras no han recibido aún la atención debida como objeto de estudio en nuestro medio académico.

De la revisión de la información disponible, como se muestra en la tabla siguiente, llama la atención la altísima presencia de maestras en los niveles educativos de inicial y primaria de la Educación Básica Regular (EBR), donde se encuentran los niños y niñas más pequeños. En realidad, el porcentaje de maestras se reduce en tanto el nivel educativo avanza. ya que el rol de maestra – especialmente de inicial o primaria— se compara con el rol de madre, como una extensión de éste fuera del hogar. Los niños y niñas más pequeños necesitan más cuidados a la par que sus primeros aprendizajes. Considerar a las maestras como «una segunda madre» y a la escuela como un «segundo hogar» son ideas muy populares y difundidas en nuestra sociedad; a la par, son compartidas también entre quienes conforman el magisterio.<sup>3</sup>

---

<sup>33</sup> Ver, por ejemplo, Estrada y Castro (2016) quienes realizaron una investigación sobre los imaginarios sociales de género entre estudiantes de educación de una universidad colombiana. Los imaginarios sociales de género que estudian son aquellos que intersectan las categorías sexo/etnia/clase. Los autores encuentran que entre los y las estudiantes participantes circulan unos imaginarios vinculados a distinciones de género, raciales y de clase que se intersectan y asigna ciertas características sociales, culturales, políticas y económicas a las personas; constatan así la recurrencia en el aprendizaje de una cultura patriarcal, colonial, racial y capitalista, aunque identificando algunos cambios culturales, los imaginarios de género y de raza dominantes.

**Tabla 1: Docentes de Educación Básica Regular a nivel nacional según modalidad y género**

Nivel o programa educativo		Nacional	Hombre	%	Mujeres	%
EBR	Inicial	105,070	3,776	3.6%	101,294	96.4%
	Primaria	218,869	72,549	33.1%	146,320	66.9%
	Secundaria	215,375	119,242	55.4%	96,133	44.6%
Total		539,314	195,567	36.3%	343,747	63.7%

Fuente: Escala- Censo educativo 2019 (Minedu 2020). Elaboración: Fredy Gonzales.

Es más, la escuela misma es considerada como un lugar de trabajo adecuado para una mujer, para que se desarrolle profesionalmente e, incluso, para que sea autoridad. En la actualidad, la docencia continúa siendo considerada como una carrera “femenina”. Diversos estudios realizados en distintos momentos en nuestro país, han mostrado que quienes estudian la carrera de educación, así como quienes desarrollan la profesión docente, son mayoritariamente mujeres (Díaz y Saavedra 2000; Díaz y Ñopo 2016).<sup>4</sup> En el sector público, por ejemplo, la participación de las mujeres continúa siendo mayoritaria en las carreras denominadas especiales (53%), precisamente debido a la presencia de enfermeras en el sector salud y de profesoras de educación inicial y primaria en el sector educación (SERVIR, 2020).<sup>5</sup> Es así que las maestras del sector público, teniendo en cuenta su condición de género y de clase, brindan un servicio que no es considerado “tan”

---

<sup>4</sup> El estudio de Díaz y Saavedra (2000) se realizó sobre estudiantes de Educación en Lima Metropolitana. Este estudio y el desarrollado por Díaz y Ñopo posteriormente, dedicado a docentes, tienen en común que encontraron que quienes estudiaban educación eran principalmente mujeres, de estratos socioeconómicos medio y bajo.

<sup>5</sup> Autoridad Nacional del Servicio Civil SERVIR (2020). La mujer en el servicio civil peruano 2020. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1206424/Informe\\_La\\_Mujer\\_en\\_el\\_Servicio\\_Civil\\_Peruano\\_2020.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1206424/Informe_La_Mujer_en_el_Servicio_Civil_Peruano_2020.pdf)



profesional o especializado y reciben una remuneración bastante baja para el mercado laboral.

La escuela/ colegio es una institución social que establece un sistema disciplinario que, a través de diferentes dispositivos, desarrolla vigilancia y una normalización (Foucault 2007). Este sistema disciplinario también produce y reproduce un discurso de género que señala qué es femenino y qué es masculino, cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer. En este sistema disciplinario que es la escuela, se asume que las maestras desarrollan un trabajo que se considera que pueden realizarlo porque, en tanto mujeres, tienen habilidades innatas como la paciencia, el trabajo detallado y cuidadoso, la proclividad hacia el sacrificio y la entrega. Su trabajo de docencia cuando se realiza para los niveles de inicial o primaria, se asocia a cómo se enseña y se aprende en las casas, en las familias a través de la imitación, entre juegos, y entre rutinas de cuidado. Es decir, el trabajo de docencia de las maestras es considerado “adecuado” a sus habilidades innatas, en tanto son mujeres y por sus cualidades “naturales” para las prácticas de cuidado. Desde un enfoque de los cuidados puede considerarse el trabajo de las maestras (especialmente de los niveles inicial y primaria) como un trabajo de cuidado remunerado (England 2019).

En nuestra sociedad, la docencia en la escuela es considerada socialmente como un trabajo “apropiado” para las mujeres de manera equivalente a como se naturaliza el trabajo doméstico. Es por ello que las escuelas y el sistema educativo en general, ha permitido que las mujeres asuman roles de autoridad y de poder desde hace ya varias décadas. Pero este es un segundo punto de la importancia de las maestras: son las primeras figuras de autoridad socialmente reconocidas fuera de los espacios domésticos, familiares y privados. Es decir, pueden considerarse como una primera figura de autoridad pública y legítima con la que se relacionan niños y niñas en nuestra sociedad.

Las maestras, en tanto mujeres, tienen que presentarse como un referente social y como una figura de autoridad en el aula – autoridad delegada por la institución, según Bourdieu y Passeron (1996) – frente a niños y niñas, a sus padres y madres y ante una comunidad. Las maestras tienen una autoridad delegada por el Estado. Esta presentación la realizan cotidianamente y de manera ritualizada, realizando un conjunto de actividades en la escuela y en las aulas. Es una figura de autoridad delegada y limitada en la medida en que legitiman su poder como “segundas madres” o como ejemplos a seguir, como cuidadoras en una sociedad donde el cuidado en general es un servicio socialmente poco valorado. Es

decir, es importante señalar que desarrollan su trabajo en un sistema social, político e ideológico caracterizado por la desigualdad de género con lo cual, por más que ostenten una posición de poder y autoridad, esta posición no deja de ser delegada, limitada y subordinada.

## **1.2. Problema de investigación**

En nuestro país, la educación es considerada clave para enfrentar (y reducir) las brechas de género existentes en empleo, ingresos, participación ciudadana y política, entre otros, en políticas y programas que se plantean generar cambios socio culturales, considerados necesarios para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Una revisión de las políticas de estado del Acuerdo Nacional (2002), por ejemplo, plantea compromisos del Estado que específicamente señalan acciones relacionadas a la educación. Específicamente, la política décimo segunda del Acuerdo Nacional está dedicada a la educación y las acciones planteadas muestran claramente cómo la educación se articula a otros sectores, es decir, a acciones intersectoriales como, por ejemplo, la salud, violencia, nutrición. Es más, específicamente a esta política se relaciona acciones para “atender”, “eliminar”, “erradicar” formas de desigualdad y discriminación como las brechas de calidad entre la educación rural- urbana, y entre la pública- privada, entre otras.

Por su parte, la Política Nacional de Igualdad de Género (Decreto Supremo 008 -2019-MIMP) identifica como problema público la discriminación estructural existente contra las mujeres que produce desigualdades. Para ello la PNIG señala la necesidad de abordar este problema desde un enfoque multisectorial y de género, así como la necesidad de impedir su reproducción social y transmisión intergeneracional. El diagnóstico que sustenta la PNIG, aunque limitada a lograr una igualdad entre hombres y mujeres, agrupa los múltiples efectos de la discriminación estructural en la vulneración de derechos de las mujeres a una vida libre de violencia, a la salud sexual y reproductiva, al acceso y participación de las mujeres en espacios de toma de decisiones, así como de sus derechos económicos y sociales.

Estos ejemplos no son casos aislados. Diversas políticas de estado y diagnósticos, señalan a la educación como clave para cualquier cambio y transformación. La educación es reconocida como un “factor de desarrollo”, una herramienta, una estrategia y un recurso.

En esta línea podríamos señalar los programas y acciones para enfrentar diferentes problemas relacionados a las desigualdades de género en el campo del empleo, en oportunidades sociales y políticas en general y violencia en sus diversas formas.

Pero, ¿cómo realizar ese cambio socio cultural que se plantea para lograr una sociedad más equitativa?, si la educación es clave ¿cómo iniciar este cambio en el sistema educativo, en las escuelas, en los actores educativos? Especialmente para una sociedad como la nuestra donde se ha identificado como problema público la discriminación y violencia de género, ¿cómo promover cambios culturales en espacios de socialización clave como la escuela? No cabe duda que si hablamos de la educación no podemos limitarnos al sistema educativo formalizado e institucionalizado. Pero, no podemos dejar de incluirlo. Y en este sistema educativo formal, la escuela, en su diversidad, es una institución clave. Es, después de la familia, la institución encargada del disciplinamiento social, donde somos socializados, es decir, insertados en la sociedad.

Debido a esta importancia es que la escuela ha estado en el centro del debate público, de políticas, así como también ha mantenido un lugar gravitante en el medio académico y de las investigaciones. Y desde estas investigaciones los y las docentes resaltan por su importancia.

Desde los años sesenta y desde diversas disciplinas, se produce un creciente interés por la educación, la escuela y lo pedagógico, el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la relación maestro(a)- estudiante. Principalmente, desde la sociología y la pedagogía, a partir del concepto marxista de reproducción. Serán Bourdieu y Passeron (1996) quienes plantearon una teoría del sistema de enseñanza, que explica los mecanismos por los cuales la escuela en tanto institución social, es un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales a través de su interiorización y naturalización, contribuyendo así a la reproducción de las relaciones de clase y de la estructura de dominación.

Por otro lado, lo que sucedía en las escuelas fue también una preocupación desde la pedagogía, especialmente la corriente denominada pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), y también de aquellos investigadores de otras disciplinas que compartían el objetivo de incidir en la educación o en el sistema educativo, como el caso Phillip Jackson

(1992).<sup>6</sup> Todos estos aportes de los que nos separan unas cuantas décadas, son claves para entender el desarrollo posterior de cómo se estudió la escuela desde sus relaciones y jerarquías de poder, pero también en su rol para producir y reproducir la estructura social. Es más, estos teóricos han sido altamente influyentes en la formación de maestros y maestras, así como en la investigación sobre su práctica, en tanto sujetos y en su relación con estudiantes.

La influencia de estas obras ha contribuido en problematizar el acto pedagógico, es decir aquello que se enseña y se aprende, teniendo en cuenta las relaciones de poder que se desarrollan y su relación con una estructura social más amplia. Pero, también, teniendo a los y las sujetos que intervienen como centrales en este proceso (maestros- maestras- educadores y estudiantes- educandos- educandas) y relacionándose de manera activa y desde sus emociones.

Desde la década de los sesenta en el movimiento feminista se inicia un interés y reflexión sobre los roles sexuales y cómo estos se aprenden a través de la socialización y la educación formal (Acker 1995, Dillabough 2006). Sin embargo, estos temas no llegarán rápidamente a la investigación académica como tampoco a las políticas públicas. Es recién desde la década de los ochenta temas como la educación sexual, los roles sexuales, la discriminación, la reproducción de los mandatos de género o estereotipos, entre otros. Es decir, de los diferentes modos en que las escuelas perpetúan las relaciones de poder del sistema sexo género: el currículo oficial o explícito, los mensajes en los textos escolares, las expectativas de rendimiento y de comportamiento, el currículo oculto o la interacción en la vida cotidiana de la escuela y el trabajo docente.

Para la década de los ochenta es posible también identificar una teoría de género sobre educación, centrada principalmente en la teoría de la reproducción (Campedros y Pulido 2009). Desde este marco teórico la escuela como institución y lo que ocurre dentro de ella, estaba siendo estudiada porque contribuía a la “reproducción de las relaciones de género”,

---

<sup>6</sup> Jackson fue el primero en plantear el término *curriculum oculto* para señalar el “sabor específico a la vida en el aula” que la multitud, el elogio y el poder combinados deben ser dominados por cada estudiante y cada profesor para “desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.” (1992: 73).

ya que las escuelas transmiten un código de género (Mac Donald 1980, Arnot 1984)<sup>7</sup>. Por su parte, la pedagogía crítica considera también que las escuelas participan en la construcción y producción de discursos para los intereses de los grupos dominantes pero que también tienen la posibilidad de transformar(se) al elaborar discursos y prácticas críticas, es decir, contrahegemónicas.

Desde las teorías de género y de la performance, sostengo interpretar a las maestras como *performers* (o sujetos performativos) de género y a sus prácticas pedagógicas como performances que se repiten ritualmente pero nunca de la misma manera. Considero que ambas perspectivas teóricas permiten una más cercana comprensión a la pedagogía de género que se realiza en la escuela y, específicamente al rol de las maestras como legitimadoras de discursos normalizadores de género.

Considero que estudiar a las maestras en ejercicio proporciona un acercamiento privilegiado a los discursos sobre género—mandatos y roles, así como las diferencias generacionales— y las tensiones y debates relacionados que alcanzan a la escuela, a través de un sujeto social invisibilizado pero que resulta medular para iniciar cualquier cambio cultural por la equidad de género. Actualmente existe un debate público y una polarización sobre la sexualidad y la violencia de género que no solo llega a la escuela, sino que la coloca como una institución en disputa; centrándose en las maestras como sujetos centrales en las dinámicas de género en ella por su interacción con el sistema normativo del país, del sector y de la institución educativa, así como con la diversidad de la comunidad de madres y padres de familia.

Como ya hemos señalado, las mujeres maestras corresponden al 63.7% de docentes en servicio en todas las modalidades de la Educación Básica Regular (Minedu 2020). Si analizamos los datos, encontramos que su participación es mayor por nivel: a nivel inicial el 96,4% de docentes está conformado por maestras: el 66,9% en el nivel primario y el

---

<sup>7</sup> Arnot desarrolla dos categorías para analizar el proceso de transmisión del conocimiento: los códigos de género y los códigos de conducta adquiridos. Posteriormente profundizaré en estos textos debido a que muestran una relación con la lingüística que me interesa explorar. Son la misma persona.

44,6% en el secundario.<sup>8</sup> El hecho de que constituyan una mayoría en el sistema educativo público debería plasmarse en programas y medidas que consideren sus características socio demográficas por género y edad, principalmente.



---

<sup>8</sup> La base de datos utilizada es Escala del Minedu la cual tiene la limitación de no poder realizar cruces de la variable sexo con otros variables como región o tipo de gestión. Se puede considerar que de esta manera son invisibilizadas para la información necesaria para la gestión, a pesar que en algunos niveles, como inicial y primaria, la docencia la ejercen mayoritariamente mujeres. La información ha sido procesada por el estudiante de Ciencias Políticas, Fredy Gonzales.

**Tabla 2: Docentes mujeres de Educación Básica Regular a nivel nacional según modalidad y zona**

Nivel o programa educativo		Mujeres	Urbano	%	Rural	%
EBR	Inicial	101,294	83,642	82.6%	17,652	17.4%
	Primaria	146,320	123,214	84.2%	23,106	15.8%
	Secundaria	96,133	84,332	87.7%	11,801	12.3%
Total		343,747	291,188	84.7%	52,559	15.3%

Fuente: Escala- Censo educativo 2019 (Minedu 2020). Elaboración: Fredy Gonzales.

**Tabla 3: Docentes mujeres a nivel nacional según modalidad y gestión**

Nivel o programa educativo		Mujeres	Pública	%	Privada	%
EBR	Inicial	101,294	62,211	61.4%	39,083	38.6%
	Primaria	146,320	92,214	63.0%	54,106	37.0%
	Secundaria	96,133	72,573	75.5%	23,560	24.5%
Total		343,747	226,998	66.0%	116,749	34.0%

Fuente: Escala- Censo educativo 2019 (Minedu 2020). Elaboración: Fredy Gonzales.

Es importante, además, considerar la importancia de las maestras en tanto representan una (primera) figura poderosa y de autoridad femenina fuera de la familia; una mujer que participa en el mercado laboral fuera del espacio doméstico, que desarrolla un trabajo para el que se formó profesional, que se encuentra en una carrera de méritos o de jerarquía por el que es evaluada y por el que recibe una remuneración económica. Es decir, la maestra

incluso hoy en día es un referente de mujer “moderna”. Pero es, además, una figura de autoridad. Sin ningún vínculo de parentesco consanguíneo o simbólico, la maestra es una primera figura de autoridad fuera del espacio doméstico a quien se le tiene que respetar.

Aunque no pertenece al espacio doméstico, tiene una presencia cotidiana y establece relaciones cercanas. Es una figura de autoridad “a la mano”, visible pero también accesible. Su autoridad no es solamente simbólica, ella interactúa diariamente al punto que con su presencia establece también rutinas. En el ejercicio de su autoridad, resulta imprescindible su presencia física y material, su corporalidad a través de sus acciones y sus movimientos corporales. La maestra se presenta y performa con su cuerpo. Y es su cuerpo el que también es interpretado en la medida que representa un conjunto de intersecciones por su género, edad, clase. Además, la maestra será racializada por su apariencia y cultura en una sociedad que estructuralmente discrimina a las mujeres y donde las prácticas de violencia de género son normalizadas.

En nuestro medio, las maestras han sido estudiadas como parte de “los docentes” y en relación a su formación inicial o profesionalización, pero no han sido estudiadas como sujetos en sí mismas. La única línea de investigación que ha trabajado a las maestras como objeto de estudio se ha centrado en recuperar el aporte de maestras en diferentes momentos históricos (*her-story*), desde una revisión sobre su formación inicial como educadoras y/ su aporte como pensadoras en temas educativas. Tenemos así trabajos valiosos centrados en la historia de mujeres que abocaron por la educación de las mujeres y de maestras.<sup>9</sup>

En la década de los noventa se impulsó en una línea de trabajo que tenía el objetivo de incluir el enfoque (o perspectiva) de género en los docentes y en su práctica pedagógica. El protagonismo de la organización no gubernamental *Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas* en la formación docente en esta línea fue clara. En especial se destacan investigaciones pioneras realizadas en el marco del proyecto “Cultura escolar”<sup>10</sup>: se

---

<sup>9</sup> Hago referencia a estudios como los dedicados a maestras precursoras como Elvira García y García, Clorinda Matto de Turner, Teresa González de Fanning, Mercedes Cabello, entre otras, citados y presentados en “Las mujeres y sus propuestas educativas. 1870 -1930.” (Mannarelli 2013).

<sup>10</sup> En el proyecto de investigación “Cultura escolar” estuvo a cargo de Edwin Gonzales, Gonzalo Espino, Teresa Tovar y Juan Carlos Callirgos. Adicionalmente a las investigaciones realizadas por Tovar (1995, 1997, 1998) y Callirgos (1995), Tarea produjo un conjunto de estudios y materiales



centraron en las prácticas sexistas, analizaron el currículo oculto en relación al género, así como propusieron y aportaron a la construcción de una “pedagogía de género” en tanto:

“herramienta conceptual y metodológica que permite deconstruir pedagógicamente modelos, mitos, creencias y valores —por ende, sistemas que fundamentan relaciones de subvaloración, subordinación, violencia y exclusión—, sin olvidarnos que la trenza de la discriminación entrelaza la cuestión de género, lo sociocultural y lo étnico (Carrillo, R. 2006: 305).

Con otras palabras, se planteaba una pedagogía de género que incorpore también un enfoque interseccional. Es cierto que estas apuestas y reflexiones desde la pedagogía no tuvieron en su momento el impacto en la investigación, ni en el medio académico de ciencias sociales. Pero se puede encontrar en esta línea una serie de elementos que plantean la construcción de una pedagogía feminista.<sup>11</sup>

Es así que, con esta investigación, sostengo continuar esta línea de investigación para realizar un acercamiento a la escuela y su pedagogía de género del día a día a través de un grupo de maestras en tanto agentes educativos, para conocer cómo desde sus propias reflexiones cuestionan sus propias experiencias y vínculos con sus estudiantes. He realizado esta investigación con la convicción de que cualquier cambio cultural hacia una sociedad más equitativa de nuestra sociedad, tiene considerar la locación estratégica de las maestras.

Parto de definir a las prácticas pedagógicas como performances y, por lo tanto, irrepetibles e intencionadas a producir un proceso de disciplinamiento. En este sentido, considero a estas mismas prácticas de las maestras como dispositivos de género.

---

dedicados a la formación docente y materiales de enseñanza del género en la escuela entre los cuales se destaca el trabajo realizado por Carrillo (1997), Carrillo y León (1997, 1998) y Mendoza (1996).

<sup>11</sup> En los últimos años se han producido un conjunto de estudios sobre los docentes en nuestro medio, pero sin plantearse un análisis de género en sus objetivos. Desde el Instituto de Estudios Peruanos destaca uno basado en la experiencia en proyectos de una década en diversas regiones del país en el que se presentan reflexiones desde las observaciones de aula y entrevistas con las prácticas de enseñanza y el Estado a partir de sus contradictorias políticas educativas (Eguren, de Belaunde y González, 2019). Otro ejemplo, es el trabajo dedicado a la identidad profesional docente realizado por Cuenca (2020) a partir de seis historias de docentes. Aunque cinco de las historias corresponden a docentes mujeres, no se realiza ni considera un análisis de género como parte de la identidad docente. Por otro lado, se han desarrollado estudios relacionados a la profesionalización de la carrera docente. En esta línea encontramos los trabajos reunidos por Díaz, J.J. y Ñopo, H. (2016), por ejemplo.

### **1.3. Preguntas y objetivos de investigación**

En tanto esta tesis desarrolla una investigación cualitativa que tiene como objetivo el análisis a profundidad de las subjetividades de un grupo de maestras, no requiere de la formulación de hipótesis. Mas bien, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué narrativas construyen las maestras sobre sus propias prácticas pedagógicas en relación a estudiantes fuera y dentro del aula en tanto performances generizadas?
- ¿Qué elementos de cambio o transformación tienen las narrativas que construyen las maestras sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas?
- ¿Cómo relacionan las maestras en sus narrativas sobre sus prácticas pedagógicas con estudiantes con sus propias vivencias, experiencias y trayectorias?

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general:

Analizar las narrativas de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas.

Objetivos específicos:

- Explorar las dimensiones de las narrativas de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas fuera y dentro del aula en tanto performances generizadas.
- Identificar aquellas vivencias, experiencias y trayectorias de relevancia en las narrativas de maestras sobre sus prácticas pedagógicas fuera y dentro del aula en tanto performances generizadas.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La escuela, en tanto institución social, ha sido estudiada desde diferentes enfoques teóricos y desde diversas disciplinas. Lo que se enseña en la escuela y cómo se enseña ha sido un tema central de aproximaciones teóricas desde la pedagogía, la psicología y las ciencias sociales.

Son dos los textos teóricos clave publicados a finales de los sesenta que son los antecedentes directos de cómo se ha analizado la educación, la escuela y lo pedagógico, el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la relación maestro/a- estudiante.<sup>12</sup> Ambos textos son hitos en el desarrollo posterior del estudio de la escuela desde sus relaciones y jerarquías de poder, pero también en su rol para producir y reproducir la estructura social. Es más, estos dos trabajos van a tener influencia en la formación de maestros y maestras, así como en la investigación sobre su práctica, en tanto sujetos y en su relación con estudiantes.

El primero es *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1992), originalmente publicada en 1968, donde plantea la necesidad de una nueva pedagogía para los oprimidos, frente a una pedagogía tradicional que es propia de los privilegiados. Freire plantea una interpretación de la educación desde la teoría marxista y propone una pedagogía para la transformación social. La nueva educación debe cambiar el rol pasivo de los educandos y educandas en el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de una nueva dinámica educativa que problematiza la realidad para descubrirla, y permite que los educandos se conviertan en educandos-educadores y los educadores se conviertan en educadores educandos. Para Freire esta nueva dinámica educativa es el diálogo que permite la socialización del descubrimiento y comprensión de la realidad. Esta educación cumple una función social y política porque reflexiona desde su propia práctica para la transformación a través de la acción política.

---

<sup>12</sup> A lo largo de este documento usaré sustantivos en masculino y femenino, o aquellos que permitan utilizar el lenguaje inclusivo: las y los estudiantes, las y los docentes. Sin embargo, varios textos trabajados utilizan el singular masculino (educador, educando o profesor, estudiante) por lo cual trataré de utilizar los términos empleados. En el caso de Jackson (1992) precisamente se utiliza el masculino singular. Sin embargo, asumo que en la versión original en inglés los términos utilizados fueron neutros. Además, un dato importante es que en el texto se señala que en la investigación fueron más profesoras las participantes. Realizaré este tipo de precisiones cuando sea necesario.

A esta propuesta de Freire se le conoce como pedagogía crítica y su influencia posibilitó una diversidad de corrientes que estudiarán los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr una conciencia crítica y la acción política para transformar la realidad y lograr cambios sociales. Generaciones de maestros y maestras se formaron con la motivación de educar para promover una conciencia crítica entre sus estudiantes y transformar la realidad. Pero, también, para la reflexión de su propia práctica docente a través de la investigación.

Ese mismo año, Phillip Jackson publicó los resultados de una investigación cualitativa realizada con un grupo de docentes de primaria de las zonas peri urbanas de Chicago. *La vida en las aulas* (1992), publicada también en 1968, marcó un hito en cómo se investigó y analizó el proceso de enseñanza- aprendizaje. Jackson se centró en lo que sucedía en el aula, desde las reflexiones de los profesores y profesoras sobre su propio trabajo y sus interacciones con sus estudiantes.

La vida en las aulas, señala el autor, tiene sus características propias las cuales se aprenden. Para Jackson vivir en el aula significa, aprender a vivir "en el seno de una masa" porque la mayor parte de las actividades se realizan con otros o en presencia de otros, es decir, en multitud; otro aprendizaje es que las aulas son espacios evaluativos donde los niños y los estudiantes aprenden que también es importante lo que "otros piensan que realizamos", es decir, ser evaluados por otros a través de elogios o reproches. Un tercer aprendizaje sobre la escuela es que es un lugar donde están claras las relaciones de poder, "la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada", señala Jackson, haciendo referencia a la relación profesor/ profesora - estudiante (1992: 50). En el aula se aprende los cuatro rasgos de la vida escolar: demora, rechazo, interrupción y la distracción social que permiten que los y las participantes aprendan a trabajar y esperar. Es decir, prepararse para su futuro.

En esa vida en el aula, los profesores y las profesoras tienen un rol central. La investigación realizada por Jackson precisamente se centró en profundizar sobre sus propias reflexiones y autoevaluaciones sobre cuándo realizan un buen trabajo, los usos de la autoridad institucional que es su propio poder y las satisfacciones de su trabajo. Es así como Jackson postula a la inmediatez y naturalidad como características que los profesores y las profesoras identifican como propias de su trabajo: la exigencia del aquí y ahora y de espontaneidad para promover el interés y entusiasmo, la necesidad de prestar atención a

gestos y reacciones de sus estudiantes. También encuentra que la individualidad y la autonomía profesional son temas centrales para los y las profesoras. Ambos relacionados a las “alegrías de la enseñanza” que van más allá de lograr los objetivos educativos, y más bien, se relacionan con las emociones que se activan frente a los “acontecimientos inesperados”, sorprendentes y asombrosos que ocurren en sus aulas como, por ejemplo, el avance de un estudiante promedio, la creatividad de otro para resolver un desafío, los resultados positivos de sus decisiones para incentivar la curiosidad.

Es así como Jackson describe a la vida en las aulas como un universo complejo “incluso en los actos más insignificantes” (1992:197), sorprendente y de incertidumbre. En este universo el o la docente tiene que aprender a desarrollar su trabajo (cumplir con los objetivos educativos, desarrollar los contenidos planificados en el currículo) tolerando un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad, en medio de interpretar “el significado de las cosas que aparecen y desaparecen en un instante, como el bostezo de un alumno o el ceño de un profesor” (1992: 207).

Jackson plantea el término *currículum oculto* para señalar el “sabor específico a la vida en el aula” que la multitud, el elogio y el poder combinados deben ser dominados por cada estudiante y cada profesor para “desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.” (1992: 73). Para Jackson, este *currículum oculto* se relaciona con el oficial de maneras diversas e importantes. Uno de estos aspectos es a través del sistema de gratificaciones de la escuela se puede evaluar el intentar, la participación o la buena conducta de los y las estudiantes.

La influencia de estas obras ha estado en problematizar el acto pedagógico, es decir aquello que se enseña y se aprende, teniendo en cuenta las relaciones de poder que se desarrollan y su relación con una estructura social más amplia. Pero, también, teniendo a los y las sujetos que intervienen como centrales en este proceso (maestros- maestras- educadores y estudiantes- educandos- educandas) y relacionándose de manera activa y desde sus emociones.

Por su parte, en *La reproducción* (1996)<sup>13</sup>, Bourdieu y Passeron presentan una propuesta teórica para cómo la escuela cumple las funciones de reproducción y legitimación de las

---

<sup>13</sup> Fue publicada originalmente en 1970. Pero, anteriormente, en 1964, los autores habían publicado *Los estudiantes y la cultura*. Resalto las fechas de las primeras publicaciones porque los finales de los sesenta e inicios de los setenta son un período clave en el que se investiga y debate sobre la

estructuras sociales a través de acciones pedagógicas. Las acciones pedagógicas son violencia simbólica por su imposición y porque reproduce una selección de significados arbitrarios. En la escuela, institución legítima que cumple la función social de enseñar y definir lo que es legítimo aprender, los docentes son agentes y su autoridad es delegada por la misma escuela.

En la relación docente y estudiantes, es decir, en la relación pedagógica, se produce una inculcación para producir un *habitus*, es decir, la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural que posibilita la dominación porque le permite legitimarse. Es decir, a través de la educación, según los autores, se produce el *habitus* que no es otra cosa que la reproducción de la arbitrariedad cultural que impone la legitimidad de la cultura dominante. En palabras de Bourdieu y Passeron:

la AP [acción pedagógica], implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. (1996, p.72)

Un poco después, en la década de los ochenta, se desarrollan otros enfoques y conceptos teóricos de las pedagogías críticas, así como sus matices, que empiezan a trabajar (y denunciar) temas como la educación sexual, los roles, la discriminación, la reproducción de los mandatos de género o estereotipos, entre otros. Es decir, de los diferentes modos en que las escuelas perpetúan las relaciones de poder del sistema sexo género: el currículo oficial o explícito, los mensajes en los textos escolares, las expectativas de rendimiento y de comportamiento, el currículo oculto o la interacción en la vida cotidiana de la escuela y el trabajo docente. Desde la pedagogía crítica surgieron así otros conceptos útiles para analizar aquello no visible pero que también enseñaba como currículo prescripto, oculto, omitido o nulo.

Desde las diversas corrientes de la pedagogía crítica se puede encontrar el desarrollo de varias pedagogías feministas. Por ejemplo, Graciela Morgade señala que la pedagogía

---

educación y su rol para la sociedad occidental moderna, debido principalmente por los cambios generacionales y la emergencia de los jóvenes como actores políticos.

feminista desarrollada en Estados Unidos “es una ampliación y revitalización de la “pedagogía del oprimido” (2001: 68).

En el grupo de la pedagogía con enfoque de género, varios trabajos de Morgade (2001, 2011) plantean una propuesta para desarrollar una educación de la sexualidad desde un enfoque de género. En su texto *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón* (2001), Morgade desarrolla un diagnóstico sobre qué se enseña en las escuelas y cómo se ha enseñado la educación sexual. Trabaja el tema del sexismo en el currículo oficial y las relaciones entre la educación y la estructura social.

Su enfoque teórico vincula la pedagogía con la teoría de Michael Foucault de poder y su relación con la construcción de los cuerpos y sus usos. Además, desde la teoría “de la rareza” (queer) recoge la identidad como inestable, fluida y continuamente cambiante que requiere de una “actuación”, de un refuerzo constante, entre la posición subjetiva y categorías como género, clase, etnia, edad, entre otras.

Para Morgade, el “cuerpo” sexuado es conformado en un marco de relaciones de poder. Sin embargo, en la escuela el cuerpo es tratado sólo desde un discurso biologizante. La sexualidad en la escuela sigue siendo “aquello que no se nombra”, o se nombra desde el silencio o la ausencia. El currículo escolar lo comprende como un escenario de lucha de significaciones que está relacionado con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos. Sin embargo, su propuesta también considera que el rol de la escuela y la educación formal “es uno de los dispositivos centrales en la reproducción o la transformación de las relaciones de género.” (2001: 29) Es por ello la importancia de promover la educación de la sexualidad en la escuela.

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria, silencia, pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. La norma corporal es asumida, apropiada –y no estrictamente “seguida”– por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla. (2011:28)

Morgade logra articular la pedagogía crítica con la teoría de género y de la diferencia para analizar la escuela y para plantear una propuesta de educación de la sexualidad.

Resalto de Morgade su planteamiento de considerar a la educación como espacio de performance de cuerpos sexuados. Es más, considero que es la escuela específicamente este espacio de disciplinamiento en el que se produce y legitima la norma corporal. Sin embargo, considero que es necesario problematizar qué rol cumplen las maestras específicamente: cómo está constituida esta relación maestro(a)- estudiante y las especificidades corporales y simbólicas que se relacionan con que sean maestras en femenino.

Para ello, los aportes de dos pedagogas feministas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje me resultan clave para aproximarse a comprender la relación maestra-estudiante, como una relación social y cercana. En *Posiciones de enseñanza*, Ellen Ellsworth (2005) problematiza la relación de enseñanza que se establece entre maestro o maestra y estudiante desde el concepto de direccionalidad que toma desde las artes visuales, que hace referencia a cómo hacemos cosas, tomamos decisiones, actuamos teniendo en cuenta a nuestro destinatario de manera algo inconsciente, “ni ostensible, ni nombrable” (Ellsworth, 2005: 12) y de tal manera plantea un posicionamiento y la transmisión de este concepto a través del lenguaje visual:

Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social de conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias (Ellsworth, 2005: 17).

María Acaso (2012) toma este concepto de direccionalidad y lo articula con otros de la semiótica y de la pedagogía para plantear el concepto de “pedagogías invisibles”. Acaso propone aproximarnos a la escuela como un discurso, un sistema de representación, que puede interpretarse a partir de sus múltiples significados. Desde la perspectiva de las pedagogías invisibles, el acto pedagógico trasciende el discurso que se proyecta como conjunto de estrategias de enseñanza- aprendizaje, pues comprende todo aquello que subjetiva a quienes reciben los mensajes. Lo que sucede en la escuela, el conjunto de experiencias que impacta en las subjetividades de los y las estudiantes, se puede considerar como una serie de microdiscursos verbales, visuales, audiovisuales, sensoriales, etc. que



sucedan a la vez y se agrupan en macrodiscursos que son en sí el acto pedagógico. (Acaso, 2012)

La ubicación de los y las docentes, la manera en la que eligen vestir, las formas en que se dirigen a los y las estudiantes, los tonos de voz cuando explican, cuestionan o responden, lo que deciden gestionar en el aula o lo que se decide obviar, la forma en que se comportan al sonar la campana de recreo o salida posee en sí una carga que “enseña”, que genera aprendizajes sobre lo que importa y lo que no, sobre lo que es valioso; y, por supuesto, sobre lo que es ser hombre y ser mujer y sobre el valor de esto en la sociedad en la que vivimos.

De igual manera, las locaciones: el lugar y las condiciones en la que se encuentran aulas, comedores, servicios higiénicos; la forma en que se “ambienta” el aula; el lugar de la escuela en la comunidad. Incluso el material de la misma en comparación a la arquitectura del lugar en que se erige. Todo enseña y todo contiene una carga importante sobre el lugar que tiene la educación escolar en la vida de los y las estudiantes y en la formación de mujeres y hombres y en la proyección de sus propias historias de vida. Así, por ejemplo, podemos re-conocer la escuela como un espacio de reproducción y producción de jerarquías, donde los discursos y los mensajes subjetivos señalan que “lo valioso”, “lo importante” (lo verdaderamente educativo) se produce en el espacio denominado aula desde el/la docente y hacia los y las estudiantes; mientras que lo que ocurre alrededor del aula (las prácticas de cuidado y de trabajo doméstico, la organización de las madres y la preparación de los alimentos) se ubica por debajo, es secundario y de menor valor. De esta manera, también se transmite no es solo un currículo oculto sino pedagogías invisibles de género (Acaso 2012) que refuerzan y regeneran mensajes de los mandatos de género socialmente hegemónicos.

En este sentido, las mujeres en su rol de maestras pueden considerarse como una imitación sobre otra imitación, una máscara sobre otra, que a través de su performance “naturalizan”, en la medida en que dan el ejemplo, cómo es y debe comportarse una (buena) mujer. Como señala Preciado: “La matriz sexo-género reposa sobre un número indefinido de máscaras que giran sin otra fijación que la producida por la ansiedad y el temor político.” (2009: 115). Es por ello que considero importante trabajar el concepto de performance.

## 2.1. Género y el rol de la performance y performatividad

Honoring the ordinary is noticing how ritual-like daily life is, how much daily life consists of repetitions. (Schechner 2009: 29)

Desde la teoría de género son varias las pensadoras que han relacionado el género y la performance. Judith Butler marca un hito cuando en *El género en disputa* (2007), para cuestionar a la categoría “mujeres” como sujeto del feminismo, discute que se defina al género como una construcción cultural sobre un cuerpo al que se le da el significado de masculino o femenino. Butler plantea que este cuerpo natural, considerado preexistente y “objetivamente” considerado masculino o femenino es también el resultado de una construcción.

En su crítica a las identidades, Butler plantea que somos lo que actuamos, lo que hacemos. Butler plantea que el género es un acto performativo:

Al igual que en otros dramas sociales rituales, la acción de género exige una actuación reiterada, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación. Aunque haya cuerpos individuales que desempeñan estas significaciones al estilizarse en modos de género, esta «acción» es pública. Esas acciones tienen dimensiones temporales y colectivas, y su carácter público tiene consecuencias; en realidad, la actuación se realiza con el propósito estratégico de preservar el género dentro de su marco binario, aunque no puede considerarse que tal objetivo sea atribuible a un sujeto, sino, más bien, que establece y afianza al sujeto.

El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos. (2007: 273)

En tanto acto performativo, el género crea, produce, reproduce. Es decir, la identidad de género se construye performativamente en relación con los otros; al hacer conforma la identidad de ser hombre o ser mujer. A esta capacidad de crear y producir del género es a lo que Butler denomina performatividad. Entonces, el género es algo que puede imitarse o parodiarse en la medida que es un conjunto de prácticas repetidas que imitan un modelo de mujer o de hombre que no ha existido. Estas prácticas o actos significantes son repetidos y reiterados indefinidamente produciendo la ilusión de un sujeto mujer o de un sujeto hombre. Tienen que ser repetidos para que se legitimen a través de la ritualización.

Las repeticiones ritualizadas que plantea comprender el género como performance calza con otros conceptos para la explicación de procesos de socialización y de interiorización como precisa Preciado (2009) desde la teoría del poder de Foucault y su concepto de *disciplina*, así como el concepto de *habitus* de Bourdieu.<sup>14</sup> Foucault define al poder disciplinario como una forma diferente al poder soberano, que surge en un momento determinado (plasmándose en el siglo XVIII con el surgimiento del discurso médico), que “fabrica cuerpos sujetos, fija con toda exactitud la función sujeto al cuerpo” (2007: 77); logrando que el individuo no sea otra cosa que el cuerpo sujeto. El poder disciplinario logra producir el cuerpo sujeto a través de un sistema de vigilancia, la escritura y el castigo virtual. En este sistema de vigilancia, las instituciones sociales son las que, al cumplir determinadas funciones, cooperan en la producción de los sujetos disciplinados. Y como señala Foucault:

Un sistema disciplinario está hecho para funcionar por sí solo, y su responsable o director no es tanto un individuo como una función ejercida por éste, pero que también podría ser ejercida por otro, cosa que no sucede jamás en la individualización de la soberanía. (2007: 77).

La escuela, en tanto institución social, establece un sistema disciplinario que, a través de diferentes dispositivos, desarrolla vigilancia y una normalización, es decir, un castigo virtual. Como plantea Foucault, los sistemas disciplinarios son isotrópicos y producen residuos. Es decir, aquellos que no se alinean a la disciplina escolar, que deben recuperarse. Es por ello, que, planteo, examinar a la escuela o al sistema escolar para identificar aquellos dispositivos por los cuales se producen/ construyen subjetividades situadas y cómo dependiendo de sus intersecciones, pueden ser considerados “residuos”. Siguiendo a Foucault, las prácticas de las maestras pueden considerarse como dispositivos de poder en las escuelas, pero, también, ellas pueden considerarse como residuos del sistema desde el momento que no limitan sus acciones a su rol.

Paul Preciado (2009), desde una revisión de estas propuestas, resalta el proceso político de normalización del sistema sexo- género que se produce por la repetición ritualizada:

El género será descrito entonces como una máscara tras la que solo se oculta otra máscara, una imitación detrás de la que se esconde otra imitación. El original aparece así como una naturalización retrospectiva de la máscara. Una

---

<sup>14</sup> Preciado hace referencia a que es Joan Riviere quien, desde el psicoanálisis, define a la feminidad como mascarada.

naturalización que no es sino el efecto de un proceso político de normalización. La matriz sexo-genero reposa sobre un número indefinido de máscaras que giran sin otra fijación que la producida por la ansiedad y el temor político. (Preciado, 2009. p. 115)

Desde las teorías del performance se ha aportado a la discusión sobre la relación entre el proceso de reproducción social y los cambios. Resalta entre las definiciones conceptuales de performance la planteada por Richard Schechner (2013) para quien *performar* se relaciona con el ser (existencia) y el hacer (prácticas culturales y cotidianas), pero, sobre todo, con el mostrar hacer. Las performances son “conductas restauradas”, es decir, acciones físicas, verbales o virtuales que no se hacen por primera vez y que requieren ser preparadas, entrenadas o ensayadas previamente. Y esta es una característica de las performances en tanto arte, ritual o en las diferentes acciones de la vida cotidiana. De acuerdo a su argumento, Schechner (2013) considera que la vida cotidiana involucra años de aprendizaje, entrenamiento y práctica de lo que es un comportamiento apropiado para un determinado contexto cultural y personal. Estas secuencias de conductas no pertenecen a nadie y existen independientemente de quienes la realizan, los actores, por lo cual, pueden restaurarse: es decir, pueden renovarse, restablecerse, reconstruirse, reproducirse. Y esta conducta restaurada, cada performance, es diferente a las demás, y como se debe a su contexto, cada performance, además, es única.

Este concepto de performance supera las limitaciones de considerar a la performance como una representación, planteado por Goffman (1997), para incorporar otras dimensiones: una performance ocurre y solo existe como acción, interacción y relación (Preciado, 2009).<sup>15</sup> Es así como señala que las performances marcan identidades, remodelan y adornan cuerpos y cuentan historias.<sup>16</sup> Para Schechner cualquier conducta o evento, acción es analizable como performance. Un aspecto de las performances, señalado por Schechner, es que, en este siglo a partir del desarrollo de las nuevas formas de

---

<sup>15</sup> Los aportes de Ervin Goffman son de suma importancia, ya que plantea una definición de performance que permite comprender los roles sociales. Goffman plantea que en cada interacción social es una performance creada para la audiencia e interpretamos los roles. La vida cotidiana, plantea, es una performance en la que se puede distinguir el escenario, las bambalinas, la audiencia, recursos, etc. Sin embargo, su concepto de performance supone una teatralidad, una puesta en escena que termina de interpretar, que puede dejarse de representar. Implica la existencia de un self verdadero que existe cuando se deja de representar. Esta también es una crítica que realiza Butler (2007).

<sup>16</sup> Este es un aspecto que pienso retomar más adelante para señalar que las narrativas de las maestras también pueden considerarse como una performance en sí mismas.

comunicación y las tecnologías, la diferencia entre el “is” performance (lo que es) y “as” (como) performance se desvanece. En otras palabras, es posible identificar performances que se notan diferentes a la realidad cotidiana y otras que precisamente diluyen las diferencias.

Las maestras, desde esta propuesta teórica, no solamente interpretan un rol. Es así que sostengo considerar a la práctica docente como performance, como una conducta restaurada que supone eventos únicos dado su contexto, pero también cambiantes en su repetición. Las maestras performan en tanto maestras y, al hacerlo, su performance no termina en el aula ni se limita al proceso curricular que deben cumplir y por el cual tienen la responsabilidad de alcanzar metas, logros y alcanzar un buen desempeño.<sup>17</sup> Sus acciones tienen una intencionalidad, interactúan con sus estudiantes y establecen relaciones, algunas más cercanas que otras, pero que construyen a sus estudiantes en tanto sujetos y, por supuesto, su performance también es generizada porque tiene un mandato de desempeño para lograr el aprendizaje del sistema sexo- género hegemónico. Sus prácticas pedagógicas, que enseñan y de las que sus estudiantes aprenden, también incluyen sus preocupaciones por su bienestar físico y emocional y opiniones diversas, que pueden ser consideradas prácticas de cuidado.

## **2.2. Las prácticas pedagógicas como performances generizadas**

Como he señalado, un punto de partida es analizar las prácticas pedagógicas como performance. Es decir, cualquier acción entre docente- estudiante que tiene la intencionalidad de producir un proceso de enseñanza- aprendizaje a través de interacciones que pueden ser de diversa índole. En estas interacciones la relación docente- estudiante resulta clave.

---

<sup>17</sup> Se ha trabajado otra propuesta que plantea interpretar a la performance como desempeño y su relación con el mandato. Esta propuesta plantea interpretar un cambio de las sociedades disciplinadas a la posmodernidad donde se configura lo que se ha denominado “una performance del desempeño”, la cual tiene como objetivo producir un efecto y maximizarlo, en el que también hay una competencia, donde se quiere mostrar que se toma la oportunidad, se asume el desafío para lograr eficacia; es decir, rige el principio de la performatividad para el “homo performance” o el sujeto actor, asociado también al sistema neoliberal de producción (McKenzie 2001). Hago referencia a este aporte de los estudios de performance porque considero que, los desafíos a partir de la educación a distancia y la virtualización debido a la crisis sanitaria, posiblemente han acentuado tendencias en el sistema educativo que ya median el desempeño y la eficacia de las docentes.

Bourdieu y Passeron plantean que las acciones pedagógicas se dan a través del trabajo pedagógico en la escuela que realizan los docentes, agentes con una autoridad delegada por la misma escuela. La escuela es la institución legítima que cumple la función social de enseñar y definir lo que es legítimo aprender (1996).<sup>18</sup> Las acciones pedagógicas son violencia simbólica que impone y reproduce una selección de significados arbitrarios.

De esta manera, a nuestro juicio, la escuela cumple las funciones de reproducción y legitimación de las estructuras sociales ya que es en la relación docente y estudiantes, es decir, en la relación pedagógica, que se produce una inculcación para producir un *habitus*, es decir, la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural que posibilita la dominación porque le permite legitimarse. Según los autores, a través de la educación se produce el *habitus* que no es otra cosa que la reproducción de la arbitrariedad cultural que impone la legitimidad de la cultura dominante. Si entendemos al *habitus* como dispositivos de formas de ser, pensar y de actuar, se puede inferir que también existe un *habitus* que impone el sistema sexo género hegemónico y dominante. Es decir, este *habitus* debe también incluye una pedagogía de género que permite legitimar la estructura de dominación hegemónica: androcéntrica y heterosexual.

En *La pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (1970), publicado en 1968, plantea una interpretación de la educación desde la teoría marxista y propone una pedagogía para la transformación social. Para la denominada pedagogía crítica, la educación cumple una función social y política porque reflexiona desde su propia práctica para la transformación a través de la acción política. Como ya se señaló, en este mismo año de 1968, Phillip Jackson (1992), formado como psicólogo, publicó los resultados de una investigación cualitativa realizada con un grupo de docentes de primaria de las zonas peri urbanas de Chicago. En *La vida en las aulas* (1992) el proceso de enseñanza- aprendizaje se analiza considerando también las reflexiones de los propios profesores y profesoras sobre su propio trabajo y sus interacciones con sus estudiantes. Desde el universo que son las aulas, Jackson plantea el concepto de currículo oculto que permitió el desarrollo de una línea de investigación sobre las complejidades del proceso de enseñanza- aprendizaje de lo no planificado y su relación con el contexto social, las políticas educativas, el sistema a través de normas, costumbres, pero, también, las mismas subjetividades de los y las docentes.

---

<sup>18</sup> Anteriormente, en 1964, los autores habían publicado *Los estudiantes y la cultura*.

Es así que, generaciones de maestros y maestras se formaron con la motivación de educar para promover una conciencia crítica entre sus estudiantes y transformar la realidad inspirados en la pedagogía freiriana, la llamada pedagogía crítica en la que resaltan Henry Giroux y Peter McLaren. Esta pedagogía plantea la comprensión de la pedagogía como una práctica social y cultural, en la cual maestros y maestras deben asumir el rol de intelectuales transformadores (Giroux, 1988). Es así que, maestros y maestras, se formaron desde y para la reflexión de su propia práctica docente y desde su propia práctica docente. De esta manera, a través de la investigación, se han generado estudios sobre aquello que traen consigo los o las docentes como parte de una sociedad y cultura específica: es decir, el currículo no solo oculto sino nulo, omitido, entre otros. Y estos estudios han servido para identificar cómo se reproducen mensajes de desigualdad sobre género, raza y clase.<sup>19</sup>

Desde la pedagogía feminista, los aportes de dos pedagogas feministas sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje resultan clave para aproximarme a comprender la relación maestra- estudiante, como una relación social y cercana. En *Posiciones de enseñanza*, Ellen Ellsworth (2005) problematiza la relación de enseñanza que se establece entre maestro o maestra y estudiante desde el concepto de direccionalidad que toma desde las artes visuales, que hace referencia a cómo hacemos cosas, tomamos decisiones, actuamos teniendo en cuenta a nuestro destinatario de manera algo inconsciente, “ni ostensible, ni nombrable” (Ellsworth, 2005: 12) y de tal manera plantea un posicionamiento y la transmisión de este concepto a través del lenguaje visual:

Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social de conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. Es una relación cuyas sutilezas pueden dar forma y deformar vidas, pasiones por aprender y dinámicas sociales más amplias (Ellsworth, 2005: 17).

En el caso de comprender a las prácticas pedagógicas como performances estos conceptos resultan muy valiosos ya que permiten reconocer las diferentes dimensiones de que una acción tenga la intencionalidad y sea deliberada teniendo en cuenta a quién está dirigida. María Acaso (2012) toma este concepto de direccionalidad y lo articula con la semiótica y la pedagogía para plantear el concepto de “pedagogías invisibles”: propone aproximamos

---

<sup>19</sup> Ver por ejemplo, McLaren, P. (1986), Stromquist, N. (1992). *Women and Education in Latin America*. Lynne Rienner Publishers, Boulder.

a la escuela como un discurso, un sistema de representación, que puede interpretarse a partir de sus múltiples significados. Desde la perspectiva de las pedagogías invisibles, el acto pedagógico trasciende el discurso que se proyecta como conjunto de estrategias de enseñanza- aprendizaje, pues comprende todo aquello que subjetiva a quienes reciben los mensajes. Lo que sucede en la escuela, el conjunto de experiencias que impacta en las subjetividades de los y las estudiantes, se puede considerar como una serie de microdiscursos verbales, visuales, audiovisuales, sensoriales, etc. que suceden a la vez y se agrupan en macrodiscursos que son en sí el acto pedagógico (Acaso, 2012).

El acto pedagógico desde el concepto de “pedagogías invisibles” es el conjunto de todo lo que sucede en la escuela porque de todo se aprende y de todo se enseña. No solamente de lo pautado, planificado y señalado en el currículo. La ubicación de los y las docentes, la manera en la que eligen vestir, las formas en que se dirigen a los y las estudiantes, los tonos de voz cuando explican, cuestionan o responden, lo que deciden gestionar en el aula o lo que se decide obviar, la forma en que se comportan al sonar la campana de recreo o salida posee en sí una carga que “enseña”, que genera aprendizajes sobre lo que importa y lo que no, sobre lo que es valioso; y, por supuesto, sobre lo que es ser hombre y ser mujer y sobre el valor de esto en la sociedad en la que vivimos.

Aunque no se lo propongan las prácticas pedagógicas que realizan las maestras enseñan y de ellas se aprende. Es así que cuando se preocupan por sus estudiantes, cuando corrigen modos de hablar, jugar, bromear o cuando dejan de hacerlo; cuando comentan sobre los peinados, maquillaje, vestimenta o no lo hacen, también están enseñando formas “correctas” de ser no solamente un/a buen/a estudiante sino que están empleando dispositivos de género para señalar mandatos de género.

De igual manera, las locaciones: el lugar y las condiciones en la que se encuentran aulas, comedores, servicios higiénicos; la forma en que se “ambienta” el aula; el lugar de la escuela en la comunidad. Incluso el material de la misma en comparación a la arquitectura del lugar en que se erige. Todo enseña y todo contiene una carga importante sobre el lugar que tiene la educación escolar en la vida de los y las estudiantes y en la formación de mujeres y hombres y en la proyección de sus propias historias de vida. Así, por ejemplo, podemos re-conocer la escuela como un espacio de reproducción y producción de jerarquías, donde los discursos y los mensajes subjetivos señalan que “lo valioso”, “lo



importante” (lo verdaderamente educativo) se produce en el espacio denominado aula desde el/la docente y hacia los y las estudiantes. Sin embargo, no es lo único que ocurre.

Alrededor del aula (sea física o virtual) o fuera de ésta la relación entre docente- estudiante se mantiene. La maestra que se preocupa por sus estudiantes más allá de lo académico y lo curricular, que se preocupa por su familia, por su bienestar físico o emocional, está realizando prácticas de cuidado que no son tomadas en cuenta, pero con las que enseñan y aprenden de su rol no solo como maestras, sino como mujeres y de lo femenino. De esta manera, también se transmite no es solo un currículo oculto sino pedagogías invisibles (Acaso 2012) que refuerzan y regeneran mensajes de los mandatos de género socialmente hegemónicos.

En este sentido, las mujeres en su rol de maestras pueden considerarse como una imitación sobre otra imitación, una máscara sobre otra, que a través de su performance “naturalizan”, en la medida en que dan el ejemplo, cómo es y debe comportarse una (buena) mujer. Como señala Preciado: “La matriz sexo-género reposa sobre un número indefinido de máscaras que giran sin otra fijación que la producida por la ansiedad y el temor político.” (2009: 115).

Acorde con el concepto de pedagogías invisibles, en la escuela también se aprende y se enseña sobre el sistema sexo género hegemónico. Y las maestras realizan prácticas pedagógicas en las aulas y sobre contenido académico, pero no solamente se limitan a estas prácticas. Mi interés, precisamente, está en considerar también aquellas prácticas que trascienden el aula y lo académico, incluso la escuela. Es decir, al conjunto de prácticas pedagógicas que trascienden y median entre los diferentes ámbitos por los que transitan los y las estudiantes y las maestras: la escuela, en tanto ámbito laboral de las maestras, hasta las familias de los y las estudiantes. Entre este conjunto de prácticas pedagógicas se encuentran los cuidados y las preocupaciones por el bienestar de sus estudiantes que responden a una gama de situaciones: por su desempeño académico, pero también por sus relaciones entre pares, de pareja, por la vestimenta, por su vida social y familiar, así como por los peligros en la calle a los que están expuestos, por el acoso, la iniciación sexual, etc. Todas aquellas otras prácticas pedagógicas que trascienden el aula pero que (muchas) maestras realizan. Es más, específicamente mi interés está en aquellas prácticas pedagógicas generizadas, es decir, las performances de las maestras que reproducen y disciplinan en el sistema sexo- género hegemónico.

### 2.3. Las maestras como cuidadoras<sup>20</sup>

*Los cuidados, que comprenden tanto trabajo afectivo como material y a menudo se realizan sin remuneración, son indispensables para la sociedad. Sin ellos no podría haber cultura ni economía ni organización política. (Fraser, 2019. p. 69)*

Los cuidados como tema y objeto de estudio es el resultado de la larga tradición feminista y de los estudios de género dedicados a la reproducción social y la división sexual del trabajo. Un hito de esta tradición es el concepto de sistema sexo- género planteado por Gayle Rubin (1996) en la década de los setenta que es definido como un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica “en productos de la actividad humana, y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas” (1996: 44). Desde este concepto es posible comprender el proceso por el cual, en sociedades occidentales y capitalistas, el sistema de género establece la subordinación de las mujeres a los hombres, a través de procesos de producción social y cultural que establecen los roles de género. Las actividades de producción están asociadas a la esfera pública y lo masculino, y a los roles considerados apropiados para hombres. Dicotómicamente, las actividades que cumplen las funciones de reproducción social se asocian a lo femenino y a las mujeres en las esferas privadas o domésticas.

Silvia Federici (2013) plantea cómo esta división sexual del trabajo es necesaria para el desarrollo capitalista a través de su historia: el sistema de género patriarcal establece que el trabajo doméstico no sea considerado trabajo y se realice en la esfera privada por mujeres produciendo y haciendo posible la acumulación capitalista. De acuerdo a Federici, la transformación del trabajo doméstico en un atributo natural, propio de las mujeres en vez de ser reconocido como trabajo remunerado ha sido el arma más poderosa para no

---

<sup>20</sup> También se conoce como el trabajo de cuidados que reúne a las actividades que se identifican con el trabajo que realizan las mujeres y que es desvalorizado. Ver: Pérez, L. (2019). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina*. Fondo editorial Universidad del Pacífico. Las estoy denominando prácticas de cuidado para resaltar que son también prácticas pedagógicas, en tanto enseñan y de las que se aprende del sistema sexo- género dominante como parte de las pedagogías invisibles de la escuela. Aunque el concepto de sistema sexo- género planteado por Rubin (1996) puede ser cuestionado porque sugiere cierta estabilidad y límites distinguibles, lo uso para hacer referencia al conjunto de representaciones socio culturales hegemónicas relacionados al sexo y al género.

considerarlo trabajo. Y no considerar el trabajo doméstico como trabajo permite la reproducción del sistema capitalista.

Hasta aquí podemos señalar que, a través del desarrollo del capitalismo, se ha establecido un sistema sexo género patriarcal que ha naturalizado que el trabajo doméstico sea realizado por mujeres. Los cuidados son parte del trabajo doméstico. Así, los cuidados son parte de las funciones necesarias para la reproducción social que se realiza en la esfera doméstica.

Varias teóricas de género han profundizado en la reproducción social y su relación con la estructura política y económica. Entre ellas, Nancy Fraser (2019) realiza un análisis histórico sobre diferentes momentos del capitalismo para señalar cómo éste produce contradicciones internas entre su estructura productiva y la de reproducción social. En la fase actual del capitalismo, que Fraser denomina capitalismo neoliberal financiarizado, en que la producción está dirigida a una acumulación ilimitada, se ha producido una crisis que ha desestabilizado los procesos de reproducción social que el sistema necesita y del cual depende.

La contradicción se encuentra entre la esfera de producción y la esfera de reproducción social. Para Fraser (2019) es esta contradicción del sistema capitalista la que se encuentra en la base de la denominada crisis de los cuidados:

(...) el modo en el que la economía capitalista depende –podría decirse que se aprovecha sin coste alguno– de actividades de reposición, prestación de cuidados e interacción que producen y sostienen vínculos sociales, aunque no les asigna valor monetario y los trata como si fuesen gratuitos. Denominada de diversas formas («cuidados», «trabajo afectivo» o «subjetivación»), dicha actividad forma los sujetos humanos del capitalismo, sosteniéndolos como seres naturales personificados, al tiempo que los constituye como seres sociales, formando sus habitus y los ethos culturales en los que se mueven. El trabajo de traer al mundo y socializar a los niños es fundamental para este proceso, al igual que cuidar a los ancianos, mantener los hogares, construir comunidades y sostener los significados, las disposiciones afectivas y los horizontes de valor compartidos que apuntalan la cooperación social. (2019, pp. 70, 71)

La crisis de los cuidados es, como resume Fraser, una crisis del tiempo ya que las fronteras entre las actividades de producción y reproducción se entrecruzan, se debilitan, se ponen en jaque. Fraser enfatiza un elemento que considero de suma importancia: parte de estas actividades imprescindibles para el sistema capitalista— porque permite la producción económica— se realizan al margen del mercado, tanto en las viviendas, en los barrios,

como en las escuelas. En el mundo de la vida cotidiana, es decir, donde se reproduce y transmite la cultura.

En los últimos años han alcanzado mucha relevancia los estudios sobre los cuidados, se ha trabajado desde la investigación de género y se ha avanzado en desarrollar enfoques, producir información, elaborar diagnósticos, así como a propuestas de políticas y programas. Siguiendo el recorrido conceptual de los cuidados que desarrollan Karina Batthyány y Natalia Genta (2020), una particularidad ha sido la estrecha relación entre la producción del conocimiento y su aplicación en la agenda y políticas públicas. Las autoras identifican un inicio cuando se consideraba a los cuidados como parte del trabajo doméstico no remunerado pero que va adquiriendo mayor precisión y delimitándose conceptualmente. A manera de una aproximación general, Batthyány y Genta (2020) señalan cuatro miradas analíticas sobre cómo han sido conceptualizados los cuidados en Latinoamérica desde diferentes disciplinas. Una primera se relaciona con los estudios sobre los cuidados realizados desde la economía feminista que exitosamente visibilizó la contribución a la economía del trabajo realizado por las mujeres. Es así que la “economía del cuidado” se centra en las desigualdades de género relacionadas a la sostenibilidad de la vida. Una segunda mirada identificada es aquella que analiza cómo los regímenes de bienestar y las políticas públicas consideran a los cuidados ligados a las familias y a las mujeres. En una tercera mirada conceptual que destacan Batthyány y Genta, se ha desarrollado el derecho al cuidado. Como parte de la cuarta mirada al desarrollo conceptual, están los trabajos sobre la ética del cuidado. Ambas autoras enfatizan los trabajos en los que se ha planteado desestabilizar la ecuación cuidado y feminidad y se cuestiona cómo medir los cuidados.<sup>21</sup>

Una revisión de la bibliografía producida sobre el tema nos presenta ya algunas definiciones con algunos matices (Batthyány 2004, 2015, England 2019). Por ejemplo, el cuidado tiene una dimensión material que es trabajo, así como tiene un costo económico. Es posible, además, considerar como parte del cuidado los vínculos socio afectivos que se

---

<sup>21</sup> Sobre este tema, es muy interesante las críticas a las encuestas de uso del tiempo (EUT) que, aunque lograron posicionar en la agenda pública y de gobiernos esta herramienta de medición de tiempo, en tanto herramienta de medición de cuidados se observa que descontextualizan los cuidados y dejan de lado dimensiones del cuidado que deben ser considerados como los vínculos emocionales y subjetividades, así una diversidad muy amplia de actividades y decisiones asociadas (Batthyány y Genta, 2020).

establecen y hay variaciones importantes cuando se realiza en el marco de las redes familiares que cuando se realiza fuera de éstas como un servicio pagado. Sin embargo, lo que los matices en el concepto de cuidado tienen un punto en común: que son realizados principalmente por mujeres, ya sea al interior de la familia o como un servicio contratado fuera de ésta. Y es esta particularidad la que se relaciona con el prejuicio de género que naturaliza la predisposición de las mujeres para estas actividades (Batthyány 2004).

Otro punto señalado por Batthyány sobre los cuidados es su carácter relacional:

La especificidad del trabajo de cuidado es la de estar basado en lo relacional, ya sea en el marco de la familia o por fuera de ella. En el marco de la familia, su carácter, a la vez obligatorio y desinteresado, le otorga una dimensión moral y emocional. No es solamente una obligación jurídica establecida por ley (de prestar asistencia o ayuda) o una obligación económica, debido a que involucra también las emociones que se expresan en el seno familiar, al mismo tiempo que contribuye a construirlas y mantenerlas.

Fuera del marco familiar, el trabajo de cuidado está marcado por la relación de servicio, de asistencia y preocupación por los otros. Se realiza cara a cara entre dos personas y genera lazos de proximidad, en una situación de dependencia, (Batthyány 2004, p. 50).

A partir de la revisión bibliográfica, para esta investigación partimos de la definición de cuidados a todo el conjunto de acciones o actividades que se realizan con la intención de ayudar o producir bienestar en una persona que, por diferentes motivos, no puede garantizar su bienestar por sí misma. Esta definición realiza una referencia directa a personas con dependencia hacia otras (sus cuidadoras y cuidadores) ya sea por condiciones propias de su edad (recién nacidos, niñez, personas de la tercera edad) o por otras condiciones sociales, o de salud física o mental, sean temporales o permanentes.

En esta definición encontramos varios elementos que son muy importantes para el análisis que se quiere realizar sobre las prácticas de maestras. Un primer elemento es que los cuidados son relacionales, es decir, involucran a por lo menos dos personas. Un segundo elemento es que esta relación implica una relación de poder, de dependencia y es asimétrica. Un tercer elemento, que no se puede dejar de lado, es que los cuidados son continuos, diarios. No son solamente necesarios, son imprescindibles. Y, finalmente, sitúa a los cuidados como fundamentales para la transmisión y reproducción de la cultura en la que se producen. La dimensión cultural de los cuidados es clave para comprender el sistema de género: qué se considera cuidado y cómo se realiza, cuáles son sus características y formas, quiénes realizan los cuidados y cómo son los vínculos por los que

se realiza, cómo se caracteriza y reconoce a quienes necesitan cuidados. Cada una de estas preguntas nos remiten a contextos culturales específicos y, por ende, también nos permiten conocer su sistema de género.



**Gráfico N° 1: Elementos del concepto cuidados**



Elaboración propia.

Es así como planteo interpretar que las maestras realizan, como parte de su trabajo, cuidados. Son, en mayor o menor grado, cuidadoras. Las maestras como parte de su docencia, desarrollan prácticas pedagógicas fuera y dentro del aula. En su experiencia con estudiantes, identifican comportamientos y actitudes, más allá de las habilidades en competencias escolares, y como parte de su trabajo de docencia, realizan prácticas de cuidado a través de gestos, acciones, preocupaciones dentro como fuera del aula. Es en razón de ello, que señalamos que estas prácticas de cuidado son también prácticas pedagógicas que enseñan sobre el género, es decir performances generizadas.

#### **2.4. Las narrativas de las maestras como performance**

Considerar las narrativas de las maestras como performance plantea el reto metodológico de analizarlas como actos de creación, únicos e irrepetibles, producidos en un tiempo y

contexto determinado que, además, se debe a (se produce para) una audiencia específica: la investigadora. En tanto performances, las narrativas pueden ser analizadas desde la agencia de las maestras, a través de los cuales, las maestras se presentan y representan así mismas y el trabajo que realizan.

M. Carlson (2018) hace referencia al desarrollo de la performance y de los conceptos de performance. Uno de los aspectos que señala es cómo las performances empezaron a cumplir funciones sociales y políticas especialmente desde los ochentas en las sociedades contemporáneas. Una de estas funciones políticas es la relacionada con la exploración de las identidades personales. Entre las performances que analiza, Carlson distingue entre la performance feminista, la autobiográfica y de la persona. Es en este punto que consideramos que las narrativas de las maestras serán performances que tomarán aspectos autobiográficos pero no serán solo autobiográficos porque también explorarán cómo y a partir de qué quieren presentarse, contarse, describirse.<sup>22</sup> Las narrativas de las maestras pueden ser interpretadas como performances intersectadas por su género, edad, clase.

Las narrativas de las maestras en tanto actos performativos de creación, nos permiten aproximarnos a las maestras como *performers* al momento de las entrevistas. Esto es posible porque las maestras cumplen con las condiciones para que se realice una performance tales como la consciencia sobre lo que se realiza, la intencionalidad y la direccionalidad hacia una audiencia (Schechner 2013). En este sentido, las maestras son doblemente conscientes primero, con el hecho de cumplir con el rol de maestra en su vida cotidiana y, segundo, de ser conscientes de que estarán hablando para una audiencia y tendrán un sentido de responsabilidad sobre lo que narran y cómo lo narran.

A través de sus narraciones me permitieron aproximarme a cómo se construyen en tanto sujetos desde sus contextos sociales, así como de las relaciones de poder y del sistema sexo género en el que se encuentran. Es así que, esta investigación se centra en las maestras en tanto sujetos con sus propias historias, experiencias y trayectorias. Es por ello que planteo realizar un acercamiento a sus subjetividades a partir de sus narrativas sobre sus prácticas

---

<sup>22</sup> En este sentido, no pueden considerarse estrictamente relatos de vida ni de experiencias, como para atenderlas como espacios biográficos (Arfuch, 2002). Los datos biográficos que las maestras decidieron compartir fueron referentes escogidos y seleccionados como parte de una estrategia narrativa que mostró su agencia en tanto *performers* para lograr contar sus propias historias.



pedagógicas dentro y fuera del aula en tanto performances generizadas. Es decir, las narrativas de las maestras también pueden considerarse performances (Schechner 2013).



### **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

Para alcanzar los objetivos propuestos se empleó una metodología de la investigación cualitativa que permitió realizar interpretaciones de la información recolectada en relación al contexto de cada una de las participantes, reconociendo su posición desde la cual han vivido y narran sus experiencias, señalando las diferencias individuales, pero también señalando los puntos en común y referencias compartidas.

Debido a las condiciones del contexto, que se detallarán más adelante, la principal técnica de recolección de información fue la entrevista semi estructurada que fue realizada de manera virtual. En total se realizaron entrevistas a nueve (09) maestras en ejercicio de colegios públicos y con una experiencia en tutoría.

Como parte de la metodología cualitativa también se utilizó una estrategia metodológica feminista, caracterizada por ser crítica y en permanente cuestionamiento de cómo se establecían los vínculos con las maestras, se analizaba y procesaba la información sin pretensiones universalistas. Esta estrategia me permitió aproximarme y relacionarme con las maestras, pero reconociendo mi propia posición y experiencias. Desde el diseño inicial de investigación se consideró necesario lograr un vínculo mínimo entre las entrevistadas – investigadora para lograr que las maestras narren sus experiencias. Es decir, el proceso de investigación requirió establecer un vínculo entre la investigadora y las personas participantes en la investigación, en tanto sujetos. El reto estuvo en construir durante la entrevista espacios para la intersubjetividad, para el intercambio y para el diálogo.

Es por ello que se consideró de vital importancia cuidar aspectos formales previos a la entrevista –cómo presentarme en tanto investigadora y plantear el tema de la investigación— para garantizar, en la medida de lo posible, que las maestras se sintieran interesadas en la investigación, invitadas a participar y, posteriormente, cómodas en el espacio virtual.

Como técnica de investigación se utilizó la entrevista semi estructurada. Se diseñó una guía de entrevista (Anexo 1) que se utilizó para realizar cada una de las entrevistas. La guía de entrevistas se diseñó con un número mínimo de preguntas planteadas de manera general y abierta para que sirvieran como detonantes temáticos y apoyar el proceso de organización de la narrativa de las entrevistadas.

Se diseñó un protocolo de invitación para convocar a participar a las maestras. Primero, ante un contacto telefónico llamaba o escribía por WhatsApp un mensaje presentándome y preguntando a qué hora podría llamarlas y pidiéndoles su correo electrónico. A través de la llamada, presentaba el tema de la investigación y solicitaba la entrevista. De esas primeras comunicaciones se quedaba en una fecha y hora tentativas que, en la mayoría de casos fue reprogramada. En paralelo, se envía una carta de invitación al correo electrónico con una breve referencia al tema de la entrevista. Posteriormente, cuando se realizaba la entrevista, se enviaba también la copia del consentimiento informado y una carta de agradecimiento por su participación.

Las entrevistas fueron a profundidad y, debido al contexto, en todos los casos fueron virtuales a través de la plataforma Zoom y fueron grabadas tanto en video como en audio con el consentimiento de las maestras. En un par de entrevistas solo ha sido posible acceder al audio ya que la conectividad no permitió el video o se terminó de realizar vía telefónica. Es por ello que no se ha analizado el registro en video de las entrevistas como parte del procesamiento.

Las entrevistas se realizaron, en su mayoría, en una sola sesión de un par de horas. Sin embargo, hubo tres entrevistas que se realizaron en dos o tres sesiones con una duración de 4 horas en promedio. Todas las entrevistas fueron transcritas y, posteriormente, procesadas para su análisis de contenido. Para el procesamiento se realizó una codificación y análisis empleando el procesador de análisis cualitativo Atlas Ti 9.

A lo largo del documento se usarán las citas de las transcripciones realizadas de las entrevistas. Las citas han sido seleccionadas cuidadosamente a fin de que reflejen ideas o percepciones o cómo ejemplos de cómo se han hilvanado las ideas, los sucesos, las expresiones empleadas que permitan sustentar el análisis. Las expresiones coloquiales y/o modismos se han mantenido en la medida de lo posible. Estas citas textuales van entre comillas (“ ”). Ocasionalmente, se utilizarán letras en negrita para resaltar una frase o se añadirán palabras entre corchetes ([ ]) que faciliten la lectura y la comprensión del sentido de la cita. Finalmente, los puntos sucesivos entre paréntesis (...) significan que se ha hecho una selección y corte del texto, con el objetivo de que la cita textual tenga coherencia o esté centrada en una misma idea.

### **3.1. Las maestras participantes**

Las maestras participantes fueron contactadas a través de personas amigas o conocidas que son parte de mis redes personales y/o laborales. Con estas personas compartí el tema de mi tesis, y el perfil de las maestras que quería entrevistar. Les pedí que me facilitarían el contacto con las maestras que conocían que encajarán en el conjunto de características planteadas de antemano. Generalmente me proporcionaron un número de celular o hicieron una breve presentación de antemano de mí y de mi trabajo. Es así que cuando me comunicaba directamente con las maestras, sabían que mi interés era que quería entrevistarlas como parte de una investigación para mi tesis. Con dos maestras pude realizar un proceso de “bola de nieve” para que me contacten con otras maestras a quienes invité a participar.

Desde el diseño inicial mi interés fue entrevistar a un grupo diverso de maestras en relación a la edad, nivel de formación, centro de estudios, etc. Sin embargo, el requisito era que se perciban a sí mismas como maestras dedicadas y con vocación. Es así como pude reunirme virtualmente y entrevistar a 9 maestras de acuerdo a los siguientes criterios de selección: que fueran maestras, que estuvieran en ejercicio en una institución pública en los ciclos IV y V del nivel primaria (de 3er a 6to grado) y/o de nivel secundaria, con experiencia en tutoría.<sup>23</sup> Aunque no estuvo desde el inicio el tema de la edad, al momento del análisis se identificaron matices y diferencias que podían relacionarse con sus generaciones.

Durante el trabajo de campo, tuve contacto con maestras que rechazaron ser entrevistadas. La excusa señalada más frecuentemente fue la falta de tiempo. En algunos casos pude sentir la sinceridad de no poderme decir cuándo iban a tener un tiempo para conversar conmigo. En otros casos, aceptaron en un primer momento, pero luego dejaron de contestar las llamadas o dejaron los mensajes por WhatsApp en visto. Considero que este dato ejemplifica el contexto de intenso trabajo en el que se encontraban las y los docentes los primeros meses del año escolar con el regreso de las clases presenciales.

---

<sup>23</sup> De acuerdo a la Ley General de Educación N°28044, el sistema educativo se organiza en siete ciclos, correspondiendo los dos primeros al nivel inicial. El criterio de selección establecido por la experiencia de las maestras estuviera desde el IV ciclo, 3er grado de primaria, se debe a que los niños y niñas se encuentran en la edad cronológica de empezar con cambios corporales característicos de la pubertad.



**Tabla 4: Las maestras entrevistadas: datos personales**

N°	Identificador	Distrito de trabajo	Rango de edad	Especialización	Comentario
1	M1.	Huancayo	40- 45 años	Ciencia, tecnología y ambiente. Primaria	Colegio mixto Tutora
2	M2.	Jesús María	50 – 55 años	Lengua y literatura. Educación religiosa. Secundaria	32 años de servicio Ha sido la coordinadora de tutoría. Estudió para enseñanza religiosa Colegio de varones
3	M3.	San Martín de Porres	60- 65 años	Historia y geografía, Secundaria	32 años de servicio. Colegio mixto Tutora y experiencia como coordinadora de tutoría
4	M4.	Carabaylo	55-60 años	Primaria	34 años de servicio. Trabaja por proyecto (1° a 6to primaria). Solicitó cese adelantado.
5	M5.	San Martín de Porres	60- 65 años	Historia y geografía.	34 años de servicio. Experiencia como coordinadora de tutoría.
6	M6.	Chorrillos	30- 35 años	Ciencias sociales y educación religiosa	Se preparó para ser religiosa.
7	M7.	Huaraz	40- 45 años	Historia y geografía. Secundaria	Ha tenido varios períodos en que ha dejado la docencia por la maternidad. Con experiencia en colegios de mujeres privados.
8	M8.	San Martín de Porres	25- 30 años	Lengua y literatura. Secundaria	Con 7 años de servicio.
9	M9.	Independencia	55-60 años	Filosofía y psicología	33 años de servicio. Cargos directivos.

Fuente: Datos registrados durante el trabajo de campo. Elaboración propia.

De las nueve maestras contactadas que aceptaron participar, 8 se encontraban trabajando en el nivel primario o secundario de colegios públicos y urbanos, mientras que 1 trabajó

hasta diciembre del 2021. Estas características son importantes porque corresponden precisamente a la mayoría de docentes mujeres. De las entrevistadas, todas tienen experiencia como maestras de aula y, aunque en algunos casos desempeñaron roles directivos, no los estaban desempeñando al momento de la entrevista. Es así que tienen una experiencia con estudiantes en el día a día y, la mayoría con estudiantes de los últimos años de primaria hasta secundaria.

### **3.2. El trabajo de campo**

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en el contexto de la emergencia sanitaria debido a la pandemia del COVID - 19. En el diseño inicial se contempló la recolección de información primaria a través de métodos etnográficos que fueron descartados ya que no había las condiciones de entrevistar a las maestras presencialmente como tampoco de observar aulas.

En agosto del 2021, el Ministerio de Educación declaró que continuaba la emergencia del Sistema Educativo Peruano a nivel nacional para el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022 como respuesta a la crisis sanitaria del COVID – 19. (Decreto Supremo N° 014-2021). El sector educativo aprobó en septiembre del 2021 el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano (Resolución Ministerial N° 368-2021) y, frente a las críticas y a la presión por volver a la presencialidad, el 23 de diciembre, a través de la Resolución Ministerial N° 531-202, se aprobaron las "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semi presencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19".

Es así que se inicia formalmente un proceso para garantizar las condiciones del regreso a la presencialidad con una propuesta que proponía un proceso seguro, flexible y descentralizado. Este proceso se inicia en medio de una inestabilidad política en el país,

que también alcanza a un Ministerio de Educación que no logró consolidar un liderazgo, tan necesario para un contexto crítico.<sup>24</sup>

El año 2022 empezó con las directivas sectoriales necesarias para que las escuelas diseñen sus protocolos de operación y de bioseguridad y las acciones pedagógicas para la recuperación y consolidación de aprendizajes después de dos largos años de virtualidad. El regreso a la presencialidad debatido y anhelado se hizo realidad. Para los y las docentes del país ha significado un conjunto de retos: además del entusiasmo indudable por el regreso a las escuelas y aulas, el reencuentro con sus estudiantes y colegas, también recibieron una sobrecarga laboral debido a los protocolos sanitarios que tenían que implementar y vigilar en su cumplimiento, a las idas y regresos en medidas para organizar los turnos y horarios para mantener el aforo de las aulas, a los procesos de diagnóstico de aprendizajes y la planificación de la recuperación de clases, entre otros. Pero, además, han tenido que relacionarse con grupos de estudiantes que también están recuperando la cotidianidad de la vida escolar, con sus propios desafíos y desde sus propias condiciones personales y familiares.

El trabajo de campo para la recolección de información se inició en marzo del 2022 con los primeros contactos de personas de mis redes profesionales que trabajan en temas de educación o en proyectos que involucran instituciones educativas. La mayoría de entrevistas (7) se realizaron entre abril y agosto y dos se realizaron en junio del 2021, como un piloto de la investigación para validar la guía de entrevista cuando las clases en los colegios eran solamente virtuales.

Las entrevistas con las maestras estuvieron atravesadas por este contexto y estas circunstancias: Los horarios preferidos por las maestras para las entrevistas (en las noches, fines de semana o al finalizar los turnos escolares), las postergaciones o cancelaciones de las citas pactadas a último minuto por alguna convocatoria de la dirección u área de su colegio. Pero también los temas que salían de manera espontánea: sobre sus familiares o colegas fallecidos recientemente, sobre sus estudiantes y los problemas nuevos o diferentes con los que se estaban encontrando. Es decir, las entrevistas se realizaron en

---

<sup>24</sup> Solo en el transcurso del año 2021, el Ministerio de Educación tuvo cuatro ministros. Durante el segundo semestre del año, resultado de las consecutivas crisis ministeriales del gobierno del presidente José Castillo que se inició el 28 de julio del 2021, el sector tuvo tres ministros



momentos críticos, cuando –aunque podían decir que ya estaban mejor–no estaban bien y nada era fácil. Las maestras necesitaban un espacio para hablar y ser escuchadas y muchas de las entrevistas se convirtieron, un poco, en ese espacio.

Es así que, a pesar del contexto crítico en el que se encontraban las maestras que regresaban a la presencialidad, a pesar de la virtualidad y las limitaciones técnicas de audio o video en muchos momentos, de los tiempos apresurados o reprogramados, de recién “conocernos”, puedo considerar que compartí momentos de empatía con cada una las maestras participantes y logramos construir un vínculo que permitió mucha honestidad.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo está dedicado a presentar los hallazgos de esta investigación, producto del procesamiento y análisis de la información recolectada a través de las nueve entrevistas realizadas. Los textos recopilados a través de las entrevistas han sido analizados en tanto narrativas producidas y creadas por las maestras en tanto *performers*.

La invitación, así como los primeros contactos con las maestras sirvieron para explicarles cuál iba a ser el tema de la entrevista. El objetivo fue que las maestras se presentaran a sí mismas, como quisieran presentarse, y que supieran que eran el centro de la conversación y se refirieran a sí mismas, a sus propias experiencias y describieran sus actividades. Es importante señalar que las maestras estuvieron en control sobre la conversación que se produjo: decidieron qué compartir, callar u omitir. Es más, también decidieron qué, cómo y cuándo lo contaron.

Así, las narrativas que construyeron son el resultado de un conjunto de decisiones en tanto actos performativos de creación: selección de determinadas historias o fragmentos de sus recuerdos, contar anécdotas, usar algunos referentes de nombres y lugares, o usarlos parcialmente. En fin, un conjunto de decisiones que no puedo llegar a reconocer en su totalidad. Un aspecto que es necesario señalar es que estas narrativas de las maestras, en tanto performances, han sido únicas e irrepetibles en el contexto que se crearon y fueron producidos para mí, investigadora, en tanto audiencia atenta.

El procesamiento me ha permitido reconocer dentro de estas narrativas algunos ejes temáticos que considero clave para acercarme a las subjetividades de las maestras. Es por ello que este capítulo está organizado a partir de lo que consideramos los principales temas presentes en sus narrativas. En estas narrativas las maestras se valen de sus vivencias e hitos en sus propias biografías para describir su trabajo, cómo se relacionan con sus estudiantes, sus familias, sus colegas.

Es así que las narrativas que presento a continuación pueden entenderse como un trabajo de costura, un *patchwork*, elaborado a partir de los retazos recortados de las narrativas de nueve maestras. La selección de estos pasajes de sus narrativas (que como retazos han sido recortados) nos permiten reconocer parecidos, similitudes o diferencias, los mismos que me han servido para ordenarlas y organizarlas. Sin embargo, las presento con la tensión

de darles una unión que sugiere una continuidad, pero, a la vez, espero que el hilvanado no permita que pierdan sus particularidades en tanto que cada una de las narrativas es única y me permite aproximarme a las subjetividades de las maestras.

Este es el principal motivo por el cual he tratado de mantener aquello de la narrativa que la caracteriza, desde su particular especificidad y que da cuenta de cómo se manifiesta una subjetividad determinada por las experiencias vividas, por su generación o por clase, la formación recibida, etc. Pero reconozco que soy quien realiza las marcas con tiza de unos bordes por donde corto y recorto y creo un retazo. Recorto y doy forma a un retazo que tiene como intención ser parte un todo mayor.

A continuación, los resultados que se presentan son el producto de las narrativas de las maestras participantes sobre sus experiencias y de mis intervenciones para darles una continuidad a partir de la selección, el corte y recorte, el hilvanado. Así, las narrativas que presento a continuación son un primer borrador de lo que hemos creado en conjunto, las maestras y yo.

#### **4.1. Sobre ellas: hilvanando sus narrativas**

##### *4.1.1. Los inicios de su vocación*

Un tema en común en las narrativas de la mayoría de las maestras es contar sobre su temprana vocación por la docencia. Los inicios de su vocación son ubicados desde que eran muy jóvenes: cuando eran niñas y jugaban a ser maestras o cuando eran adolescentes y recuerdan a alguna de sus maestras del colegio o la academia pre- universitaria que las impresionó por la forma de tratar los temas y dirigirse a la clase.

Para ser maestra, creo que desde mi niñez. Yo recuerdo como jugando en el campo con una hermana, jugábamos a ser maestra, y siempre me ponía un nombre recuerdo de una hermana mayor: “Yo soy, soy la maestra tal” y jugábamos con los animalitos, con las plantas. Ellos eran mis alumnos para mí. Entonces, creo que fue, estaba en mí, desde mi niñez. (Maestra M3.)

Para algunas maestras ser hija de docente también influyó: ver su trabajo de manera cotidiana, su dedicación, su relación con sus estudiantes son señalados:

Durante toda mi vida creo que siempre quise enseñar, desde los ocho años. Mi madre que fue ella creo que, si fue mi maestra, ella fue maestra. Yo a veces me digo, me catalogo como profesora nomás, mi madre fue una gran maestra trabajó en la costa, en la sierra y en la selva. (Maestra M4.)

Es decir, se trata de motivaciones e intereses que surgen “queriendo ser como”, por representar una figura cotidiana, cercana al espacio doméstico y familiar que, además, también era reconocida, destacaba y que era autoridad. Este es un punto que retomaremos posteriormente.

Entre las nueve entrevistadas resaltan tres historias sobre cómo llegaron a decidirse por la profesión ya que descubrieron sus aptitudes enseñando. Un primer caso es de la maestra M5. quien relaciona su vocación con la motivación de poderle enseñar a leer a su madre analfabeta:

Ser maestra no fue fácil para mí porque vengo de un hogar muy humilde, muy pobre. Mi madre era una mujer analfabeta, mi padre era un obrero. Somos cinco hermanos conmigo. Y sucede que mamá quería aprender a leer la biblia entonces ahí nosotros nos motivamos a ser maestras creo las tres. Somos cinco hermanos de los cuales tres mujeres conmigo somos profesoras. Y bueno mamá trabajaba mucho en casa y veíamos como la pobre sufría. Y dije tenemos que hacer algo. Y logramos ser profesionales. Y mamá aprendió a leer, le enseñamos a leer y bueno ella feliz y contenta porque pudo leer la biblia que tanto le gustaba a mi mamita. (Maestra M5.)

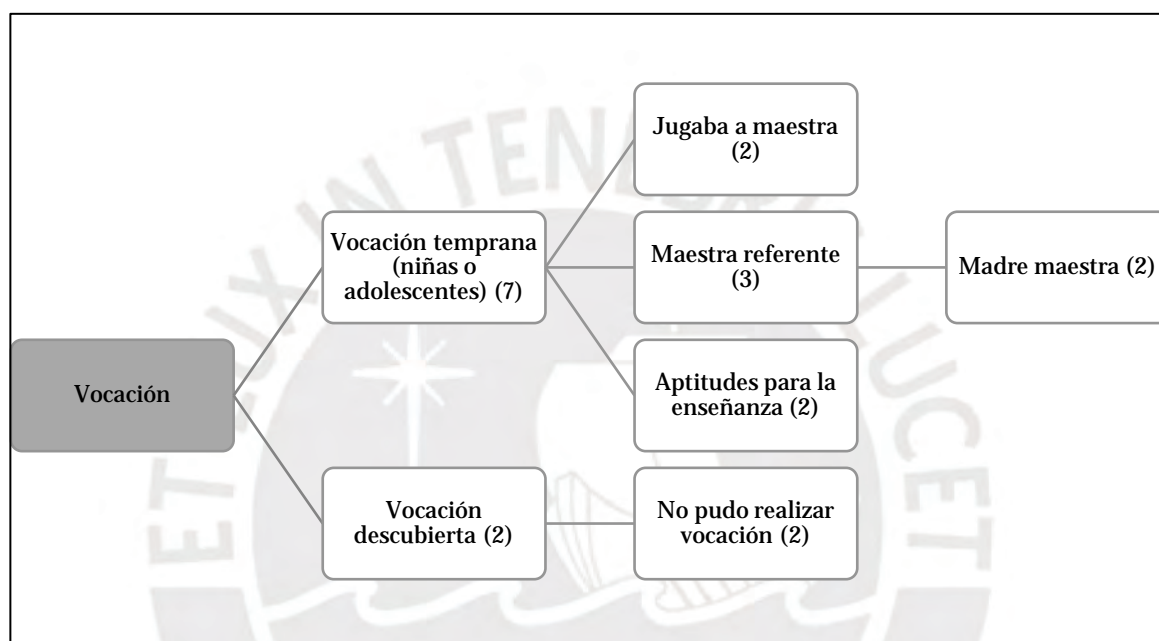
Por su parte, las maestras M1 y M8. fueron reconocidas por sus aptitudes para la enseñanza específicamente. En el caso de M., por ejemplo, señala que en el colegio pensaba estudiar Psicología: Durante sus años escolares le iba muy bien, así que sus profesores le pedían que apoyara a sus compañeros. De esta manera se dio cuenta de que tenía facilidad para explicar y ayudarles a comprender.

El caso de la maestra M1. más bien hace referencia a cómo estudió Educación después de estudiar una carrera técnica. Es una de las dos maestras, con la maestra M2., para quien la docencia no fue su primera opción como vocación o profesión. La maestra M1. describe que desde el colegio tuvo el interés y vocación por la ingeniería pero que su padre no quiso apoyarla porque consideraba que no era una profesión para una mujer. Logró estudiar una carrera técnica y se propuso trabajar para lograr su sueño de estudiar ingeniería. En su camino a cumplir su meta de ingresar a la universidad, se le presenta la oportunidad de enseñar en un colegio por horas. Y, finalmente, se decide a estudiar educación que, aunque no fue su primera opción, fue una vocación construida con el descubrimiento de sus aptitudes para la enseñanza y de valoración del trabajo docente. La docencia le ha permitido compatibilizar su formación técnica y la enseñanza de ciencias. Por su parte, la maestra M2. quería ser policía desde niña “para ayudar a niños abandonados”, pero, según cuenta, no tenía las características físicas requeridas para postularse por lo que optó por

la carrera de técnica en educación inicial. Luego realizó sus estudios universitarios, pero especializándose en secundaria.

Es así como en el siguiente gráfico hemos resumido los inicios de la vocación de las maestras entrevistadas. Como puede observarse, una mayoría (7) nos cuenta los inicios de su vocación a una edad temprana, mientras que para dos maestras su vocación fue “descubierta” a partir de las condiciones de su contexto familiar y socio económico.

**Gráfico N° 2: Inicios de su vocación de maestras**



Fuente: Entrevistas. Elaboración propia

Una mirada interseccional a las maestras nos muestra también los diferentes contextos socioeconómicos y culturales de sus familias y las condiciones en las que estudiaron. Entre las maestras encontramos diversidad en cómo y dónde realizaron sus estudios de formación universitaria que dependió a sus condiciones socio económicas: hay quienes realizaron sus estudios en universidades privadas, pero también públicas o en institutos pedagógicos. El inicio de sus estudios superiores las enfrentó a decidir su especialidad y a cuál nivel de gestión se dedicarían (inicial, primaria, secundaria). Cuatro de las maestras entrevistadas, por ejemplo, señalaron lo difícil que les había resultado tener experiencias con niños y niñas pequeños durante sus prácticas universitarias o como primeras experiencias de trabajo por lo que optaron por niveles de primaria o secundaria, evitando el nivel de inicial. Otras encontraron en la especialización que eligieron la manera de

conciliar la educación con sus otros intereses: las matemáticas, la historia, la literatura. Posteriormente, estas especializaciones también fueron variando debido a que la oferta laboral o las plazas para nombramiento en las que terminaron trabajando no eran precisamente para las que se habían formado.

La mayoría de las maestras entrevistadas señalaron que contaron con el apoyo de sus familias durante sus estudios, aunque esto no significa que no fue un esfuerzo de sus familias para solventar los estudios. Hay maestras que describen sus hogares como humildes o muy pobres, con muchas carencias económicas. La maestra M5., por ejemplo, es hija de migrantes andinos en la capital y la maestra M3. migró a Lima para poder realizar sus estudios universitarios.

Es así que recibieron cuestionamientos por parte de familiares quienes no veían con buenos ojos que esa oportunidad de estudiar —que significaba también una oportunidad de ascender socialmente— la invirtieran en estudiar precisamente educación. La maestra M3. recuerda familiares que le preguntaban si estaba segura de su decisión y le hacían evidente su preocupación sobre lo poco que pagaban a las maestras. Por su parte, la maestra M8. también recuerda los mismos cuestionamientos por lo que señala que recibió un “apoyo parcial” porque respetaban su decisión. Cuatro de las nueve maestras señalaron que en sus familias hubo entre preocupación y oposición por su decisión de estudiar educación, principalmente por las condiciones salariales. Como hemos señalado, las expectativas familiares de muchas maestras entrevistadas correspondían a sectores sociales de escasos o bajos recursos, que relacionaban los estudios universitarios a una estrategia para ascender socialmente. Es así que los esfuerzos por que tengan una educación universitaria que les garantizara un futuro mejor no calzaba con la profesión docente.

De otro lado, dos maestras señalaron explícitamente que su decisión por la profesión también se relacionó con la motivación política de contribuir al país, aportar a la sociedad:

Y fue lo que motivó, tratar de, es lo que siempre he mencionado, creo yo que la educación es un pilar fundamental en nuestra sociedad. Si podemos aportar nuestro granito de arena, no solamente llegando a enseñar nuestro curso, sino también dando una formación integral con nuestro ejemplo, básicamente, a los estudiantes, ya estamos aportando para una mejor sociedad. Esa es una de las motivaciones que siempre he tenido. (Maestra M8.)

(...) cuando estaba en el colegio, en el año 89, me encantaba la Historia; pero, yo decía “como Historiadora, ¿qué voy a hacer?”, pero no pensé en ese momento, en la investigación, pensé en que iba a enseñar, no. Y, acá, en el Perú, era un año muy convulso, no, estábamos pleno, este (...) en pleno terrorismo, que nos atacaba por todos lados; entonces, en mi mente estaba, hacer algo por el país, no, salieron las pruebas para elegir carrera, no sé; por ejemplo, las Matemáticas, no, entonces, mi familia también, mi papá es ingeniero; entonces, todos pensaban que, yo iba a seguir Ingeniería, por el gusto por las matemáticas; pero, bueno, por parte de mi mamá también, el tema de la historia, en la familia de mi mamá también, el tema de la historia es muy constante, entonces, yo decidí, este (...) que si estudiaba historia iba a enseñar y para mí, el mejor lugar para enseñar, para hacer algo por el país, el idealismo pues, propio de la adolescencia, me llevaba a enseñar en un colegio y formar adolescentes (...) (Maestra M7.)

Es posible que encontremos a una mayoría de maestras que en sus narrativas relacionan su temprana vocación con la motivación de hacer algo por los demás, por unos otros considerados como más necesitados, que requieren ser rescatados o apoyados. Y este es un punto que comparten las maestras entrevistadas: la maestra M3., por ejemplo, en algún momento pensó en estudiar Trabajo Social, la maestra M2. quería ser policía para rescatar niños abandonados, la maestra M5. quería enseñar a su madre a leer, las maestras M. y Gu, quería estudiar Psicología y aportar a cambiar a la sociedad. Es decir, de manera directa para las entrevistadas formarse como maestra fue una manera de contribuir a la sociedad para ayudar, cuidar, proteger, hacer algo por el cambio.<sup>25</sup>

#### *4.1.2. La importancia de los referentes femeninos*

En el análisis de las narrativas de las maestras un aspecto que llama poderosamente la atención es la relevancia de los referentes femeninos. En las narrativas podemos distinguir un conjunto de referentes adultos, mayoritariamente mujeres, que son reconocidos porque fueron una motivación, un apoyo o el ejemplo que quisieron seguir: la madre, el tío, la maestra, la madre que también fue maestra, la hermana de la congregación religiosa.

Revisemos con atención cómo la maestra M4. nos cuenta los inicios de su vocación relacionada con la admiración por la vida de un santo, Don Bosco, y luego por Teresa de

---

<sup>25</sup> Aunque no fue una pregunta explícita durante las entrevistas, si es interesante que ninguna de las entrevistadas haya mencionado como un hito en su trayectoria profesional a la Carrera Pública Magisterial. Aunque fueron señalados momentos clave de nombramientos, cambios de centros de trabajo relacionados con su vida familiar, capacitaciones y estudios de posgrado, no se registró ningún comentario sobre el proceso meritocrático.

Calcuta. Es interesante que incluso en este caso se puede distinguir en su relato que la maestra asocia lo que más admira de estos seres que ella considera excepcionales con el trabajo que hacía su madre en su casa y como maestra:

“Entonces a mí me impresionó a los doce años Don Bosco y yo quería ser como él algún día. Yo decía, cómo quisiera ser como él, convocar a tantos niños, llevar el evangelio, llevar el amor como un instrumento de convivencia (...). Yo decía “pues mi madre lo hizo”, entonces yo leí eso estaba en la parroquia porque quería también que yo podía ser como Don Bosco tenía esa imaginación, ese deseo. En una iglesia, en mi parroquia, llego a saber cómo [era] el trabajo que hace Teresa de Calcuta en la India y me interesé por ella, empecé a leer sobre ella y quise ser religiosa tenía ya 16 años y me llamó mucho la atención su trabajo también a nivel social, a nivel de corazón que ella hacía el desprendimiento y la felicidad que provocaba yo decía quiero experimentar esto quizás sea solo la felicidad servir.” (Maestra M4.)

Por otro lado, aunque encontramos estos referentes femeninos familiares en las narrativas de las maestras, también encontramos que no todos estos referentes tienen el mismo peso o cumplieron el mismo rol, lo cual permite distinguir niveles de relevancia entre estos referentes femeninos. Es decir, en sus narrativas algunos de estos referentes son presentados como más poderosos. Es posible agrupar en un primer tipo de referentes a aquellas maestras que las impresionaron tanto en su niñez o adolescencia, a quienes describen como modelos a seguir y están relacionados a sus motivaciones y vocación por la docencia. Es decir, a aquellas maestras que vieron performar. Por ejemplo, la maestra M8. recuerda que en una academia pre universitaria, tuvo una profesora de Literatura que le impresionó por su forma de enseñar, la pasión con la que explicaba y cómo lograba que pudieran comprender los temas:

“(…) fue una de las cosas que definitivamente me marcó y que yo quisiera que también cuando mis chicos se acuerden de mí, digan “así yo, yo podía aprender con la profesora”. (Maestra M8.)

Algo similar le ocurrió a la maestra M6.:

Bueno, a nivel profesional la vocación surge cuando yo estaba en 5to de secundaria, cuando yo estudiaba en un colegio de puras religiosas, puras mujeres; dirigido por religiosas. (...) Pero muy importante el estudiar ahí en el colegio porque el contacto con una de las profesoras que justo enseñaba ciencias sociales, su identidad con la labor fue lo que a mí me movió mucho. Era una mujer que daba de su tiempo sin cobrar. Me gustó y yo también dije: “Yo también quiero ser profesora, quiero (...) enseñar sociales y quiero hacer algo así con mis estudiantes. Yo quiero que los chicos y las chicas con las que yo comparta, quieran también hacer algo diferente por ellas, por su vida, por su sociedad. Entonces, me gustó y de ahí ya, bueno. (Maestra M6.)



Entre los referentes femeninos reciben mucho énfasis la motivación y los ejemplos de cuidado, entrega y apoyo de las madres, pero cobra mucha más fuerza cuando la madre es también la maestra, como cuenta la maestra M4.:

Mi mamá supo gobernar su casa y supo sobre todo su trabajo amó su trabajo tanto que mis tres hermanos, somos 4 pero 3 somos profesores, los 3 somos docentes en diferentes niveles, pero los 3 hemos tomado como ejemplo a mi madre. Ella cada fin de semana, ella trabajó en el callejón de la costa cuando llega trabaja en Francisco Pizarro por esa zona de Barrios Altos y trabajó cerca a los callejones, cantidad de callejones, (...), que todavía existe esa escuela. Ella llevaba cada semana a la casa a un niño o niña para lavarla, peinarla y la tenía o lo tenía los fines de semana llegaba viernes sábado y domingo y este niño o esta niña que compartía con nosotros la mesa también compartía el cariño el respeto de mi familia. Muy humildes hemos sido nosotros, muy, muy pobres, pero mi papá y mi mamá nos dieron una solidez moral muy especial a nosotros. (Maestra M4.)

La maestra M7. por ejemplo, comenta que ya en la universidad un profesor comentó que era muy común que estudiantes de educación tuvieran familiares docentes y recién en ese momento se dio cuenta que venía de una “familia de profesores”. La maestra M7. no es la única, como puede observarse en la siguiente tabla, de las nueve maestras entrevistadas, 5 tienen familiares docentes. Aunque no se puede señalar una causalidad directa, si es posible señalar que hay ciertas condiciones del contexto en el que este grupo de maestras creció y socializó que les permitió acceder a los estudios superiores, por un lado, y entre ellos la formación docente fue una opción viable: no solamente asequible (social y económicamente), sino también compatible con sus proyectos de vida e intereses. En este sentido es que se puede comprender condiciones similares compartidas entre hermanos y hermanas para las maestras M3, M4 y M5 que influyeron para que hayan decidido dedicarse a la docencia.

Como podemos observar con más detalle en la siguiente tabla, para cinco de las maestras entrevistadas su entorno familiar más cercano, tuvo a un maestro o maestra:

**Tabla 5: Maestras y familiares docentes**

Maestra	Familiar
M5.	2 hermanas maestras
M3.	2 hermanas maestras
M4.	Madre maestra

	1 hermano docente 1 hermana docente
M7.	Madre maestra Abuela maestra Tías y tíos profesores
M8.	Padre profesor

Fuente: entrevistas realizadas. Elaboración propia

Las narrativas de las maestras también mencionan puntualmente referentes masculinos. Por ejemplo, el caso de la maestra M3. que menciona al profesor universitario que reconoció sus aptitudes para la docencia:

El profesor que nos daba la didáctica de la historia que nos llevaba a las prácticas con los chicos cuando estábamos ya en octavo-noveno ciclo, no, entonces ya preparábamos nuestras clases pre profesionales y siempre me decía ¡qué ángel que tiene! ¡qué ángel que tiene para la docencia! Así me decía. (Maestra M3.)

Pero, frente a estos referentes masculinos más distantes y fuera del espacio doméstico, encontramos pocas referencias a hombres de las redes familiares quienes son señalados porque les brindaron o no su apoyo: la maestra M3. reconoce a su tío como la persona que la apoyó con la decisión de estudiar y fue un segundo padre para ella porque vivió con él y su familia mientras estudiaba. Pero también aparece el padre de la maestra M1. que no permitió los estudios de ingeniería porque no era una profesión para mujeres, o el padre de la maestra M8. que, aunque también es docente, le dio su apoyo parcial porque había optado por una profesión que paga poco.

Tener referentes en sus familias nucleares o estas personas cercanas como sus maestras cobran un mayor impacto en sus narrativas. Los referentes femeninos más relevantes en las narrativas se relacionan con los espacios domésticos, con sus recuerdos de cotidianidad de la infancia y adolescencia, pero son referentes femeninos que actúan, cautivan y lideran estos espacios. Las futuras maestras observaron a sus madres y maestras realizando acciones que las impresionó; es decir, las vieron en acción desplegando aptitudes y competencias para la docencia, su trabajo y preocupación por los demás. O, en otras palabras, performando.

Es más, el conjunto de cualidades personales que valoran y que resaltan a través de sus narrativas son aquellas que mostraban a estas madres y maestras como referentes de

autoridad, con poder, pero también una superioridad moral. Y es precisamente en esta superioridad que les reconocen que justifican que quisieran llegar a ser como ellas. Es decir, en las maestras encuentran las condiciones necesarias para poder ejercer ese poder y alcanzar esa superioridad moral.

Es necesario señalar que estas “virtudes” asociadas a la dedicación, la entrega e, incluso, el sacrificio, han sido asociadas al marianismo, ideología que se centra en la superioridad espiritual femenina y en las mujeres como moralmente superiores, con poder en el espacio doméstico (Stevens, 1974). El marianismo ha sido identificado como un componente ideológico de la cultura latinoamericana que posibilita la construcción de identidades de género y las jerarquías ordenadoras de lo femenino y lo masculino. Teniendo esto en cuenta, podemos señalar que las maestras en sus narrativas señalan estas virtudes marianas no solo como positivas, sino como parte de modelos de mujeres a con quienes se identifican y quieren imitar.

Se puede interpretar desde sus narrativas relacionadas a su vocación y su trayectoria de formación docente como un recorrido que les permitió transitar hacia un modelo de feminidad que valoraban y que reconocían como valioso en estos espacios domésticos o cercanos como la escuela. Un modelo de feminidad, además, que era poderoso en relación con unos otros que sabían menos, que necesitaban más.

A continuación, desarrollaremos con mayor profundidad más sobre estas virtudes a las que se hace referencia de manera más engranada en las narrativas de las maestras en las que se describen a sí mismas.

#### *4.1.3. “Yo siempre, aunque no han sido mis niños, los cuido.” Sobre cómo son de maestras*

La otra narrativa identificada se relaciona a cómo se describen y perciben como maestras. Las entrevistadas se describen como maestras con vocación por enseñar y con mucha dedicación y compromiso, con entusiasmo por realizar bien su trabajo. Pero es posible distinguir matices de cómo se identifican dentro del espectro del compromiso. Por ejemplo, encontramos en un extremo a un grupo de maestras que enfatiza su compromiso sobre otras características de cómo son de maestras. Consideran que su trabajo es parte de su vida (o su vida misma) y la relación con sus estudiantes la comparan con el deber frente a sus hijos o al ser niños tener una mayor obligación y la responsabilidad de “rescatarlos”.

En esta narrativa de cómo se presentan en tanto maestras en el hacer, es decir, en acciones que involucran a unos(as) otros(as) que son sus estudiantes. Las siguientes citas permiten comprender mejor este punto ya que describen las sobre exigencias físicas y emocionales que se auto imponen mientras actúan:

(...) Para mí ser maestra es mi vida, creo que es vocación de servicio porque trabajamos con personas, digo yo. Y esas personas que son niños, limpios puros y hay que fomentar sus capacidades, sus habilidades, esa inocencia que te dicen los niños, conducirlos, guiarlos. Entonces yo con ellos trabajo, tengo que rescatar a los niños. O sea, como dice, fomentar lo poco que de repente tienen esos valores limpios, tratar de conducir. Ante una dificultad, otro aprendizaje. (Maestra M3.)

Por ejemplo, para la maestra M5. el no haber tenido hijos biológicos le permitió entregarse a su trabajo, dedicarse a tiempo completo a sus estudiantes:

Yo me considero una maestra apasionada por lo que hago. (...) soy casada, pero por motivos de la vida no pude tener bebitos, tuve un cáncer y me tuvieron que extraer el útero y los ovarios. Pero me acordé esa noche en el hospital, la psicóloga estaba la doctora y me decía “me he enterado que usted es maestra”. Y me dijo algo muy cierto: “Dios quizás no te ha dado hijos tuyos de carne, pero eres maestra y tienes un montón de hijos”. Y creo que, si tuviera yo hijos míos capaz, quien sabe... **hoy día mi tiempo se lo dedico íntegro a mis estudiantes y como maestra me siento una maestra comprometida, entregada al cien por ciento en lo que yo puedo a ellos.** Son parte de mi vida, trato con ellos en lo que pueda ayudarlos. (...) Y de una manera u otra como maestra me considero una persona muy entregada a mi trabajo, a veces creo que exagero. Pero como le digo a mi familia, yo gozo. Capaz quedo cansada, pero me siento feliz realizada con ellos. Y como decía, no me arrepiento de esta carrera tan bonita. (Maestra M5.)

Por su parte, la Maestra M4.

(...) Me daban quince días de descanso, pero yo tomaba tres o cuatro. Me forraba, me ponía fajas toda bien envuelta y solamente me tomaba los tres días y **continuaba mi aula porque he considerado como la vida, como el respirar, como el bálsamo de mi existencia, siempre.** Tanto así que, con esta experiencia que he tenido, con esos testimonios de no dejar mi trabajo ni que. Probablemente no sé si eran celos [pero]yo decía si pasa una semana, dos semanas que me da descanso el médico, ¿quién los va a tener a mis alumnos? Eso estaba pensando, ¿no? ¿Quién los va a tener? ¿cómo los van a tener? Todo el trabajo que he hecho se va a cortar y no quería eso. Es por ello que retomaba rápidamente; tres días, dos días y he seguido así estuviera mi familia en contra de toda esa actitud y reacción que yo tengo y me han considerado siempre una, o sea en mi entorno familiar, **soy una maestra loca, ¿no? Si que la locura me ha llevado a ser pues tan extremista. Yo creo que la pasión por lo que hago y que no perder ningún**

**instante en la, en el vínculo con ellos siempre he sido así en los 34 años.** (Maestra M4.)

Es decir, además de su vocación y la pasión por la profesión, está su compromiso con su trabajo y con sus estudiantes el cual es descrito como “apasionado” (Maestra M5.), “exagerado”, “extremista”, de una maestra loca como señala la maestra M4.. Pero, también es posible reconocer, que hay una cierta crítica por ser de esta manera. Sin embargo, este compromiso descrito como apasionado o extremista explica por qué están en un permanente hacer y actuar, sin detenerse.

Las maestras que hacen este tipo de referencias son aquellas que tienen más años de servicio y experiencia. Nuevamente podemos relacionar estas autoexigencias y compromiso exagerado a las expectativas de fortaleza espiritual y abnegación relacionadas con el marianismo. Como señala la Maestra M3.: “Yo siempre, aunque no han sido mis niños, los cuido.” Es frecuente escuchar entre maestras que se es maestra siempre.

Sin embargo, no todas las maestras realizan estas referencias. Encuentro matices entre las narrativas, por ejemplo, entre las entrevistadas más jóvenes: en sus narrativas resaltan la pasión por su trabajo, así como la preocupación por sus estudiantes, pero también enfatizan la importancia de crear una marca en sus estudiantes por cómo enseñan (dinámica, activa, divertida) y por establecer vínculos que persistan. Son maestras recordadas o que quieren serlo:

Yo me siento como una profesora que se apasiona por cuando enseña, y creo que es una fortaleza porque hace de que, por ejemplo, si voy a trabajar un tema con los chicos— como yo trabajo primero y segundo son los más pequeños— busco la forma creativa, trabajar con gráficos, trabajar con imágenes; que sientan ellos que me encanta el curso para que también se apasionen ellos. Entonces creo que esa es una fortaleza mía, que los chicos hasta incluso ahora, ya está, ya hay varias promociones que han ido saliendo, y cuando he conversado otra vez con ellos me dicen mucho de esas cosas, me dicen: “Profe, ¿Cuándo nos va a volver a enseñar?” O sea, les gusta esa parte activa que yo tengo. (...) Cosa que yo no soy chistosa ni nada de eso, de verdad; soy de mis hermanas la más seria, pero con los chicos yo sí tengo este tino o esta partecita de tratar de incluirla. (Maestra M6.)

Está presente la preocupación por sus estudiantes (que también es una acción), pero señalan las interacciones que tienen con sus estudiantes, como conversar y reconocer en ellos y ellas sus problemas y diferenciarlos:

A mi me caracteriza la preocupación por los estudiantes, por cómo están, y también me caracteriza mucho el orden, la disciplina, ósea que, yo sé que me muero por eso y, en general yo sé que, por lo que tengo contacto con mis ex alumnos, me dicen siempre: "tú eres así, pero, ósea, se puede conversar contigo", digo, porque mantengo esta relación con ex alumnos, a veces salimos, con algunas ex alumnas, o me invitan a sus matrimonios, y creo que sí hubo un lazo. Sí sé crear lazos, y también pues, para lo que es mi curso, no permito que la gente se copie, ósea yo soy así, en ese sentido, a la antigua, que sí exijo bastante; pero, también de acuerdo a las características. Yo puedo identificar que el estudiante tiene problemas de repente con mi curso y darle un tipo de exigencia diferente, y sí reconozco esas diferencias, de todas maneras. (Maestra M7.)

Probablemente, no [soy]de las maestras serias o que son así, full disciplina en el aula. Me gusta más conversar con los chicos, ver si en algún momento hay algo que se requiera hablar. Algunos dicen: "no, es una pérdida de tiempo, se me atrasan en mis clases". Que es cierto, uno se atrasa en las clases, pero es necesario, ¿no? Muchas veces es necesario invertir, yo le llamo inversión; invertir esos, de repente, cinco, diez minutos conversando con los chicos de algo que ha ocurrido, si alguno se ha molestado, si por ahí ha habido un, un ponerse apodos o algo por el estilo, burlarse del trabajo de algún compañero. Sí considero que es necesario invertir ese tiempo en conversar con ellos, ¿no? Y, creo yo, que al menos en estos primeros años de mi experiencia como docente, algo que ha jugado a mi favor ha sido que los chicos me han visto joven. Para que sienta una mayor afinidad, para contarme sus cosas, a buscar consejos. Al menos he sentido que ha sido uno de los aspectos a favor. Y que no se ha formado con ellos esa barrera de "no, a la profesora no le digo esto", sino al contrario siempre han sido bastante comunicativos en ese aspecto. (Maestra M8.)

A diferencia del otro grupo de maestras, estas maestras no apelan a señalar las exigencias que se autoimponen para mostrarse como comprometidas con su trabajo. Más bien encontramos que hay un esfuerzo por parte de algunas de las maestras en presentarse en balance o en el medio: no son ni tan rígidas ni exigentes de la disciplina o del orden como para evitar que sus estudiantes conversen con ellas o puedan identificarlos.

Es decir, sus referencias no se centran a lo que se hacen para poder realizar su trabajo en tanto maestras sino, más bien, resaltan aquello que les permite o, por lo menos, no les impide relacionarse con sus estudiantes. Como ejemplo tomemos a la maestra M9. que contrapone en su narrativa exigente pero empática y resalta cómo puede relacionarse con sus estudiantes:

¿Cómo me describiría? Un poco difícil a veces uno mismo describirse. Pero bueno, por la cantidad de años que tengo si puedo un poco acercarme a lo que a lo que creo que soy. **Soy muy exigente, pero conmigo**, como yo le digo a mis estudiantes "yo no exijo algo que no doy". Yo les digo "si yo tengo que estar

a la 1, yo estoy 12:20; si yo tengo que presentarles una ficha para que ustedes la trabajen, se la doy viernes, para que tengan sábado y domingo de escribirla si no tienen dinero para copiarla o si no tienen tiempo para sacarle copia y poderla trabajar en el aula” (...) **Soy exigente y a la vez soy muy empática. Me pongo en el lugar de mis estudiantes, por eso trato de darles las facilidades de la información y todo lo demás que conlleva.** Creo que tengo también una capacidad de tolerancia y a la vez creo que sé escuchar muchísimo. Me gusta escuchar a mis estudiantes, me gusta escuchar a mis colegas. Aparte de ello, soy muy solidaria, eso sí creo que con todos. (Maestra M9.)

Como parte de sus narrativas sobre cómo son de maestras, les pregunté a las entrevistadas por sus fortalezas y/o debilidades. Lo interesante de este punto es que nuevamente puedo identificar algunos matices, por ejemplo, como las mismas características son retomadas y clasificadas como fortalezas por algunas y como debilidades por otras.

Para la maestra M3., por ejemplo, en su narrativa su vocación que le permite trabajar en lo que le gusta es su fortaleza porque puede salir de su casa y tener una dedicación total a sus estudiantes, especialmente cuando tienen problemas:

“me olvido de que tengo un esposo y tengo a mis hijos. Y luego, tengo mucha fe en Dios, en la virgen y digo “dame fuerza, dame fortaleza” porque estoy yendo a un problemón, como dicen. Si tengo mis problemas me los olvido y tengo que sacar a estos niños.” (Maestra M3.)

La maestra M5. hace más evidente la relación entre su vocación de maestra como servicio ya que escucha, ayuda y siente que los quiere y les tiene paciencia:

Creo que esa es mi fortaleza ¿no? Poder escuchar. poder ayudar. Entonces creo que mi fortaleza es saber escucharlo, que se sientan queridos ¿no? Que yo no soy nadie para reclamarles ni juzgarles ¿no? Yo creo que esa es la fortaleza que podría rescatar en mí esa paciencia, ese cariño. Siento que los quiero. Como luego digo es Jesús, es Dios que me ha dado esa vocación de poder conocerlos y como vuelvo a repetir yo siento que yo gano más con ellos que ellos conmigo y me siento que ellos me fortalecen, me dan alegría. (Maestra M5.)

En ambas maestras, aunque no son las únicas, encontramos las referencias religiosas de manera explícita: su vocación y la fortaleza que necesitan como producto de una intermediación divina. Sus fortalezas en tanto maestras, entonces, son resultado de esta intermediación.

Pero, entre las maestras más jóvenes, encontramos que más bien hacen referencia a sus fortalezas como sus cualidades personales, sus competencias docentes y cómo las llevan a la práctica. Es decir, sus narrativas parecen más alejadas de este discurso marianista o, por

lo menos, las referencias a este no son tan directas. Por ejemplo, la maestra M8. resalta su dedicación para trabajar sus clases y las maneras en que puede conectar con sus estudiantes; la maestra M6. resalta su creatividad para trabajar con imágenes y gráficos para producir que sus estudiantes se apasionen por los temas. Recordemos que la maestra M6. también tiene una formación religiosa muy importante en su vida, así que relaciono este matiz más con una diferencia generacional de las maestras, quizás relacionado con los enfoques de la formación docente que recibieron. Es un contraste que se puede notar, aunque quizás no sea suficiente para señalar una diferencia generacional.

Por otro lado, cuando las maestras señalan sus debilidades encontramos más similitudes en sus narrativas. Por ejemplo, como debilidades señalan no poder manejar sus frustraciones en su trabajo, cómo manejan el tiempo, la falta de alguna competencia que consideran importante o necesaria para desempeñarse adecuadamente como docentes— como el manejo de Tics para el contexto de emergencia sanitaria. Pero también hacen referencia a otras características personales como ser desordenada o tardona.

La maestra M7., por ejemplo, señala que su debilidad es frustrarse y sentirse cargada frente a ciertas condiciones que no le permiten hacer su trabajo como se debe. Esta maestra toma como referencia la disposición sobre que todos los y las estudiantes aprobarían el año automáticamente por la pandemia. Para ella esta disposición fue contraproducente y envió una enseñanza errónea los y las estudiantes sobre la responsabilidad que costaba tanto trabajar durante la virtualidad. Frente a esta medida que tuvo que acatar solo le quedó frustrarse porque no pudo simplemente aceptarla.<sup>26</sup>

Las maestras M3. y M8. hicieron referencias explícitas a sus limitadas competencias tecnológicas que habían necesitado durante la virtualidad. La maestra M8. también señaló la vergüenza que sentía para realizar algunas actividades:

Una de las cosas que sí necesito siempre trabajar es el tema de la vergüenza. Porque para realizar algunas actividades o algunas dinámicas que implica más movimiento corporal en los juegos sí soy bastante vergonzosa. Estuve trabajando en eso, llevando talleres de lo que es teatro, un poco por lo que te permite esta expresión. Y para qué, sí, sí me ha servido, antes era un poco más

---

<sup>26</sup> Hacemos referencia a la Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU, que señala que los años 2020 y el 2021 son considerados como años complementarios por lo cual se les ofrece a los y las estudiantes más tiempo y oportunidades para consolidar sus aprendizajes por lo cual se les brindó una promoción guiada que les permitió matricularse en el 2021 en el grado siguiente.



rígida en ese aspecto, pero ahora ya lo manejo, creo yo, de mejor manera, y siempre poquito a poquito saliendo de la zona de confort para poder trabajar con los chicos. (Maestra M8.)

Las maestras M5. y M6. reconocen que su debilidad es que suelen recargarse de actividades:

Me comprometo a una cosa, a otra cosa, se me va el tiempo. No sé decir no. Y también a veces hay que decir no. Entonces eso sí es mi debilidad, pero ahí voy trabajando. (Maestra M5.)

(...) como me apasiono tanto, a veces me siento muy, me saturó de cosas. Y eso creo que es una debilidad porque a veces también cansa porque a veces cuando estoy en eso, tengo mis tiempos en los que estoy un poco baja de energías. (...) Es algo que me caracteriza, me apasiono, aunque tengo la debilidad de que sí, a veces me recargo de muchas cositas, pero trato de mirar y organizarme para poder responder, porque al final creo que lo que siempre me ha motivado y me motiva mucho, es ver a los chicos contentos de ser parte del curso y no sentirlo como un curso más de que hay que llevar y que bueno pues, no hay solución, no hay alternativa. (Maestra M6.)

Pero, nuevamente podemos observar cómo la maestra M6. describe esta recarga de actividades y no la asocia a una fortaleza espiritual sino a una falta personal. Incluso entre las maestras con más experiencia encontramos que identifican aquello que las motiva a “apasionarse demasiado” y a involucrarse como una debilidad personal. Por ejemplo, la maestra M3. reconoce como su debilidad “ser muy sensible” lo cual la lleva a que se apasione mucho por su trabajo y a involucrarse mucho con los problemas de sus estudiantes. La maestra M3., frente a esto reflexiona: “Eso lo tomo no sé si como una debilidad o una fortaleza. No sé...”.

A este nivel de involucramiento que daña también hace referencia la maestra M9.:

Creo que una [debilidad] es esa exigencia, muchas veces (...) termino un poco contracturada, porque si bien no le demuestro a la persona que estoy asumiendo todo lo que me está transmitiendo, lo que me está diciendo, creo que me lo tomo muy en serio, muy, muy personal y termino, a veces, dañándome físicamente yo. Creo que ese es mi gran defecto, las cosas me las guardo yo y me dañan. Y sí, este creo que es el gran defecto que tengo. (Maestra M9.)

De esta manera, podemos sugerir que las narrativas de las maestras hacen referencia a un conjunto de características, valores y virtudes que han sido asociados con el marianismo. Aunque no sea un aspecto presente en todas las narrativas, quizás sí se encuentra en la

forma en que se “apasionan” y comprometen más allá de sus posibilidades humanas.<sup>27</sup> Aunque en sus narrativas las señalen como sus faltas y errores, quizás el marianismo en tanto discurso de género con el que se ha construido el modelo de maestra que quieren alcanzar, les resulta imposible. Es así que, podemos observar cómo hay matices y tensiones que permiten que sean críticas frente a sus propias características personales y las reconozcan como fortalezas o como debilidades. Y, asimismo, también encontramos maestras que se distancian de esta postura para reconocerse como menos poderosas o que no relacionan su sobre exigencia con las virtudes asociadas al marianismo.

#### **4.2. Las narrativas sobre sus estudiantes**

Mientras las maestras hablan sobre su trabajo, sobre cómo son de maestras y comparten datos sobre sus primeras experiencias de trabajo, hacen constantes referencias a sus estudiantes de la actualidad e incluso a los que han tenido a través de sus años de trabajo. La narrativa sobre ellas en tanto maestras requiere que hablen de sus estudiantes ya que son ellos y ellas quienes justifican su vocación, su compromiso, su trabajo. Retomando la metáfora del *patchwork*, se unen pedazos de telas distintas en una costura plana que permite reconocer los bordes. Es así como podemos identificar una segunda narrativa centrada en sus estudiantes como pedazos de telas que, aunque pueden tener diferentes texturas o colores y son distinguibles, pero están unidos por una costura realizada cuidadosamente para que unirlas.

Las maestras hablan de “sus estudiantes” el cual es el término utilizado con mayor frecuencia. Sus narrativas contienen un adjetivo posesivo (mi, mis, nuestros) y es empleado en plural. Es un plural masculino, además. Un plural que, de alguna manera, lima texturas e iguala.

Las maestras realizan descripciones sobre el grupo del aula, del conjunto de estudiantes de su salón, con los que tienen clases o de los que son tutoras. Con estas referencias grupales y colectivas responden cómo son sus estudiantes -- los actuales, con los que están relacionándose día a día: “Ahora que estamos en pandemia, el año pasado los que tuve en

---

<sup>27</sup> Cuenca (2020) identifica en las historias de docentes que su compromiso con su profesión lo consideran un sacrificio que no es reconocido.

5to grado no los conozco presencialmente, solo en foto, video. Este año están en 6to...", señaló la maestra M1. en junio del 2021 durante la entrevista.

Como se ha comentado, el inicio del año escolar 2022 con el regreso a las clases semi presenciales fue un escenario de muchos retos para las maestras. Entre estos retos se encontraron con un inicio de año escolar en el que tuvieron que establecer una nueva relación con estudiantes a quienes recién conocían o reconocían presencialmente:

Mira ahorita estoy como dicen en un "conocernos", aula nueva. Es un aula nueva y también estamos todavía con nuestras mascarillas, cuidando nuestro distanciamiento, pero en estás ya que hemos empezado el día 21 todavía en forma presencial estamos por grupo quince en primer grupo, quince en el segundo grupo. Justamente hoy día entramos en un tema muy importante sobre los cambios en la pubertad. Entonces fuimos conversando, dialogando, y creo que empezó como se dice el acercamiento de como que me gusta, como le decía, que los niños me participen la parte activa porque hay niños que son todavía tímidos. Hice una dinámica, empezamos a trabajar, salieron ahí a mostrar y al final les digo "¿qué les pareció? ¿Qué te gustó y qué no te gustó?", empezaron a hablar. Entonces digo que es un grupo nuevo para mí, pero sí con muchas potencialidades. Ya están demostrando más el diálogo, hacían las preguntas. Ya saben en qué momento me pongo a veces mi bromita para hacerles este... Y bueno espero que de aquí a este año y el próximo tengamos pues otros estudiantes y descubrir otros estudiantes y qué les gusta. (Maestra M3.)

Los primeros meses del año escolar compartidos hasta el momento de la entrevista, han sido suficientes para que las maestras conozcan entre sus estudiantes un conjunto de problemas. Por ejemplo, hacen referencia a cómo la pandemia ha impactado en sus estudiantes y la necesidad que tienen de contención emocional por la pérdida de familiares:

En este momento, en plena pandemia, los siento chicos muy golpeados. Hace dos semanas hablamos, di la bienvenida, las experiencias vividas. Mi problema era trabajar el soporte emocional físico y espiritual. Primer año de medio en eso una niña el papá falleció por la pandemia, la otra niña la mamá también, el otro niño su abuelito. Yo le decía a la directora, "siento que los chicos están emocionalmente bien golpeados, bien cargados". (Maestra M5.)

Es que estos dos años, definitivamente, han sido complicados para todos por partes iguales. El tema de la pérdida de familiares; creo que todos, al menos el 99% de los estudiantes que tengo se llegaron a enfermar de COVID. Entonces, hay algunos, ya lo han visto de forma cercana, algunos han perdido familiares, tíos, abuelos, papá, y definitivamente es algo que los ha marcado, pues, que los ha marcado a todos. (Maestra M8.)

También han ido identificando entre sus estudiantes síntomas de problemas personales y emocionales— como la baja autoestima, la ansiedad, el nerviosismo:

La principal ha sido ver bastantes estudiantes, bueno, este año tengo primero de secundaria, ver bastantes estudiantes que les da pánico salir al frente. La primera semana, no querían salir. No querían salir. (...) Y era, pues, trágico (risa nerviosa), trágico de ver, porque, los primeros días era la presentación. "Pero solo vas a salir a presentarte", "no, no quiero". Y algunos, era por los mismos nervios; otros tenían más acrecentados sus inseguridades. He visto un par de casos de mis estudiantes que yo les decía "vamos al frente para que te puedas presentar" y su manito temblaba, comenzaba a temblar de los mismos nervios, de la misma ansiedad que les (...). Y hemos estado con eso también, comentando los tutores. (Maestra M8.)

Y no solo eso. Entre sus descripciones también aparecen temas relacionados a lo que significa que sus estudiantes estén nuevamente sentados en un aula y, desde su punto de vista, necesitan reaprender las reglas escolares que consideran básicas:

Bueno, estamos un poco luchando para que ellos entiendan que ya no están en casa, que están en el aula y que tienen que seguir guardando los protocolos y guardando lo que es el respeto por el principio de autoridad, que también es importante, ¿no? Eso es lo que veo de mis chicos ahora. (Maestra M9.)

Un segundo tema general sobre sus estudiantes se relaciona con los aprendizajes que van logrando. Varias maestras entrevistadas señalaron los bajos resultados de las evaluaciones de diagnóstico que se hicieron al empezar el año escolar. Frente a este aspecto, las maestras muestran preocupación ya que las diferentes condiciones socio económicas y familiares de sus estudiantes han producido o remarcado desigualdades en los aprendizajes alcanzados. Entonces en sus narrativas el grupo de sus estudiantes al que hacen referencia (el salón o los salones) comienzan a clasificarse en sub grupos, los que trabajan o les va mejor que a otros:

Y el simple hecho de venir de dos años virtuales hay muchas carencias. O sea, incluso, por ejemplo, nosotros estamos en semi presencialidad, tenemos dos grupos, el aula se ha dividido en dos grupos y una semana va un grupo y la otra semana va el otro grupo y este... en esa semana que no van, trabajan a nivel virtual, van aprendiendo Entonces, de todo eso definitivamente hay grupos muy, muy diferentes. Hay chicos que tú vas a descubrir que este la pandemia les ha permitido hacerlos grandes investigadores, que les encanta investigar, pero hay otros que no, les gusta el videojuego y nada más. (Maestra M6.)

Tengo salones brillantes hoy día, por ejemplo, el salón más flojito que es el 5to "H", es un salón un poco flojito por su misma presentación y todo, pero hoy día analizábamos las ordenanzas municipales (...) y han hecho bastante raciocinio sobre lo que es la ordenanza, lo que es el cumplimiento para ellos y lo que ellos

proponen como alternativas. Y me ha dado gusto que un salón como este responda de alguna manera el objetivo, el propósito de lo que tenía planeado para esta sesión, porque las demás aulas son mejores, son muy, muy, muy analíticas, muy, muy buenas. (Maestra M9.)

Es así que, a partir de cómo describen los salones, las maestras diferencian entre salones, clasificándolos de acuerdo a las capacidades o habilidades para el aprendizaje que encuentran y reconocen entre sus estudiantes. De esta manera, en sus narrativas se puede encontrar cómo las maestras diferencian entre salones “buenos”, “brillantes”, “flojitos”, los “movidos” o “habladores, “los que trabajan bien”, etc.:

Hay algunos salones que son más habladores, vamos a decirlo. Tengo cinco salones. De esos cinco salones, un salón es más de escuchar, les gusta que les hablen, aprenden más de esa manera, escuchando, como esponjitas absorbiendo. Otro salón que es más participativo, les gusta participar más; otro salón que es donde tuve más casos de los estudiantes que no querían hablar, que, de poquito a poquito, ya van logrando participar, hablar, leer. Y un salón donde la diferencia más notoria estuvo entre los grupos mismos de ese salón. (Maestra M6.)

Pero, a través de sus narrativas también emplean otros criterios para clasificar a sus estudiantes como los relacionados con sus condiciones familiares: “los que tienen todas las facilidades” o, en otras palabras, lo que provienen de familias “normales” frente a “los que viven en carencias”. Con estos términos no solo hacen referencia a los recursos materiales o económicos con los que cuentan las familias para que sus hijos o hijas estudien (como útiles y equipos necesarios), sino que aluden al apoyo de acompañamiento emocional que consideran imprescindible. Pero, es importante señalar que con “normales” hacen referencia a que corresponden a un modelo de familia hegemónico, compuesta a partir de una pareja heterosexual. Es por ello que entre las carencias de sus estudiantes identifican si están solos o descuidados o, peor aún, si viven en condiciones de violencia familiar o desprotección. Y para referirse a las carencias empiezan a distinguir casos individuales.

Para un grupo de maestras las condiciones en la vida de sus estudiantes son preocupantes también por sus aprendizajes, ya que realizan una relación directa entre las condiciones familiares (sociales, económicas) y el rendimiento escolar:

La pandemia nos ha dejado estudiantes que de pronto muchos de ellos son copia y pega. No, no son críticos, no son reflexivos, les cuesta mucho y hay otros que pues definitivamente teniendo todas las facilidades que tienen: Tienen internet, tienen computadora, tiene todo y no hacen nada. También tenemos de

eso. O sea, no tienen un acompañamiento. O sea, no hay ahí un acercamiento del padre, de la madre o del apoderado que le tiene a cargo. O sea, no hay un acompañamiento. Yo creo que eso es lo que presenta la otra, una tiene que estar a la expectativa. (Maestra M6.)

Por ejemplo, ahorita estoy en quinto grado, pero en estas semanas he observado que tengo niños que están padeciendo en escribir y hoy como te digo me tocó la lectura también la dificultad en leer y lógicamente comprender porque en la virtualidad que hemos estado, mandaban sus evidencias, pero de repente no lo hacía el niño, entonces, no ha sido como dicen certera. (Maestra M3.)

Un niño o niña “sin acompañamiento” en el hogar no rendirá, padecerá, tendrá dificultades. Y la falta de acompañamiento se relaciona con la ausencia de una persona que asuma este rol en la casa. Las narrativas de las maestras muestran cierta ambigüedad en este punto ya que no necesariamente responsabilizan directamente a las madres por no ocuparse de realizar este acompañamiento o garantizar los aprendizajes. Por ejemplo, la maestra M6., señala que debe ser el adulto cuidador (padre, madre, apoderado) en casa podría realizar este acompañamiento. Sin embargo, socialmente la educación de los hijos e hijas es considerada una responsabilidad doméstica de la madre.

En relación a este punto es necesario señalar que hay ciertas diferencias entre las condiciones del contexto de los colegios públicos donde enseñan las maestras entrevistadas. Incluso siendo públicos, algunos se encuentran en zonas mesocráticas de la ciudad como Jesús María, mientras otros colegios se encuentran en distritos menos consolidados o con mayor población que vive en condiciones de pobreza como Comas, Independencia, San Martín de Porres e incluso una zona del distrito de Chorrillos. La ubicación de los colegios puede ser tomado como indicador de las condiciones socioeconómicas de las familias de los y las estudiantes.

El análisis de las narrativas de las maestras sobre sus estudiantes revela algunos elementos que usan para describir y caracterizar a aquellos(as) estudiantes que les preocupa, a quienes empiezan a prestar atención de manera más individualizada porque se dan cuenta que necesitan un apoyo diferente y diferenciado. En sus narrativas este grupo de estudiantes se va diferenciando de los demás, resaltan entre el grupo y son quienes se van perfilando individualmente ya que deben prestarles más atención y/o brindarles más apoyo.

En la base de esta clasificación se puede identificar el discurso de género que describe a los contextos familiares como problemáticos cuando las familias no corresponden a la norma

heteronormativa, considerada además “natural”, de estar conformada por una pareja heterosexual – mejor si está legalmente y/o religiosamente “bien constituida”—, que han formado familias nucleares, biparentales, en las cuales tanto la madre y el padre cumplen a cabalidad con las expectativas sociales de género de proveedor y cuidadora, respectivamente.

Como veremos en las siguientes secciones, las maestras realizan esta clasificación para identificar quiénes tienen más necesidades y, por ende, las necesitan más. Esta identificación les permite enfrentar los problemas de sus estudiantes, desplegando su agencia a través de performances que les permiten atenderles y cuidarles. Como planteamos, esta caracterización la realizan en torno a sus estudiantes con problemas o sobre quienes consideran que requieren más apoyo. Es a partir de ello que realizan una clasificación en la que subyace un discurso que diferencia y jerarquiza entre sus estudiantes, entre quienes tienen mejores probabilidades de éxito (académico, social y económico) y quienes no. Mientras señalan estas jerarquías sobre su desempeño académico, hacen uso de su poder para determinar qué tan “normales” y funcionales son sus estudiantes. En sus narrativas podemos identificar que plantean su intervención en este sentido, se tratará de “normalizar”, de lograr que se nivelen para que, gracias a sus esfuerzos, puedan “normalizarse”. De esta manera, contribuyen a la normalización (Foucault, 1984).

#### *4.2.1. Porque no todos son iguales: sobre las diferencias entre sus estudiantes*

Las diferencias entre niños, niñas, adolescentes por sexo y género no son expresadas con espontaneidad ni facilidad por la mayoría de las maestras. A través de las entrevistas fue necesario preguntarles para profundizar sobre este tema.

Por ejemplo, para la maestra M1. las diferencias entre sus estudiantes están concentradas en las diferencias entre sus familias:

Pienso que sí hay diferencias, pero más, sobre todo, por el tipo de familia, por el tiempo de familia. No haría la diferencia entre niños y niñas, pero sí por el tipo de familia. Mayormente, se acercan los estudiantes que vienen de familias uniparentales o de familias recompuestas. “Mi padrastro”, “mi madrastra” o “extraño a mi papá” o “extraño a mi mamá”. Son los estudiantes que se me acercan más y de las familias que tienen problemas de violencia dentro de casa. (Maestra M1.)

Pero las diferencias también surgen cuando se reflexiona sobre las preocupaciones que tienen por sus estudiantes. La maestra M7., por ejemplo, nos habla de su preocupación por sus estudiantes experimenten cualquier forma de violencia física:

Primero cualquier daño físico, todo lo que se pueda evitar de daño físico, y de ahí, cualquier agresión sexual, que creo que eso es lo que más están expuestos ahorita los estudiantes. De cualquier tipo, no solamente la violación, también el manoseo, que les hablen de cosas para los cuales no están listos. Yo, para estos temas de la pandemia donde se tenía que, hablar por Zoom, mi temor por los estudiantes. Siempre les decía “prendan su cámara”, “yo necesito ver que ustedes son los están ahí”. Porque a mí me da miedo que entre otra persona y les publique cosas que ustedes, de repente, no deberían de ver, y que no son para su edad, de asesinatos, hasta violaciones. O sea, eso es lo que más me preocupa, que, a su edad, de repente, tengan que presenciar cosas que no son, que no las van a entender, que más los van a traumar. (...) Gracias a Dios ya pasó la cuestión esta, virtual, es lo que más me ha asustado. Pero, en general pues, que les hagan daño, la violencia física, la violencia sexual, es lo que más... Bueno, pues, ya sabemos que, en realidad, estos casos de violencia sexual se dan más en las casas; pero, que, por ejemplo, sea un profesor, como hace un rato le comentaba, porque uno como padre manda a sus hijos a un lugar donde supuestamente está seguro, alguien te tiene que asegurar precisamente, de que tu hijo va a estar bien. (Maestra M7.)

Sobre este punto en particular, la maestra M1. fue bastante explícita sobre cómo las diferencias entre familias a las que hace alusión directa a si hay violencia familiar o no. Este es un tema importante para ella debido a su propia historia:

En general, entre niños y niñas, mi preocupación es por temas de violencia familiar. Temas de violencia familiar. Veo que familias tienen violencia familiar en sus hogares y trato de brindarles más apoyo a ellos, sean niñas o niños. Lo que sí me preocupa es la violencia, porque sí, de algún modo, yo de pequeña he sufrido de ese tipo de violencia. Bueno, a mí no. Podría decirse que recibí violencia psicológica, porque mi papá le causaba o le decía palabras hirientes a mi mamá. Y eso me afectaba y yo recuerdo, haciendo la reflexión de adulta, me afectan esas palabras que escuchaba. Claro, no veía los golpes, no había maltrato físico, era todo psicológico. Pero, yo me iba a estudiar afectada, no podía concentrarme. Yo recuerdo cuando estaba en primaria 1er, 2do hasta 3er grado, hasta el color de tiza con el que escribía mi maestra. Pero, cuando empezaron estos problemas en 4to, 5to, 6to grado hasta me había olvidado de multiplicar. No sé multiplicar, no sabía, estaba con la mente en blanco y todo. Si hay violencia familiar aquí el afectado es el niño o la niña. Siempre trato de conversar con los familiares. Claro, no les cuento mi experiencia, pero si trato de enseñarles. Les digo: “Yo conocí a una niña y...”. Siempre las historias tocan. Entonces, trato de contarles como si fuera otra persona y así. Hay niños que, a veces, los veo así por acá ¿Por qué será? Estará pasando algo en casa. Hay que reflexionar. (Maestra M1.)



La violencia familiar para la maestra M1. es una preocupación que pone en riesgo a niños y niñas por igual. Pero, en otras narrativas de maestras más bien la violencia aparece como una preocupación que pone en evidencia las diferencias entre sus estudiantes, no solo por las carencias económicas sino también por género, sexo y edad como podemos identificar en las siguientes citas:

A veces corren peligros también. Sí. Antes que el colegio era abierto sí. Era más riesgoso, corrían peligro. Encontramos a niñas que estaban siendo acosadas, que habían salido a tomar. Un sinfín de cosas. (Maestra M1.)

Entonces, yo no quería que los vayan a maltratar. Porque, como es un colegio de varones tú sabes que la naturaleza es ser rudo, tosco. Pero, esos chicos, yo no quería que les vayan a faltar el respeto porque todos tenemos un valor, una dignidad como ser humano. Si bien, no compartes sus opciones sexuales ahí, pues ¿no? Mantener a los chicos tranquilos. Entonces, tenía miedo que se puedan aprovechar de él. (Maestra M2.)

Los problemas que afectan a sus estudiantes pueden ser diversos e incluyen situaciones de violencia familiar (física y psicológica) o los casos de violencia sexual están presentes en la vida de sus estudiantes y en los problemas que comparten con ellas. Pero, como señala la maestra M9, la violencia también se relaciona con las carencias económicas de las familias ya que la necesidad económica hace que tanto padre y madre trabajen fuera del hogar, lo cual ya genera un desequilibrio, una “anormalidad” en la familia que obliga a que sus estudiantes ayuden en los quehaceres a la mamá (porque los quehaceres son su responsabilidad) y se enfatiza el papel subordinado de las mujeres:

En otros casos están más preocupadas por la parte económica porque trabajan, tiene que ayudar a la mamá en los quehaceres de la casa porque salieron a trabajar los dos. Y entonces, parece que por ahí está la situación y es preocupante, ahora que me pongo a pensar, porque con esto de los feminicidios no es bueno que la mujer tenga un papel tan minorizado, tan pequeño. Al contrario, deberíamos empoderarnos las mujeres y destacar para poder salir adelante y no depender del varón. (Maestra M9.)

En ese sentido, se puede interpretar que en las narrativas de las maestras, las condiciones de pobreza o precariedad material en la viven los y las estudiantes se explican porque no cuentan con una familia “normal”, es decir, una familia en la que la madre y/o el padre, ejerzan adecuadamente sus roles de proveedores y/o cuidadores. Esta es la normalidad esperada: que sus estudiantes sean parte de familias acorde con un modelo urbano y

occidental.<sup>28</sup> Es decir, una familia monógama, heterosexual, patriarcal y nuclear.<sup>29</sup> Este es un punto que no debe perderse de vista ya que resulta crucial: la identificación y clasificación de estudiantes necesitados (as) subyace una clasificación de género.

#### *4.2.2. Sus estudiantes necesitados*

Con respecto a este subapartado, tal como ya lo hemos señalado con anterioridad, a través de las narrativas de las maestras es posible identificar referencias al contexto familiar de sus estudiantes. Sin embargo, sus estudiantes necesitados (as) son aquellos (as) en quienes encuentran alguna carencia que los limita en su bienestar y que puede ser de diferentes tipos. En la clasificación que realizan de sus estudiantes son aquellos que requieren ser cuidados.

Por ejemplo, algunas maestras resaltan la precariedad económica y material como un elemento común que asocian a sus estudiantes que caracterizan como necesitados. Es más, describen al contexto de sus escuelas como difíciles, peligrosos por lo cual deben estar atentas a las situaciones de precariedad en la que viven sus estudiantes o explican el hecho de que tienen muchos casos de estudiantes necesitados o con problemas. Estos estudiantes necesitan, desde su punto de vista, ser “rescatados”:

En el contexto que trabajo yo es un contexto de un mercado, donde los niños sus padres son muchas veces, ay... cómo te puedo decir. Mis niños a veces me cuentan. Yo recuerdo a un niño, por ejemplo, cuando le digo “escribe una carta, van a escribir una carta para sus papás” el niño se me pone así y todos van escribiéndome en el proceso de la escritura, y le digo “hijo ¿por qué no escribes?” “Porque mi papa está en Canadá” y bueno yo lo asumí que estaba en Canadá. “Pero hijo” le digo “puedes, escribe tus sentimientos, lo que sientes por papá”. El niño no me escribió nada. Bueno, lo recogí y me puso el nombre de su papá. Pero no quiso escribir. Y dije bueno, asumí. Entonces, luego conversando me entero que no. Fue un impacto para mí en el sentido que dije “uy”. El papá estaba en Canadá, pero de la cárcel. Ese es el contexto en que yo trabajo. Con

---

<sup>28</sup> Sobre el concepto de familia, aunque se ha escrito mucho, resulta un importante punto de reflexión los aportes desde la antropología feminista. Sugiero revisar a Collier, J., Rosaldo, M. Z., Yanagisako, S. (1997).

<sup>29</sup> Es muy común entre docentes referirse a las familias de sus estudiantes, cuando no alcanzan este modelo “normal” de familia con el término de “familia disfuncional”. Es decir, una familia monoparental que cuida y provee de un niño, niña o adolescente asegurando su bienestar es descrita como disfuncional.

niños y con papitos que son de hogares disfuncionales. Entonces yo con ellos trabajo, tengo que rescatar a los niños.” (Maestra M3.)

Un colegio que de verdad es muy difícil porque la mayoría de niños estudiantes, adolescentes son de secundaria, (...) y normalmente los chicos tienen problemas de familias disfuncionales donde mucho abunda la drogadicción. Y una de las cosas que también me llama la atención bastante es poder con ellos trabajar soporte emocional porque son alumnos provincianitos, alumnos que tienen que trabajar, niñas que vienen de provincia con la tía y trabajan en Caquetá y en Caquetá trabajan, cortan olluquito, pelan pollos, como también la parte de la población son niños que consumen drogas o de padres que son delincuentes. (Maestra M5.)

Para las maestras, el actual contexto de crisis post COVID 19 ha producido que las condiciones socio económicas de las familias sean más preocupantes que antes, por lo cual varias de ellas señalan que están obligadas a estar más pendientes de la situación de sus estudiantes:

Ahorita, por ejemplo, este año no se había pedido. [Todos los años] los padres de familia dan un donativo para copias. Entonces que se saque esto de acá, como ha habido este proceso de pandemia, muchas familias están en situaciones difíciles; no se ha pedido la colaboración y, pues, el resultado es que no se tiene material para los que no pueden. Yo personalmente siempre trato de, esa es una cosa que yo aprendí de mi profesora del colegio que siempre lo recuerdo: “Si tú puedes, hazlo.” Entonces yo, por ejemplo, trato de entregarles el material en la medida de lo posible a los chicos que yo ya identifiqué que no van a poder tener acceso, pero, por ejemplo, aún algunos que tienen esta posibilidad y no lo hacen. Entonces tenemos de todo. (Maestra M6.)

Aunque las referencias a las carencias materiales son señaladas y reconocidas como muy importantes, las carencias emocionales y afectivas están también muy presentes en sus narrativas sobre sus estudiantes necesitados. Por un lado, porque las relacionan con las dificultades de aprendizaje, como señala la maestra M4.:

(...) como la mayoría [de padres de familia], del 80% de un aula pública no tiene tiempo para dedicarse a sus hijos en hacer una retroalimentación o en desarrollar, estimular habilidades propias que deben hacerse en casa. Antes de una lectoescritura, el aprestamiento que viene de casa también. Entonces los niños pues están aprendiendo y [le dices] “si se puede, si lo vas a hacer, lo que tú hagas está bien porque tú eres un niño “. (...). (Maestra M4.)

Es decir, la mayoría no tiene tiempo de cumplir con los roles esperados de cuidadores. Pero, sobre todo, es porque asocian estrechamente los problemas familiares (emocionales y de condiciones materiales) con los problemas de comportamiento y rendimiento de sus estudiantes:

(...) es que casos, por lo general, han sido por problemas con sus padres, pues, con problemas en la familia, más allá de divorcios, de repente, dentro de una familia, los chicos que ya se sienten incómodos, incomprendidos de por sí, esos son los casos que más, que más he tenido, que había que sacarlos de la clase, de repente en algún momentito, así no sean mis tutorados, para conversar con ellos, porque de verdad, chicos que, hombres o mujeres, se te deprimen por algo que, les pasa en la casa, no necesariamente, como te digo, el divorcio, sino, papás que no los comprenden o mamás que no los comprenden, porque sienten a veces, celos el otro hermano, no, este (...) y ya se sienten incomprendidos, por ejemplo, por lo general, son los mayores que, se sienten ya, en algún momento en la adolescencia, se sienten incomprendidos, como que sacan todo lo que, de repente tienen de niño tuvieron y no lo nombraron como celos, pero va apareciendo, no, entonces, eso es, lo que más he tenido yo, estás situaciones de problemas, que tenemos en la casa, que no son necesariamente que, sí hay problemas, cuando ves que se separan, se divorcian, y no, y los chicos se sienten la, pero, no. Más ha sido dentro de la familia sin preparación, no sin que haya problemas, o de repente, yo estoy con los papás, sino problema del hijo con el padre o con la madre, y creo que, les genera más necesidad de hablar, porque no tienen con quién hacerlo. (Maestra M7.)

Identificar que sus estudiantes tengan problemas y carencias, las induce a intervenir, a actuar. Promueve en las maestras su agencia para hacer algo. Pero, para algunas maestras que sus estudiantes tengan estas carencias emocionales los(as) convierte ante sus ojos en necesitados(as), en aquellos(as) estudiantes que requieren ser rescatados(as):

Mi preocupación es igual para los dos porque los niños, tanto varón como mujer, siempre son vulnerables, entonces orientarles guiarles y que se sientan seguros de sí mismos, y si como dicen si hay algo no está mamá, papá pero hay alguien que te va a escuchar. Y eso en el colegio, ¿quién será? La maestra. Puedo ser yo, puede ser otro profesor, la maestra o nuestras autoridades que están en el colegio. (Maestra M3.)

A veces yo miro caritas de niños de 12, 13 años, pero parecieran caritas de niños de 80, 100 años. Miradas frías, palabras toscas. Y digo, ¿cómo transformarlos? Ellos tan frágiles y cómo la vida los golpea tanto que se muestran duros agresivos desconfiados porque la vida los golpeó tanto en su niñez... nos falta tener más empatía con ellos. Y, al mismo tiempo, ellos nos enseñan a ser valientes porque a tan corta edad siguen adelante. Que digan mi papá es drogadicto, mi mamá roba de un mercado, y yo quiero estudiar para no hacer eso. ¡Wow! ¿no? (Maestra M5.)

El análisis de las narrativas muestra cómo para este grupo de maestras entrevistadas relaciona la variedad de problemas que puede tener un o una estudiante con las condiciones de sus familias. Al menos en las narrativas analizadas no encontramos una

referencia a los problemas de los y las estudiantes a su sexo o género.<sup>30</sup> Las familias con problemas son consideradas las causas principales de que sus estudiantes tengan problemas de aprendizaje o carencias emocionales que ellas advierten, reconocen y, en la medida de sus posibilidades, atienden. Es decir, son sus estudiantes necesitados(as), a quienes ellas reconocen como tales, las que legitiman su poder en tanto maestras, determinando como expertas sus posibilidades de intervención para “rescatarlos”. Es entonces, consideramos, que las maestras empiezan a preocuparse por estos(as) estudiantes necesitados(as), extendiendo su campo de acción más allá del aula y de la escuela, alcanzando también a la familia de su estudiante necesitado(a).

#### **4.3. Las narrativas sobre sus prácticas pedagógicas generizadas**

¿Qué hace una maestra que identifica a un(a) estudiante que está en problemas por rendimiento académico o porque tiene algún tipo de problema emocional? Se preocupa y empieza a intervenir a través de un conjunto de acciones. Esta sección está dedicada precisamente a las narrativas de las maestras sobre sus prácticas pedagógicas que cuidan y atienden. Es decir, el análisis se ha centrado en todo aquello que las maestras cuentan que hacen con la intencionalidad de dirigirse a **sus** estudiantes.

Consideradas desde el concepto de pedagogías invisibles, las prácticas pedagógicas conforman y atraviesan su performance diario. Es así que es posible identificar en sus narrativas un sinnúmero de prácticas pedagógicas que realizan en su día a día, tanto en el aula como fuera de ésta, incluso fuera de la escuela. Es más, aunque la mayoría de sus prácticas están dirigidas y tienen la intencionalidad de alcanzar a sus estudiantes, encontramos que aquellas prácticas que trascienden el aula responden a preocupaciones por el bienestar de sus estudiantes, por aquellos (as) que identifican como necesitados(as) y, por lo tanto, requieren de su atención y cuidados. De este modo, estas prácticas pedagógicas generizadas están dirigidas o incluyen también a los padres y madres de sus estudiantes y, en algunos casos, expresamente a las madres.

---

<sup>30</sup> Esto contrasta con los hallazgos encontrados en un estudio realizado en escuelas rurales donde maestros y maestras “naturalizaban” las diferencias entre sus estudiantes hombres de las mujeres. Ver Castellanos, T. y Sánchez, M.J. (2020). Un hallazgo en la misma línea es señalado por Eguren, de Belaunde y González (2019) sobre las expectativas de los docentes de sus estudiantes mujeres.

El análisis de las narrativas me ha permitido agrupar las prácticas pedagógicas descritas a partir del tipo de performance que realizan, si les es posible emplearlas dentro o fuera del aula, dentro o fuera de la escuela. A continuación, se describen tres prácticas identificadas en las narrativas de las maestras que muestran su agencia y su capacidad de acción: prestar atención, crear oportunidades y prestar cuidados. En el acápite dedicado a cada una de estas prácticas, haremos referencia a los espacios donde se realizan, a quiénes están dirigidas, quiénes participan y las motivaciones señaladas por las maestras. Como veremos, las maestras a través de estas prácticas realizan un despliegue de poder a través de un conjunto de dispositivos en relación con temas de género.

#### 4.3.1. *Prestar atención*

Una práctica identificada en las narrativas de las maestras entrevistadas se relaciona a cómo identifican a los y las estudiantes a quienes les está pasando algo. Les es posible reconocer estos casos de vulnerabilidad o potencial riesgo debido a que están observando y escuchando con atención. Esta práctica de *prestar atención* la realizan tanto dentro como fuera de clase. Para varias maestras prestar atención se describe como una acción permanente de vigilancia, de estar al pendiente a cómo hacen las cosas sus estudiantes, los cambios, a lo que escapa de la rutina, a lo diferente:

Y cuando veo que un niño está calladito, está pensativo, indirectamente me acerco y le digo “¿qué tal todo tranquilo?”, “Sí miss”, “Ah, ya, muy bien”. Pero también muy callado es alerta, también algo puede estar pasando. (Maestra M5.)

Trato mucho de tener mucho cuidado de mirar los que son apuradísimos... Siempre hay un por qué: o trabajan o apoyan en casa o no comen. Yo soy el turno tarde, y si el estudiante viene sin almorzar, definitivamente está... nunca va a poder prestar atención. Trato de tener mucho... de averiguar. Entonces ahí siempre. Yo me relaciono con este grupito para tratar de saber cómo van, así más como de tú a tú: “Oye qué tal, ¿Cómo están?” (Maestra M6.)

Prestar atención les exige estar en alerta en todo momento, tanto en el aula como fuera de ella, con sus estudiantes y con quienes no lo son. Dentro de clase, las maestras “miran” a todos sus estudiantes en el día a día. Estos estudiantes son con quienes se relacionan con mayor frecuencia o con quienes tendrán mayores interacciones por sus horas de clase y a lo largo del año escolar. El aula como espacio delimitado, les permite mirar a sus estudiantes y notar esos cambios de conducta, de desempeño o en las interacciones con otros estudiantes.

Dentro del aula, su mirada está dirigida a reconocer los avances y potencialidades de los y las estudiantes, así como los retos y dificultades en relación con los aprendizajes esperados. En general, las maestras entrevistadas comparten que, en la medida de lo posible, prestan atención para poder plantear alguna estrategia que les sirva de motivación, de apoyo, pero también de aprendizaje:

(...) creo que con todos los grupos trato de responder en el nivel en el que está para que den, aunque sea unos pasitos. El que está lejitos, aunque sea que esté en proceso, el que esté en proceso que vaya y lograr, y el que esté logrado; tenemos por lo menos, pero poquitos, que vayan al nivel destacado y que no tengan miedo porque también hay este otro, o sea de que; ya están bien y ya no pasó nada. No. O sea, aspirar siempre a más y yo creo que esto es una cosa que me ayuda. Miro, busco de relacionarme con ellos en ese sentido. (Maestra M6.)

Como lo dice explícitamente la maestra M6., *mirar* es una forma de relacionarse con sus estudiantes. Pero es un mirar que no se limita ni a esa acción y ni a un momento:

Por eso es que trato de que cuando me relaciono con ellos, mirando. Porque uno más o menos identifica: éste es el que ya va muy bien encaminado, en el nivel en que tiene que estar, responde al estándar. El otro por ahí que hay que jalarlo o empujarlo como tortuga, el otro que va en proceso por ahí hasta que logrado, ¿no? Entonces uno más o menos identifica. (Maestra M6.)

Las maestras al mirar y reconocer que algo está pasando, convierten su mirada en una que presta atención, que inicia un conjunto de otras acciones: identificar un problema o situación, desarrollar una estrategia, establecer un contacto, mostrar interés por ese estudiante en tanto sujeto. Es en este momento en el que deja de ser un tema de aprendizaje y se relaciona con una preocupación e interés por el contexto de ese estudiante: el del aula o la familia. Porque lo que explica que un estudiante tenga un problema se explica porque algo está mal fuera: en su casa o familia. *Prestar atención* requiere, entre otras cosas, seguir al pendiente de ese estudiante en el tiempo de manera sostenida, mantener la atención más allá del tiempo de la clase, de la jornada escolar, incluso del año escolar:

(...) cuando veo he tratado de que esos niñitos de primaria han ido con ciertos problemitas de conducta por mucho me he acercado a la tutora y le decía fulano de tal es así por esta razón y esta razón, fulana de tal tiene esta dificultad y esta dificultad, entonces para que por lo menos lo tomen en cuenta porque en secundaria ya es muy diferente porque los maestros son por horas algunos lo toman bien otros como que avanzan pues no? (Maestra M3.)

Como señala la maestra M3. su reconocimiento sobre los casos de determinados estudiantes ha hecho que informe a la tutora del año siguiente para que tome la posta en el seguimiento. Esta es una práctica común, incluso promovida por escuelas y colegios como parte de la atención a sus estudiantes. Por ejemplo, es lo que se considera que parte del rol del tutor o tutora.

Pero esta mirada atenta no se limita al aula y, más bien, es señalada como una práctica que realizan como parte de su día a día:

Él tenía ya quince años y estaba en sexto grado y no era mi estudiante, no era mi alumno, pero yo observaba que era un chico muy agresivo con los demás en la hora de recreo. Entonces yo siempre, aunque no han sido mis niños, los cuido. (Maestra M3.)

Lo que yo veo es que están con sus amigas conversando en eso. Muy pocas juegan, más se dedican a conversar entre ellas, o las chicas están con su celular que está prohibido de alguna manera, pero el problema es que por la seguridad de sus hijos las mamás los mandan con el celular para que puedan comunicarse y no le podemos decir que no porque no le podemos prohibir. Pero sí están muy replegadas las chicas, yo es lo que observo. (Maestra M9.)

Al ser tan poquitos se los conocía bastante y como eran de la zona también, se podía interactuar de esa manera con ellos. No solamente el curso, sino también ahí en el recreo que estábamos, te comentaban sus cosas, algunos consejos, algunas situaciones también que se podían observar de ellos. (Maestra M8.)

Incluso se debe prestar atención a aquellos que les va bien académicamente:

Pero con los que sí son muy buenos académicamente, con los que se puede explotar más, trato de relacionarme mucho más, siempre exigiendo. Diciéndoles, resaltando lo bueno, las potencialidades que tienen y siempre resaltándoles que no olviden ser humildes. Porque he tenido estudiantes, ya he tenido la experiencia; que he relacionado muy bien y todos los chicos han llegado, han avanzado, han desarrollado muy bien sus competencias, pero de pronto se olvidan de cómo empezaron y a veces se vuelven un poquito insensibles con el que está más lento en el aprendizaje. (Maestra M6.)

De esta manera, prestar atención es una práctica que las localiza en diferentes lugares mientras recorren sus escuelas: los recreos, los pasadizos. Pero también en los diferentes horarios y sus interacciones: la hora de entrada, de salida. De esta manera, las maestras con toda la intención y disponibilidad prestan atención. Y en sus narrativas este “prestar atención” es continuo, permanente, dentro del aula, pero también fuera de esta, fuera de la escuela e incluso remota como durante la pandemia. Como muchas de las maestras se describieron con un compromiso “exagerado” con su profesión – recordemos los



elementos de sus narrativas sobre cómo son de maestras— nos plantea la posibilidad de que ellas consideren que es parte de su rol y deber prestar atención todo el tiempo.

Es posible identificar en las citas anteriores que prestar atención es un inicio para seguir interviniendo y darle seguimiento, es decir, seguir al pendiente a través de la observación, de la pregunta casual mientras se evalúa la necesidad o no de intervenir. Y por la necesidad de “seguir al pendiente” es que también se trasciende el espacio del aula y/o de la escuela. Es decir, la maestra en cumplimiento de su función de cuidadora, amplía su campo de acción y trasciende el espacio del aula y/o de la escuela.

#### *4.3.2. Crear oportunidades*

Una segunda práctica de las maestras identificada en sus narrativas es la de crear oportunidades para interactuar y relacionarse con sus estudiantes. Las maestras no se encuentran simplemente con un o una estudiante en problemas. Como se ha descrito en la sección anterior, practican estar al tanto, vigilantes para reconocer situaciones potencialmente de riesgo. Es en este momento en que deciden si deben intervenir de alguna u otra forma.

Una primera forma de intervenir es creando oportunidades para interactuar con los y las estudiantes y, así, acercarse y conocer un poco más sobre la situación. Para crear oportunidades, una de las estrategias que utilizan es propiciar un encuentro para que la interacción se produzca. Otra estrategia utilizada por las maestras es a través de iniciar una conversación. Y para presentarse frente a sus estudiantes como dispuestas a interactuar, conversar y escuchar, las maestras no escatiman en performar en todos los espacios disponibles ni sus pocos tiempos “libres” de los que disponen, como narran en las siguientes citas:

En el recreo por ejemplo yo no me pongo a tomar mi desayuno, en el recreo me voy con ellos conversando o tengo mi ambiente en el colegio estatal un cuartito que es psicología. “Cualquier cosa chicos estoy acá podemos conversar”. (Maestra M5.)

Me involucro hasta en los juegos porque eso también es. Este involucrarse con los juegos. Había un tiempo con los trompos, también les he hecho bailar trompo: “Oye”, les digo, porque yo hablo mucho de la sierra y con orgullo les digo. “En mis tiempos”, les digo, “hacia bailar el trompo, he jugado las canicas”. “A ver miss”. Y, así juego pues porque los niños de primaria son más, más se apegan a los maestros, en secundaria ya no. También ya es el otro desarrollo. En cambio, en primaria los niños se apegan como una imagen materna o

paterna. Entonces este es otro tipo de tratamiento diríamos con los niños de primaria. (Maestra M3.)

En los recreos, en las salidas, algunos les dicen a sus papás que los recojan un poquito más tarde, se quedan a conversar, o, si es necesario, las he sacado de algunas clases, para conversar, con el permiso de la profesora o de la Coordinadora, las he sacado. (Maestra M7.)

Esos momentos de disposición a que se les acerquen, cuando responden un saludo o mantienen un intercambio de palabras, o se dan el tiempo para esa conversación, son considerados importantes para que los y las estudiantes traten otros temas, se “suelten”, como explica la maestra M3.:

(...) mucho converso con los niños en el momento de recreo o siempre suelo llegar temprano y esos momentos que ellos me ayudan me ordenan a veces cuando todos compartimos en limpiar y yo también comparto este limpio mi mesa, limpio la mesa de los niños. Ahora llego temprano, comparto, limpio las mesas, echo gel para mí para mis niños y ya están llegando ya temprano. Y hoy día fue un reto una niña y del segundo piso me dice “miss ya le gané”, “muy bien, te felicito”, le digo. “Te felicito, ya me has ganado”. Yo había llegado 7:20 de la mañana y ella ya estaba en el aula. Ya había llegado ya. Y me ganó. Entonces así es manera de que en esos momentos a veces los niños se sueltan o a veces les digo “¿por qué has llegado temprano?, ¿qué pasó? o ¿por qué has llegado tarde?” y empiezan a decirme, a veces a contarme problemas de casa o por que vino lloradita. Como el otro día, justo una niña entró llorando y era temprano todavía. Y le digo, “¿qué pasó?”. Le invité un poquito de agua que yo tenía en un vasito. “Hijita, S., ¿qué pasó?”, le digo, “tranquila, relájate”. Me dice: “Es que han peleado en casa”. “Ah ya, hijita”, le digo, “¿tú estabas presente?”, “Sí, miss”. Bueno, entonces trato de escucharle primero y digo: “Ahora, cuando vas a casa si es que puedes dile a mamá, dile a papá”. Y así y eso me comenta a la hora de recreo. Igual estoy andando por ahí y a veces se me prendían del brazo y entonces yo camino con las niñas y en ese momento me cuentan. (Maestra M3.)

Esta práctica de *crear oportunidades* la encontramos en todas las narrativas de las maestras e involucran a sus estudiantes. Es decir, es una práctica dirigida y que las relaciona con los estudiantes, no solo los que están en su aula o en sus cursos. Esta práctica puede considerarse como característica de las maestras cuidadoras, la asumen como parte de trabajo. Por ejemplo, la maestra M8., quien es la más joven del grupo de maestras entrevistadas, explica la importancia de crear oportunidades a través de la conversación:

Me gusta más conversar con los chicos, ver si en algún momento hay algo que se requiera hablar. Algunos dicen: "no, es una pérdida de tiempo, se me atrasan en mis clases". Que es cierto, uno se atrasa en las clases, pero es necesario. Muchas veces es necesario invertir, yo le llamo inversión; invertir esos, de repente, cinco, diez minutos conversando con los chicos de algo que ha

ocurrido, si alguno se ha molestado, si por ahí ha habido un ponerse apodos o algo por el estilo, burlarse del trabajo de algún compañero. (Maestra M8.)

Como para la maestra M8. que considera que estas conversaciones son una inversión para saber qué está ocurriendo, para la maestra M7. son una fuente de satisfacción, especialmente con sus estudiantes más grandes, de los últimos años de secundaria:

te pueden contar más te tienen más confianza, de repente, y te cuentan cosas más profundas; (...) pero cuarto y quinto de secundaria te cuentan cómo se sienten, qué les ha pasado, cómo les ha afectado. Entonces, a mí, generalmente, eso es lo que más, más me gusta porque el nivel de confianza es mayor con ellos, y también se pueden hablar de diferentes cosas. (Maestra M7.)

La maestra M9., por ejemplo, comenta que son los estudiantes “más terribles” quienes se acercan a conversar:

La gran mayoría, como nosotros en el tema de Persona y Familia o también Psicología también enseñaba, me acuerdo, era hablar sobre sentimientos. Lo que ellos sentían por una pareja, por sus papás, problemas familiares. Mayormente era eso. O era el tema de la relación con los padres o era el tema de la relación con la enamorada. Más era con el tema familiar, más. Que la relación con el papá o la mamá era malísima. (Maestra M9.)

Pero, ¿cuáles son sus motivaciones para intervenir? ¿Qué tipo de indicios, situaciones, preocupaciones las llevan precisamente a crear oportunidades o sentir que es necesario intervenir?

Como narran las maestras en las siguientes citas, crean estas oportunidades cuando consideran que “algo” puede estar o está pasando, se muestran atentas, incluso trascendiendo sus horarios y la escuela misma:

Porque una vez una niña tuvo una mala reacción ¿y por qué? Porque había sido violada por el tío. Luego ya conversando le digo: “hijita, disculpa, no es mi intención”. Luego de ya tanto conversar ya, al final, me comentó por qué. En las tutorías que uno puede hacer ya uno puede ir descubriendo cosas que han vivido o que han pasado que no lo quieren comentar, pero cuando poco a poco te lo comentan lo sienten como un peso menos. Más tranquila ya están con su carita, sonríen, ¿no? A lo que pudo haber estado temerosa cohibida o cohibido. (Maestra M5.)

yo, siempre cuando falta alguien yo estoy ahí llamando a la mamá: Que por qué no vino, que si está enfermo, que si está con lo del COVID. Uno nunca se sabe. Entonces, estoy tratando así de estar full, full pilas de no dejarlo pasar. Ya cuando alguien falta y a ver qué pasó, la busco en el recreo y le llamo y le digo: ¿Cómo estás? ¿Y qué pasó? Tratar de estar atenta.

Y hay un parque llamado S. que mayormente los chicos ahí gente adulta les motiva a consumir [drogas] y hay chicos que me han comentado. Hasta yo también he ido a esos lugares para... “Hola, pasando por aquí”, “Miss, ¿qué hace por acá?”, “Estaba pasando me equivoqué de camino”. Y así trato de entrar en su mundo de ellos con mucho cuidado, mucho respeto, mucha cautela. (Maestra M9.-por confirmar)

O potencialmente ven algún tipo de riesgo, como, por ejemplo, en las situaciones siguientes que compartieron dos de las maestras. En ambas situaciones podemos encontrar una preocupación implícita por el docente hombre y sus estudiantes niñas. La primera situación la narra la maestra M3. cuando encuentra a un grupo de estudiantes de una clase yendo al patio para tener su sesión de Educación Física y una de las estudiantes no quiere ir. La maestra narra que observó la situación y vio que la estudiante no quería hacer la clase de educación física por lo cual se acercó a conversarle:

Y tenía un profesor, entonces le digo: ¿por qué no quieres ir, hija?, le digo. “Vamos”. Porque yo también hago educación física con ellos. Con el profesor le digo, “Profesor, ¿puedo participar?”, “Claro, profesora”, me dice. (Maestra M3.)

Y, además, le ofreció una salida: acompañarla en la clase. Contó luego en la entrevista que la niña hizo la clase con ella al lado.

Por su parte, la maestra M7. comparte:

siempre hay que estar atentos, de todas maneras, creo que, sí, ósea, sin ser mal intencionada en tus pensamientos, siempre tienes que, cuidarte del otro no, ósea, hay niñas, a veces, que vienen y son muy cariñosas, y van y abrazan al profesor, no, y ya le dicen “un selfie”, y yo le digo al profesor, también, no a cualquiera, no, le digo mira, si tu hija te muestra un selfie de ella, abrazando a un hombre, porque un hombre eres tú, ¿tú cómo te sentirías?, imagínate al papá de la niña, que va a verte abrazando, no pues, ósea no, hay que mantener cierta distancia porque, de verdad, tú no sabes cómo van a reaccionar los papás, no; los niños, las chicas, muchas veces son muy inocentes, y son cariñosas con los profesores, pero el profesor tiene que, que mantener, no, no va a estar agarrando la cintura en una foto, ósea, imposible, de verdad por el cuidado que se merece el mismo chicos, no, y si lo hace sin ninguna mala intención, pero otra persona sí lo va a hacer con una mala intención; pero, no se va a dar cuenta la chica o el chico, no. (Maestra M7.)

Las maestras en estas narrativas se posicionan como atentas y vigilantes frente a potenciales situaciones de acoso escolar por parte de los docentes. No ha sucedido, no lo han visto, pero previenen. Y para prevenir requieren presentarse como cercanas y accesibles a sus estudiantes: estar ahí. Prestan atención, identifican posibles problemas o riesgos y crean las oportunidades porque consideran que algo pueden hacer: pueden

intervenir y lograr un cambio positivo en la situación específica o, a mediano o largo plazo, en el bienestar del o la estudiante.

Incluso, durante la crisis sanitaria por el COVID – 19, mientras realizaban las clases virtuales que para muchas de ellas significó un contacto mediado y limitado al Whatsapp:

(...) es en tu práctica, es el contacto que tienes con tus estudiantes. Yo digo, mira, yo no creo que sea un límite que yo tenga un Whatsapp donde tengo que hablar con el estudiante y que no me ve, pero me escucha y, a veces, yo les digo “no, no quiero que me escriban chicos, pueden mandarme un audio, quiero sentir la cercanía con ustedes, ya que estamos detrás de una pantalla, pero al menos mándenme audios para conocer sus voces y ustedes me conozcan a mí” y sí. O sea, no ha sido una limitación la virtualidad cuando la preocupación sigue siendo la misma, cuando tú no perdiste el enfoque de que tienes que hablar con este ser humano y escucharlo. Gracias a Dios yo he podido hacer eso hasta en la virtualidad. (...) Lo importante es que era lo que yo les pedía, “por favor, mándenme audios, no me escriban, mándenme audio para conocerlos de alguna manera”, es una manera de que no perdamos el contacto. No se aprende, no está en ningún libro, es el contacto que uno tiene, o sea, es físico sea virtual, pero que ese contacto te permita llegar a este estudiante, que él pueda, tú abrirte con él y que él se abra contigo. Para que puedas tú poderle dar lo que necesita realmente. (Maestra M9.)

Es así como la Maestra M9. describe cómo se las arreglaba para mantenerse en contacto con sus estudiantes. En su narrativa, con su pedido de que le envíen audios también es posible identificar cómo crea oportunidades de vincularse con sus estudiantes.

*Crear oportunidades* para las maestras es una práctica pedagógica que muestra a las maestras performando en sus intervenciones para lograr esa transformación positiva en el o la estudiante necesitado(a). Es decir, podemos señalar que al crear oportunidades para seguir cuidando y atendiendo, las maestras performan en tanto cuidadoras.

#### 4.3.3. *Prestar cuidados*

Una última práctica pedagógica identificada a partir de las narrativas de las maestras es prestar cuidados. Los cuidados para las maestras son muy diversos y múltiples y en muchos casos están estrechamente vinculados a prestar atención y crear oportunidades. Las prácticas pedagógicas de las maestras que he denominado prestar atención o crear oportunidades también son formas en que las maestras cuidan. Pero, para fines del análisis, vamos a distinguir esta práctica de *prestar cuidados* porque es descrita de manera explícita por las propias maestras.

Entendemos por cuidados, retomando la definición de Batthyány (2015), a ese conjunto de acciones que realizan las maestras por sus estudiantes con el objetivo de ayudarles en su vida cotidiana en su desarrollo y bienestar. Las maestras cuidan a todos sus estudiantes, pero prestan cuidados a quienes identifican como necesitados. Es decir, *prestar cuidados* en tanto performance, es cuando realizan una intervención específica e individualizada, buscando un impacto en el bienestar de su estudiante.

Se encuentra en necesidad el niño, la niña o adolescente que no tiene una familia “como se debe”. Es por ello que las maestras tienen que cuidarla o cuidarlo. El o la estudiante en necesidad responde en parte a cuestionamiento a una falla de lo esperado a nivel de la familia:

lo de visita a los chicos no, desde la pandemia no la verdad, no lo he hecho ya, pero antes sí; o sea, siempre trataba de mirar, de hacer visitas cuando faltaban, cuando no hay una respuesta, porque el padre de familia debe de mandar por qué razón ha faltado y esto. Cuando no había una razón, un por qué, allí si yo entraba, aunque no estuviera en peligro el estudiante ni nada por el estilo esto de acá, siempre a visitarlo para mirar a ver que está [pasando], para que el padre de familia se dé cuenta que el colegio se da cuenta que no ha venido el estudiante, que yo no puedo estarlo diciéndole o apañándole, de que hoy día no quiero ir y punto y no pasó nada ¿no? (Maestra M6.)

Por ello, la performance del *prestar cuidados* no se limita necesariamente al estudiante. En este caso en específico, por ejemplo, no está solamente dirigida al estudiante que faltó, como señala la maestra M6., sino también al padre de familia para que sepa que está bajo la vigilancia. Es por ello que prestar cuidados trasciende el aula y la mayoría de veces, también la escuela: requiere hablar con la tutora, acercarse en el recreo, citar a los padres, pero muchas veces también, visitar la casa, conocer a qué se dedica la familia, etc.

Prestar cuidados para las maestras implica responder a las diferentes circunstancias que se les presenta del día a día. Por ejemplo, en la siguiente cita, la Maestra M3. narra una intervención con una situación en su escuela, con un niño que no estaba en su clase que ocurrió el mismo día de la entrevista:

Salgo con mis niños a la hora de educación física, bajo al patio, pero yo ya sentía que había un niño al frente de mi aula lloraba a gritos. Era un niño de segundo grado. Entonces, estaba afuera de su aula, pero desde mi aula observé que había un papá que lo dejó y la maestra algo le decía y el niño empezó a llorar cuando dejó al papá. Entonces hemos bajado. El profesor entra a la hora de educación física. Bajamos y yo bajo pues, como te repito, con mis niños. Entonces veía que el niño gritaba, lloraba, pero a todo el colegio. Y nadie decía nada. Entonces yo

he agarrado, me he levantado de lo que estaba ahí con mis niños haciendo un poquito de, jugando pelota, me he ido al niño y justo sale la profesora: “Ay M3.”, me dijo. Y yo le digo: “Uy, ¿qué paso amigo?” Le digo así al niño. “¿qué pasó amiguito?”- “Quiero a mi papá, quiero a mi papá.” Y gritaba y la maestra me dice: “¡Ay, M3.! Este niño me dice que no se vaya su papá. Le dije que le calme y se ha ido.” “A ver”. Y me siento al costado del niño y le digo “¿cómo te llamas?”, le digo. –“Aaron”. “Uy Aaroncito, qué lindo nombre, qué bonitas pestañas tienes”, le digo. “¿Por qué estas llorando?” –“Mi papá...”. “Mira ya, cálmate. Si tú me dices por qué estás llorando yo te voy a escuchar”, le digo, “pero si tú lloras no te voy a entender, no te voy a escuchar.” Y me mira y trata de calmarse. “Ya. Cálmate.” le digo, “Respira”. Y el niño no me entendió lo que era respirar, claro, lógico ¿no? Entonces empieza a dejar [de llorar]. “Ya cálmate Aarón”, le digo, “yo soy M3.” le digo, “mi nombre es M3. Mira, mi salón esta al fondo”, le digo. Y desde ahí le digo, “te he escuchado llorar, pobre tu gargantita”, le digo, “Mira hijo, ya estás para dormir hijito”, le digo, “mira a tus compañeritos”. – “Quiero a mi papá”. “Ya, yo lo voy a llamar a tu papá, pero tú me prometes algo: calmarlo y vas a entrar a tu aula”. –“No”, me dice, “porque no sé escribir.” “Pero, ahí vas a aprender”, le digo, “si estas acá afuera no vas a aprender”. Se calmó, entonces le he llevado abajo: “¿quieres ir a lavarte tu carita?”. Estaba todo así, mojadito. He agarrado, lo he llevado, se ha lavado, lo he secado y ha regresado tranquilo. Bueno nos hemos sentado y “¿quieres entrar?. ¡Mira!” Y le digo, “mira a tus compañeritos cómo están jugando”. Le digo, “la profesora está cortando. Sino que nos traiga papel para cortar”. –“No”, me dice. “Ah, bueno tú no quieres, pero yo sí quiero cortar”, le digo. “Miss L., le digo, ¿me puedes dar para cortar?, a mí me gusta cortar”. Y me alcanza y empiezo a cortar y él me mira. “¿Quieres cortar? Ay me dolió esta mano”. – “Sí, yo sí quiero”, me dice y empieza a cortar y se tranquiliza. Y justo ya era que terminaba la hora de educación física y le digo: “Aarón, mira hijito, esos niños que se van son mis niños. Ellos tienen que estudiar en ese segundo piso.” –“Pero, ¿lo vas a llamar a mi papá?” “Sí, pero tú entras al aula”, casi ya un poco enérgica, “Entonces yo lo llamo y no tienes que llorar. Mira todos están escuchando”. –“Ya”, me dice y se sabía el número ah 925...sí. Ya, me he ido, y cuando observo estaba en la puerta y el señor de la portería me dice: “Profesora M3., Usted qué le ha hecho a ese niño, ha hecho magia profesora. A nadie ha hecho caso, solo usted ha bajado y mire como lo ha calmado,” me dice. “Ah no sé, tengo mi magia”, le digo. (...) Una experiencia, una anécdota también de hoy día. Y así, no sé, los niños me apasionan, me llenan, son mi vida creo. (Maestra M3.)

Hay varios aspectos interesantes en esta narración compartida por la maestra M3. Un primer aspecto que quisiera resaltar es cómo la maestra describe tan minuciosamente la interacción desarrollada con el niño. La narración elaborada tuvo la intención de reproducir el diálogo, las diferentes acciones realizadas con el objetivo de mostrar el proceso de intervención: la maestra atenta y vigilante percibe la situación y decide hacer algo. Luego, la maestra se acerca y, aunque hay otra docente involucrada, recibe la información sobre la situación y también la autorización para interactuar con el niño. Se acerca, se presenta, establece un vínculo, le plantea condiciones y hace un trato. Lo calma, lo contiene. Es reconocida positivamente. Termina llevándolo a su aula con su maestra

responsable, logra que realice la actividad, cumple su palabra de llamar a su papá. Logra realizar todo esto a tiempo de retomar su grupo de estudiantes que terminaron la clase de educación física.

Con esta narración la maestra M3. se presenta con una maestra atenta, dedicada y con experiencia. Recordemos que la maestra M3. Forma parte del grupo de maestras con mayor número de años de servicio. Además de prestarle cuidados a este niño, con esta performance narrada, también servía para mostrarle a la maestra responsable cómo se hace. La narrativa también es útil para dejar en claro que esta es una de sus prácticas cotidianas: una experiencia que ocurrió el día de la entrevista.

Otro aspecto que quiero resaltar de la narración de la maestra M3. es que muestra claramente cómo las prácticas pedagógicas que se han descrito hasta el momento se eslabonan y articulan una con otra: primero, el prestar atención a este niño que no estaba en su clase; luego, crear la oportunidad de cuidarlo cuando se acerca y se pone a disposición de hacerse cargo de la situación; y, por último, cuidarlo a través del diálogo y la contención. Es decir, mostrar su “manejo” de la situación. Aunque, es necesario resaltar que se puede interpretar este eslabonamiento como una sola performance, tal como su narración la describe, aunque se haya realizado en tiempos distintos y locaciones diferentes. Y este es una característica que se encuentra con frecuencia en las narrativas de las maestras cuidadoras: las maestras performan en varios actos, que pueden darse en simultáneo o no necesariamente ya que pueden realizarse en un mismo día o temporalmente alejadas o cercanas una de otra.

Otro ejemplo, lo encontramos en la narración de la maestra M8.:

“Tenía un estudiante que se hacía autolesiones en las muñecas. (...) Y trataba de conversar. Gracias a Dios, en el colegio hay un par de psicólogos y, adicionales, están también los practicantes de la Vallejo, que también tienen convenio. Entonces, estaban ahí, estaba el apoyo, poderlos llevar, poder manejar, poder conversar también con los padres, con el papá, que trabajaba en la institución. Es que, a veces, es una situación tan complicada con los padres, el darles a entender. Porque, a veces, los padres piensan "no, solamente, quiere llamar la atención. No hay nada más ahí, no se va a dañar más". Pero es poder hacerles entender que, que más que llamar la atención es un pedido de ayuda (...) de lo que están realizando y que merecen, en realidad, la preocupación, la interacción con su hijo. Se pudo, vamos a decirlo, solucionar entrecomillas el caso: el estudiante dejó de hacerlo, porque incluso dentro del mismo colegio se realizaba los cortes. Yo lo llevaba a decirle (...). Me pareció un poco fuerte su primera preocupación, cuando yo me enteré de su caso, que lo



llevé directo a psicología porque estaba con la muñeca sangrando para que pueda apoyarlo ahí también fue "Pero, profesora, ¿me van a expulsar del colegio?". Fue lo primero que él preguntó. No preguntó, eh, ¿van llamar a mis papás?, ¿alguien me va a ayudar? De repente, ¿me van a regañar". ¡No! Su primera preocupación fue "¿me van a expulsar del colegio por esto?". Y yo le dije "no, no, yo te aseguro que no. Incluso, si alguien quisiera hacer algo, yo voy a estar aquí para ver tu caso, eso no te va a pasar". No que (...), que sí fue una de, de las cosas en que sí, le di mi palabra que no iba dejarle que algo le ocurriera. (...) Es uno de los estudiantes que más recuerdo, porque me da gusto ver después, saber, ¿no?, por su papá, como trabaja en la institución, que está estudiando, que ha seguido una carrera técnica, que sigue superándose, que ha seguido adelante. Es uno de los bonitos recuerdos que te da también esta profesión de ser maestro.

(...) Porque era un tema delicado y que yo sentía también esa responsabilidad, no si, si yo lo he visto, si lo estoy apoyando, qué pasa si, de repente, no lo apoyo lo suficiente o si de repente siente que no puede hablar conmigo. Si ya de por sí sentía que no podía hablar con muchas personas, qué le puede pasar si yo no, si de repente no estoy disponible para conversar con él. Entonces, era así, eso fue uno de los casos más fuertes que he tenido. Y hasta la actualidad. Su papá siempre me manda saludos creo que todas las semanas. Creo que para, deseando una buena semana, una semana bendecida con algún versículo de la biblia. Pero siempre, siempre se ha mantenido en contacto conmigo el señor." (Maestra M8.)

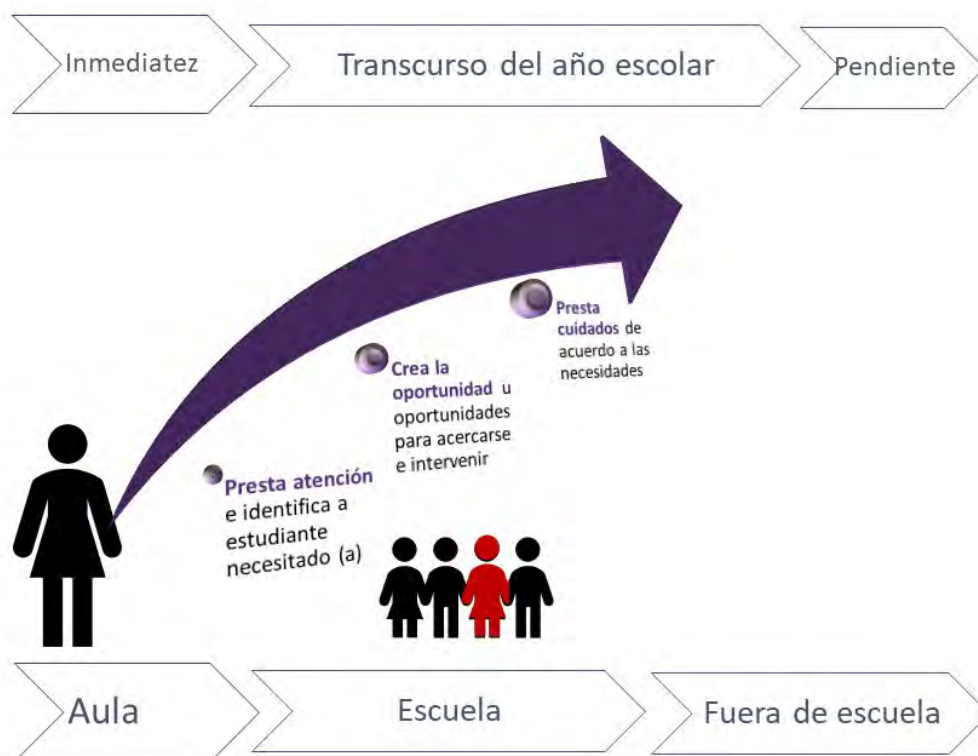
Es posible encontrar en esta narración de la maestra M8. varios elementos comunes con la narración de la maestra M3. Aunque las situaciones son muy diferentes muestran a las maestras cuidadoras performando con una intencionalidad, dirigida a causar un efecto determinado y siendo muy consciente del impacto, pero también del público para cual está dirigiéndose. Pero también, las narrativas se construyen a partir de historias exitosas, con un buen desenlace. Parte del éxito es que no solamente se logró un impacto positivo en el momento. Ambas narrativas muestran la trascendencia de sus performances: por un lado, en términos de campo de acción (más allá de sus aulas) pero, también, más allá de ese momento específico. El impacto de su performance dura en el tiempo: ambas maestras cuidadoras saben por los padres que se siguen comunicando con ellas para comentarle del bienestar de sus hijos.

Como puede observarse en el siguiente gráfico, en muchas de las narraciones, entre estas performances puede trazarse una línea de tiempo que abarca momentos o días, de manera consecutiva o intercaladamente en el tiempo, así como pueden abarcar diferentes locaciones. Pero alcanzan coherencia a través de su narración como una performance única, que puede estar compuesta de varias prácticas a través del tiempo. Es decir, estas prácticas son narradas como parte de una performance única en la medida en que se

realizan por el bienestar de un o una estudiante. Estas prácticas son narradas por las maestras sin tener en consideración los ejes del tiempo y el lugar porque al estar dirigidas hacia el bienestar de su estudiante, se constituyen de manera coherente y ordenada en la narrativa. Es así que es posible identificar ya en la narrativa final como las performances de las maestras cuidadoras trascienden el aula y la escuela cuando es necesario. Pero, también, los momentos escolares para alcanzar, si es necesario la vida familiar de los o las estudiantes.



### Gráfico N° 3: Performances de las maestras



Fuente: Entrevistas realizadas. Elaboración propia.

Por otro lado, es posible identificar un segundo tipo de narraciones sobre prestar cuidados que se relacionan a intervenir frente a necesidades materiales puntuales de sus estudiantes. Pero son narraciones que no individualizan y más bien se centran en las acciones que realizan:

Más que de cómo se visten, sobre su aseo personal, sobre su cuidado, sobre su cuidado siempre les digo. Son niños bastante humildes. Bueno, hay de todos los niveles en el aula. Hay hasta hijos de ingenieros, ingenieras. Pero, también hay niveles socioeconómicos bajos. Pero, siempre les digo que la ropa no es la que nos da un valor. Pero, sí nuestra presentación personal; el aseo que tenemos que cuidar siempre, porque eso habla bastante del cuidado personal más que de la ropa. Si es que veo a alguien le falta ropa y yo puedo hacer algo para conseguirle ropa, también lo hago. Lo hago. Le hago llegar, por ahí alguna solicitud, amigo, amiga, Me paso pidiendo a los amigos y le dan ¿no? Siempre está la ayuda que es necesaria. (Maestra M1.)

En estas narraciones sus performances son genéricos porque se trata de los cuidados que prestan que están relacionados con la alimentación, cubrir los materiales o cuotas necesarias para alguna actividad escolar y evitar que se queden al margen (paseos, ceremonias). Son gastos que ellas realizan de sus propios presupuestos personales, de sus salarios, porque consideran que son parte de su obligación y les corresponde. En estas narraciones está implícito que han estado atentas, han identificado un problema y “resolvieron” a través de una intervención puntual creando las oportunidades necesarias para hacer algo y lograr mejorar la situación de sus estudiantes. Es parte de su trabajo, afirman algunas; otras señalan que lo harán mientras esté dentro de sus posibilidades. En el caso de la pandemia surgieron necesidades y emergencias pero es una práctica habitual.

En la pandemia conocimos a través del WhatsApp a un alumno. Llamado L. y este alumno es un alumno actualmente. De ahí paso a quinto de medio. L. vive acá (...) en un mercadito en la segunda planta que antiguamente era donde vendían pollo, carne, pero al día de hoy hay habitaciones. Y a este jovencito le hacen su diálisis. Su familia es ayacuchana y no tenían dinero ni para comer, tenían que trabajar. Entonces de una u otra forma hicimos el acompañamiento. Ahí éramos 3 maestras que nos comprometimos en apoyarlos. Nos involucramos, por ejemplo, su promoción. “Hola, L.”, le digo, “ya me enteré que le entregaron a la promoción su diploma”. “Sí, miss. Pero no hay plata para tener mi diploma. Ayyy, miss.” Al final, “ya no te preocupes, voy a ver qué pasa”, le dije. Con otra maestra hicimos una colectita para su diploma. Y cuando hemos ido a su casa de verdad que nos chocó bastante porque era bien deprimente, era un niño con su diálisis, su mamá ayacuchana, era un caso muy muy triste, y la impotencia de no poder como ayudarlo. No tenía para lentes, ya [con] sus lentes no veían bien. A Dios gracias conseguimos una amiga de España, esta amiguita, nos costó los lentes para el alumno. Tenía su carita de alegría: “miss, ya veo bien”. (...) Y sí a veces yo al involucrarme debo tener mucho cuidado porque sé que también yo me puedo dañar en el aspecto de que no me puedo cargar problemas por lo mismo también que yo tengo mi problema de salud. (Maestra M5.)

Sin embargo, en este punto hay que resaltar el mensaje que este tipo de cuidados contiene: reafirma la asimetría de la relación de poder, la cual no solamente es asimétrica entre la maestra y el o la estudiante en dificultades, sino, también, en relación a su familia.

Pero, no se puede dejar de señalar que las maestras en su autoridad y en el poder que sustentan en sus aulas o escuelas, incluso en relación con las familias de sus estudiantes, se ubican en otras jerarquías macro de relaciones sociales, políticas y económicas que las consideran subordinadas. Participan de un sistema de político y social en el que son empleadas de instituciones públicas, asalariadas. Con limitaciones propias de sus condiciones socio económicas y de sus ingresos.

Y no solamente tienen estas limitaciones materiales, sino que se enfrentan a un conjunto de situaciones que escapan a sus posibilidades de intervención, por diferentes motivos. Hasta este momento hemos revisado aquellas narrativas en las que las maestras cuidadoras, intervienen prestando atención, creando oportunidades y prestando cuidados. A veces les funciona y tienen esas historias que consideran exitosas. Pero, muchas no lo son. Y son esas las historias que las retan y las hacen darse cuenta de sus limitaciones. En la siguiente sección precisamente hablaremos de algunas de estas historias.

#### **4.4. Hilvanando narrativas sobre sus performances generizadas**

A través de las narraciones de las maestras entrevistadas se identificaron un conjunto de historias sobre sus estudiantes que relatan como referentes en sus trayectorias profesionales. Son narraciones seleccionadas que dan cuenta de sus aprendizajes, de sus retos a partir de los cuales señalan satisfacciones por el trabajo que realizaron o, por el contrario, reconocen que sus esfuerzos fueron en vano o no marcaron mucha diferencia. Es decir, algunas de estas historias tienen un cierre positivo, otras son historias que terminan con alguna moraleja o aprendizaje. Y hay otras que simplemente cuentan cómo no pudieron alcanzar el impacto necesario para mejorar la situación de sus estudiantes. Aunque las maestras no las denominan así, se pueden considerar que son historias de intervenciones inconclusas o frustraciones.

Los cierres narrados, que están relacionados con alguna forma de resolución que consideran como positiva para él o la estudiante, se plantean relacionados a su intervención. Narrativamente se señala una relación directa de causa y efecto. En estas narraciones, el cierre se centra en que ellas hicieron algo por ese o esa estudiante que resultó positivo para su bienestar, para su desarrollo. Las narraciones de las maestras O, M o N. presentadas en la sección anterior, tienen precisamente este tipo de cierre que, además, les produce satisfacciones. Se pueden clasificar también como performances exitosas. Estas performances exitosas las muestra como maestra cuidadoras en tanto que pueden señalar las diferentes prácticas.

En algunas narraciones, los cierres son descripciones del presente de ese o esa estudiante funcional, competente, quizás con algún elemento que asocian al éxito: tiene una familia, un trabajo, vive en el extranjero, encaminado. Como los dos ejemplos que presento a continuación que corresponden a este tipo de cierre que ellas consideran positivo de estudiantes que “salieron adelante” y en su narración precisan que, lo que hicieron

contribuyó de alguna forma, marcaron la diferencia, posibilitaron ese presente de bienestar:

Es uno de los estudiantes que más recuerdo, porque me da gusto ver después, saber por su papá (...) que está estudiando, que ha seguido una carrera técnica, que sigue superándose, que ha seguido adelante. (Maestra M8.)

Hay dos [ex estudiantes] que están en Alemania que tuvieron problemas gravísimos con el papá. Un acto de violencia muy grandes Y estos chicos, viven en Alemania y tienen un tremendo trabajo en el banco de Alemania, hablan el alemán, pero sí, muy bonito. (Maestra M9.)

El éxito, además, está más relacionado a sus estudiantes hombres siendo productivos: estudiando y/o insertados a un trabajo. En las narrativas de las maestras, los cierres “positivos” de las niñas se relacionan más a sus logros y avances en el aula: la estudiante que se niveló en lecto aprendizaje, la que manejó la situación de violencia sexual, la que socializa más y se ha adaptado a su grupo de clase. En este sentido, también las narrativas sobre sus performances nos muestran una diferencia de género: cómo miden su performance en relación al desempeño de sus estudiantes. Mientras los casos de sus estudiantes hombres se relaciona a sus logros en un presente ubicado en lo que han hecho después de la escuela, en el caso de las estudiantes mujeres es más limitado al mundo escolar. Son dimensiones distintas y alejadas.

Sin embargo, existen esas otras narraciones que no cuentan con este cierre “positivo”. Las narraciones terminan, pero ese “cierre” se relaciona, más bien, con unos puntos suspensivos que hacen referencia a una continuidad de sus estudiantes en las mismas condiciones de vida en pobreza, en precariedad, y en algunos casos, en condiciones de violencia. En otros casos, los “finales” no son considerados por las maestras como cierres positivos. Son situaciones que no entienden, que no pueden clasificar y que dejan, también, en puntos suspensivos.

#### *4.4.1. Las performances generizadas que no salieron bien*

En esta sección analizaremos precisamente algunas de estas historias y mostraremos la diversidad de los casos que enfrentan las maestras que, además de retarlas, las llevan a confrontar sus limitaciones. Tomaremos como ejemplos algunas historias de dos maestras, por considerarlas representativas y que tienen un contenido de género más evidente y marcado. Es importante señalar que las maestras con más narraciones con este tipo de

“finales” corresponden a las que tienen más años de experiencia como las maestras M3, M4, M5, y M9.

Algunas de las maestras expresan con tristeza los casos de estudiantes con potencial que no pudieron culminar sus estudios o que saben que viven en condiciones muy precarias y de alta vulnerabilidad.

Para mí también fue muy triste saber de un estudiante con muy buena capacidad es más también participó en un concurso de matemáticas. Me llevó no a los primeros puestos, pero este ese concurso que lo hacía Saco Oliveros... - Participamos, dije. Hay que participar porque veía en el niño entonces fui preparándolo poco a poco, pero resulta que, cuando un día yo me encuentro en cierta situación y yo le saludé a él, él me dio la espalda, pero agarré le dije su nombre y él volteó y me saludó. Pero observé, como dice, como un... con ciertas personas que no me gustó. Entonces por ahí me encuentro con la mamá al salir al paradero Y le saludo y le pregunto por él. Y me dice: “Ay si señorita, está estudiando”. Y dije: “¿qué? Bueno, entonces la mamá no me dijo más nada. Si está por ahí, ah bueno ya.

- Pero, ¿qué viste, qué viste?

Vi en el paradero a Z. a él con tres jovencitos como azuzando a los carros, para robar. Se ponen pues como grupitos ¿no? Y como yo ya conozco esa zona, ya me lo sé las actitudes de las personas que roban. Entonces (...) pasa un día y un niño me dice: “¿ese fue su alumno miss?”. “Sí”, le digo. Y el niño me dice: “No, miss, él está robando”. “¿Ah sí?”, le digo. Suspiro. Y eso sí que me causó mucha pena. Entonces otra vez cruzo, porque por ahí tenía que cruzar el puente nuevamente le veo, pero me da la espalda como te digo y agarro y le llamo por su nombre y “hola hijito, ¿cómo estás?” “Hola, miss. ¿cómo estás?”, me dice. “Bien, ¿y tú qué haces?” “No, yo ahorita me voy a mi casa estoy esperando a mi mamá”, me dice. Y ya me enteré de que estaba en situaciones de robo. Seguro se influenció, las malas amistades. Hasta cuando yo estuve con él en sexto [grado] salió con muy buenas calificaciones. Como te digo me participó en un concurso de matemática. En secundaria le observaba, pero ya poco a poco como que no. Yo le miraba y solamente me decía: “hola, miss, hola, miss”. Entonces creo que ya este cayó en malos pasos como se dice y de ahí ya no lo he visto. No lo he visto. (Maestra M3.)

Aunque la maestra M6. es más joven, también cuenta con una de estas narrativas sobre un estudiante que no terminó la secundaria. Ella había sido su tutora y se había preocupado por apoyar para que tuviera un almuerzo cada día, llevándolo ella misma y luego coordinando con otras maestras y el kiosco escolar, así como se preocupó por sus materiales necesarios dado que conocía las condiciones de vida de su familia.

Yo viajé al extranjero, entonces ya no trabajé ese año en el colegio, pero yo lo dejé encargado con el siguiente tutor, le conté la situación y todo el caso, pero

el tutor, pues no, no era muy para hacer... porque él necesitaba un acompañamiento personalizado, definitivamente no se podía hacer un acompañamiento como al resto de los chicos, requería algo así. Porque era alguien que se necesitaba rescatar. O sea, estaba en peligro por todos los medios, (...) estaba expuesto, pero ya no terminó y para mí fue muy frustrante, fue muy, muy, muy frustrante. Porque bueno, le llegué a tomar mucho afecto por su misma situación, todo lo que estaba pasando. Y después lo he encontrado, después de años lo he encontrado. Lo he encontrado y todavía me reconoce, a donde me encuentra siempre me saluda. Me dice: "miss".

Risas (de la entrevistadora y de la entrevistada).

A veces yo le digo, "pero y ¿por qué no terminaste?" le digo, "nadie como usted profesora". Entonces me dio mucha pena, a mí todavía me causa mucha tristeza, no haberlo podido rescatar. No haber estado allí para rescatarlo, pero la familia no ayudaba mucho. El papá no era, no era alguien que estaba dispuesto a apoyar o hacer algo para el niño. Entonces, definitivamente, la familia lo primero, o sea, si uno no tiene el soporte de la familia, bien difícil acompañar. (...) sí fue una experiencia muy triste, muy frustrante. Él desertó de la escuela en 2do de secundaria, no terminó, pero sí, igual cuando lo encuentro él siempre me tiene mucho respeto porque donde va o donde yo me lo encuentre siempre, siempre, con mucho respeto me dice "miss". Me saluda como él me hace con sus señas "miss".

Risas (entrevistada).

Le digo "hola ¿qué tal? ¿Cómo estás?", "bien" me dice, "bien estoy bien", le digo "ah ya, qué bueno". Pero ya, o sea, en ese sentido. Es una historia que a mí no salió bien. O sea, no salió. (Maestra M6.)

La maestra M2. también compartió una historia de un estudiante de bajos recursos económicos que se enfermó de tuberculosis, pero, mientras creían que este era el problema que necesitaba atención, el estudiante vivía otro tipo de problemas más complejos:

Era el día de la madre. Había un niño en 5to año que no venía. Estaba tosiendo y yo le digo: "Hijito, ¿qué pasa?", le digo. "Toses mucho. Dile a tu mamita para llevarte a la posta". - "Sí, señorita. Ya me va a llevar". Y así estaba tose y tose y dejó de venir. En abril ya no venía y mayo llega el día de la madre y me dice [la mamá]: "Señorita vengo a traer mi víveres que me toca para mi canasta". - "No mamita, no te preocupes ¿Cómo vas a hacer? Ya no te preocupes". Y de ahí se quedó y me dijo: "señorita voy a contarle que mi hijito ya no va a venir porque tiene TBC". - "Uy hijita, pero no te preocupes. Eso con tratamiento se va a superar", le digo yo. - "Sí, ya está yendo a la posta". Y nosotros como somos colegio de jornada escolar completa los chicos que almuerzan ahí. No solo almuerzan, hay veces que chiquitos no tienen comida y entre ellos se comparten, hasta el mismo cubierto. "Toma te doy", ponen su manito, su tapa, le tapan el táper. Dios mío, para nosotros fue una gran preocupación con la directora, porque nos llamaron del centro de salud al colegio que habían detectado ese caso en el colegio. Tuvimos que hacer un despistaje de TBC a todo el salón. Pero, para que esto no sea escandaloso, mejor le hicimos el despistaje



a todo 5to. Eran 2 salones de 5to. Los de 5to, solamente, almorzaban en el auditorio, los demás si almorzaban en otros lugares. así estuvimos. Felizmente, ningún niño. No hubo ningún otro caso. Y así pasó el tiempo. El chico ya estaba más tranquilo y llegó julio y me dice la mamá: “Señorita, [nombre de estudiante] ya va a regresar al colegio”. –“Pero, mamita ya falta una semana. Mejor espera, espera para que pueda regresar al colegio más tranquilidad en agosto”, le digo. “En agosto puede entrar”, le digo yo. (...) Entonces, llegaron las vacaciones y yo me fui a un curso en Alfonso Ugarte, el colegio, porque éramos coordinadoras pedagógicas, era coordinadora. (...). Me fui al curso y de repente cuando ya estaba yéndome al curso a las 7 de la mañana me llama la mamá y dice: “Señorita, el [nombre de estudiante] se ha muerto”, me dice. “Se ha suicidado”. (...) ¿Cómo es posible?, si ya estaba bien. Ya estaba mejorando ¿Cómo puede haber? Qué había pasado el chiquito ya estaba recuperándose pero tenía la enamorada y la enamorada estaba embarazada. Cuando el chico se entera que estaba embarazada, pero de otro muchacho, el chico se suicidó. (Maestra M2.)

Las demás maestras han tenido casos de suicidios, trastornos alimenticios, violencia física y sexual, embarazos adolescentes, casos de alcoholismo y drogadicción. Todas estas narraciones tienen en común que corresponden a un conjunto de estudiantes a quienes no pudieron cuidar. No necesariamente expresan culpa, sí impotencia y tristeza. Son los casos que anuncian como aquellos que las marcaron mostrándoles sus limitaciones.

No podemos dejar de mencionar que, aunque las maestras, así como las madres, son figuras de autoridad en los espacios que les corresponden (escuela y domésticos), éstos no dejan de ser espacios subalternos para el conjunto de la sociedad. (Stevens, 1974; Fuller, 1996). Estas historias que no salieron bien, tienen finales abruptos o inconclusos remarcando sus propias fuerzas y límites entre lo que pueden lograr y hacer con sus esfuerzos. De alguna manera podemos señalar que cumplen también la función de disciplinar a las mismas maestras para que estén conscientes de su lugar subordinado en las jerarquías sociales y políticas.

#### *4.4.2. Cuando prestar atención no es suficiente*

Como he señalado, una práctica pedagógica empleada por las maestras es prestar atención. Sin embargo, hay muchas situaciones que, aunque estén atentas y saben que pueden o deben intervenir, la situación que advierten escapa de sus posibilidades de acción o de entendimiento. Estas situaciones también les plantea cuestionamientos a lo que pueden o no hacer.

He tenido mira, en este grupo he tenido a un niño delicado desde primer grado y he tenido a niñas que les gustaba el fútbol, pero yo también me he puesto a

jugar fútbol porque basta el primer grado. Mira, en primer grado empieza todo. Basta en primer grado que el docente permita que le falte el respeto no solamente mi niño inclusivo o a mi niño que puede hacer actitudes delicadas o a mi niña que le gustaba jugar fútbol, una acción que hubo en esas situaciones se cortó con un consejo, se cortó con historias y testimonios de otras personas y que merecen respeto y que todos convivimos. Los niños lo entienden a través de cuentos. Yo he trabajado muchos cuentos y he inventado hasta cuentos entonces los seis años en mi aula no existió la palabra bullying. (Maestra M4.)

En general, se puede señalar que la convivencia escolar es un tema de preocupación de las maestras y al que prestan especial atención. Las prácticas de discriminación o de acoso escolar (bullying) en la escuela son temas recurrentes a través de sus narrativas. Sin embargo, las prácticas de discriminación y de acoso escolar son consideradas negativas, pero se muestra evidente que las maestras aun cuando prestan atención carecen de herramientas o recursos para cuidar especialmente a quienes son acosados por su apariencia o procedencia, o son racializados o discriminados por sus formas poco masculinas (“amaneradas”) o poco femeninas.

Específicamente en las narraciones sobre estos casos que han sido identificados, las maestras prestan atención, pero, aunque luego crean oportunidades para acercarse e interactuar, no llegan a prestarles cuidados.

[En] el colegio, [se produce] el bullying a los chicos porque es provincianito, porque mayormente algunos son gente provinciana. Me acuerdo mucho de un alumno morenito, [nombre masculino de estudiante 1]. Me acuerdo que entró en primero de media. Era tan delgadito, frágil, vivía con los abuelitos. En primero de media bien, en segundo de media... Como él vivía con los abuelitos, él lavaba los platos, cocinaba. Era medio amaneradito y cuando se levantaba sus compañeros decían “aaaayy”. Yo decía: “¿Qué pasa chicos?”. En tercero de media noté un cambio en [nombre masculino de estudiante 1] y los amigos. Y en cuarto de media: “ya no estudio ya”. En quinto de media ya se había convertido en homosexual. Como es de la zona, lo veo. “Hola que tal hijo”, pero ya hecho toda ya una mujercita. Entonces yo digo, qué pena, que yo siento, también influyó mucho la sociedad, los amigos que se burlaron y él se consideró creerse homosexual. (Maestra M5.)

Como narra la maestra M5., ella prestaba atención, se daba cuenta de las interacciones en clase, de cómo lo molestaban, de sus cambios. Pero no incluye en su narración que haya creado oportunidades para acercarse o interactuar. No tomó a este estudiante como “su” estudiante al que tenía que atender y cuidar. De alguna manera su narración termina con un desenlace esperado, lamentable para sus ojos, pero que no debería sorprender: estaban ahí todas las condiciones necesarias. Desde la familia no normal, hasta el hecho de que el

adolescente tenía una contextura frágil y se ocupaba de las tareas domésticas por necesidad.

La misma maestra M5. compartió otro caso de un estudiante “amanerado” actual y compara ambos casos.

Acá hay un alumno que es bien amanerado, pero ya exagerado. Y es consciente, es consciente y lo hace a propósito. Y se le ha dicho: “hijo, acá ven a estudiar, tienes que saber respetar.” Pero él ya lo hace como para llamar la atención. Le digo: “no, tienes que saber respetar”. Ya su intención es diferente. En cambio, a [nombre masculino de estudiante 1], le hacían bullying. Y a él...capaz en defensa propia tomó la decisión de optar por eso ¿no? Porque ahora último cuando lo veo “¿Qué tal?,” le digo. “¡Profesora!,” feliz lo veo. Pero no creo que por dentro sea feliz, ¿no? Por su identidad personal, pero bueno, un cambio total, porque en el colegio cuando lo veía todo tímido frágil calladito, pero ahora es, que se desparrama.

La maestra M5. compara estos dos casos en varios aspectos porque no los llega a comprender. No entiende, por ejemplo, cómo el estudiante 1, a quien encuentra frecuentemente travestido, haya cambiado tanto y se le ve feliz. Se pregunta por ello si será realmente feliz por dentro. Su preocupación está ahí presente pero no alcanza como para motivarla a acercarse a la persona, no le alcanza como para conversar y conocerle más.

Sobre el estudiante 2, que por su narración podemos considerar que se encuentra más empoderado y con seguridad sobre su identidad sexual, la maestra M5. está desconcertada. En la narración sobre este segundo estudiante encontramos importantes diferencias: no solamente presta atención, sino que realiza las otras performances: crea oportunidades y presta cuidados. Aunque realiza estas acciones deliberadamente, es consciente de que sus cuidados no son efectivos, no surten efecto. Es más, se sorprende, además, de que el estudiante no necesita sus cuidados.

[Sobre el estudiante 2] Yo no le enseñé a él, pero siempre lo veo en el patio en el segundo piso. Le digo: “pórtate bonito, no seas exagerado”. Y él: “¡miss!, que por aquí que por acá”. Él lo hace al contrario de [nombre masculino de estudiante 1]. Él hace para que lo fastidien, le gusta llamar la atención. Es lo contrario de [nombre masculino de estudiante 1], lo contrario. Entonces le digo: “Mira, tú tienes que saber respetar tus cosas, hay un lugar un momento”, le digo. “Acá estamos en el colegio y acá hay que respetar, acá hay normas. Si tú tienes tu opción hijo, lo respeto. Pero todo en su momento, en su lugar”.

- Y de él ¿te preocupa eso?, digamos, ¿no has visto nada más?

No tanto que no me preocupe, sí hemos conversado, pero es su opción de él. Él es feliz como es y se acepta. Digo feliz pero no creo que sea feliz porque a veces también me dice: “Ay, miss.” “Tú crees que te voy a seguir el juego. Todo tiene su momento”.

- ¿Te gustaría que más bien lo trate de disimular, que sea menos evidente? ¿qué crees que debería hacer?

Mira él se cree bacanzote, (...) lo máximo. Entonces se da cuenta que al hacer sus payasadas los chicos que están alrededor de él lo toman de punto, lo bacilan, se burlan. Pero él no lo ve como burla, él se siente como el líder. No se da cuenta que los chicos ya lo toman como lo fastidian, lo maletean. Pero él superadazo, él goza feliz. Entonces yo quiero que el estudiante también aprenda a hacerse a respetar. Le digo: “Mira, tú tienes que hacerte respetar, no es correcto que estés toneando en el salón, ponerte a bailar. No. Tú crees que es correcto, pero no es así porque tus compañeros están burlándose de ti”. El otro amigo también hace lo mismo porque lo ven como natural. Pero siempre hay que tratar la orientación, el corregirlos o decirles por qué y para qué. Pero sí, en los colegios hoy en día hace falta psicólogos. Algo de psicología he estudiado, pero me encantaría porque falta bastante. (Maestra M5.)

Sus esfuerzos performativos por disciplinar a este otro estudiante 2 y “normalizarlo” son en vano. Y sabe que no están funcionando porque no la necesita. Es más, aunque no comprende que su estudiante no necesariamente sienta que lo están acosando o faltando el respeto, si se da cuenta de que “superadazo, él goza feliz”.

La maestra M6. también nos escribe cómo maneja estos temas relacionados a las identidades de género de una(o) (e) de sus estudiantes. No puede “clasificarlo” y realizar su performance pedagógica para lograr “catalogarla” y, posteriormente tratarla.

La otra jovencita si al estilo coreano que es lo que está a la moda, un corte; pero esta joven sí ha (...) Y es porque ella misma cuando tú conversas con ella no sé está en ese proceso de, buscando su identidad. Que también a nivel de su experiencia familiar tiene muchas situaciones y problemas, pero ya fue derivada a psicología para que la acompañen este... (...) parece que la familia no recibe mucho apoyo, como ya ella tomo esa forma de vestirse, entonces ya parece que la niña un poco como que no, no la acompañan, no la acogen.

La primera vez cuando yo la conocí y yo no sabía, no la identificaba porque son de mi tutoría del año pasado los he visto por foto, y yo decía: “¿Y quién es este niño? no lo ubico en mi cerebro, por Dios lindo, qué vergüenza va a sentir que ni siquiera me marcó en la vida para [recordarlo].” Me acordaba, a toditos los saludé con su nombre, pero de ella yo solamente le digo: “Ah, hola corazón ¿Cómo estás?” ¡Quién será! Entonces, siempre trato de tener mucho cuidado por el respeto también para ella, para que no se sienta atacada por el resto de compañeros, este... y yo le pregunté, le digo: “Mi amor, ¿cómo era tu apellido? Ya se me fue, le digo; estoy viejita” Y les digo a los chicos: “Como estoy viejita, me olvido. “Ay la miss, ¿tan viejita estás? Yo me apellido tal” Y me dio su

apellido: ¡Ah!, le digo; ¿Entonces tú eres [nombre de estudiante femenino]?”  
“Sí miss, me dijo”. **Entonces, la primera semana ella manifestó que ella quiere trabajar sola, ella quiere estar lejos del mundo. Después, y por supuesto no le iba a hacer caso. Soy profesora de sociales, necesita interactuar con la sociedad. Los formé equipos. Entonces, si ella no quería y aunque ella no quisiera tenía que estar en uno. No se aceptan trabajos individuales. Entonces, se vio obligada en trabajar en grupo, y es muy buena, es muy buena. Entonces, primero los compañeros como que le miraban medio raro. Pero después, de este trabajo yo siento que ella se soltó. Se siente libre, respetada por los compañeros y cuando ella no vino una semana, yo aproveché para trabajar con los compañeros, les dije: “Siempre el respeto”.**

Entonces, después de eso, ella le he visto más libre, más este; todavía no camina con amigos en el recreo, pero sí ya trabaja en equipo. Trabaja en equipo, se siente cuando ella expone, habla de ella misma, se describe a ella misma en femenino. Entonces, bien. Y si su aspecto ella quiere sentirse masculino, ella es libre porque si aquí me corto y me pongo morado y no sé qué, no va a quitar lo que tengo en mi cerebro, ¿no?. (Maestra M6.).

De acuerdo a su narrativa, la maestra M6. logró “solucionar” parte del problema y los temas que le parecen importantes: “se siente libre, se siente respetada”, “se describe a ella misma en femenino”, además, socializa trabajando en equipo. Pero, como la grieta está, ella en tanto maestra tampoco está satisfecha con el cierre porque es consciente que ese no es un cierre de este caso. Es por eso que escoge para cerrar esta narración el tema de fondo que la involucra directamente a su rol en tanto maestra cuidadora frente a este estudiante: [nadie] va a quitar lo que tenga en su cerebro. Y se renueva el compromiso de prestarle atención, crear oportunidades para interactuar cuando note alguna situación y prestarle cuidados.

## CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES PARA HILVANAR

### CONCLUSIONES

“Desde que el niño nace recibe las caricias de la madre, y protegido con ellas crece feliz, lleno de confianza, en la seguridad que siempre ve a su lado a esa persona amorosa, que guía todos sus pasos con abnegación decidida. Esas caricias y cuidados, llegan a constituir parte de su vida siéndole tan precisas como el aire que respira y el alimento que lo nutre. Faltándole esa ternura, comienza su primera pena, y como si algo en su vida se trocara, son lágrimas de dolor las que brotan de aquellos ojos, que antes solo las vertían para traducir lo mismo la cólera, que el despecho, o la no satisfacción o un capricho, etcétera.

¿Cuál es, pues la causa que deriva la primera pena del niño? Esa es sin remedio la escuela. El día que cambia su vida de familia, por la de la escuela, termina su felicidad. (...) Pero ¿qué hacer? No hay remedio; es necesario que el niño aprenda; comienza a crecer y necesita otra dirección, que no sea la esencialmente sentimental del hogar; por otra parte, debe dejar descansar a la mamá de sus turbulencias y violentas travesuras y permitirle disfrutar de alguna libertad para llenar otro género de deberes.

¿No habrá fuera de la familia algún centro, en que el niño encuentre terreno apropiado para su crecimiento físico y su engrandecimiento moral? ¿Existirá alguna institución salvadora, que tenga por base la preparación para la vida de la familia no encontrará el niño en alguna parte ese amor, que la que la madre le ofrece en su hogar, con todo su cortejo de cuidados y ternezas?

Sí; existe ese centro, y ese es solo el Kindergarten, pues el designio principal de Froebel al fundarlo y dar la organización regular, **fué convertir a cada maestra en verdadera madre espiritual, para que identificándose con el niño que recibe con el fin de educar, sea capaz de todas las privaciones y sacrificios, en favor de ese ser, que comienza a formarse al calor de su cariño y al impulso de su inteligencia.**”

Elvira García y García, 1902<sup>31</sup>

“Las mujeres que cuidan nunca se jubilan.”

*Cooperativa Desbordada, 2020*

---

<sup>31</sup> Estos párrafos corresponden a un artículo escrito por la maestra Elvira García García en 1902 que fue publicado años después (García y García, 1929. pp. 22- 23). En este artículo sustenta la importancia de los Kindergarten o jardines de infancia en la educación. Hay que señalar que ella fue promotora de la expansión de la educación inicial como parte del sistema educativo en nuestro país y tuvo una larga trayectoria profesional, participando activamente en las discusiones sobre la educación y la participación y formación de las mujeres en la educación como maestras. Los resaltados en el texto son míos.

Con esta investigación me planteé realizar un análisis de género de las narrativas de un grupo de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas. El concepto de pedagogías invisibles (Acaso 2012) me permitió abarcar los diferentes discursos sobre género que circulan en nuestra sociedad y, que, llegan a la escuela.

En un inicio, planteaba que era posible comprender y aproximarse a la pedagogía de género, esa pedagogía invisible que existe en las escuelas, a partir de una investigación etnográfica que me permitiera observar a las maestras. Uno de mis supuestos, además, era que las maestras tenían un conjunto de prácticas pedagógicas o performances que desarrollaban dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela. Este supuesto se relacionaba con mis observaciones previas y mi trabajo con maestras a través de los años: no siempre, no con todos los estudiantes ni todas las maestras, pero sucede que hay maestras que se involucran más en la vida de sus estudiantes. ¿Qué las motiva? ¿Cómo deciden con cuáles involucrarse? ¿Es por las características de sus estudiantes o por la clase de problemas que enfrentan? El proyecto de investigación tuvo que adaptarse a las condiciones de la crisis sanitaria y a reformular objetivos sobre lo que podía realizarse a través de la virtualidad.

Las primeras entrevistas que realicé me permitieron reafirmarme en la posibilidad de analizar sus narrativas y en encontrar en éstas también un estilo performativo de hablar, contar y narrar sus experiencias. Esta es una de las motivaciones para utilizar largas presentaciones de las transcripciones de las maestras y que muestren también sus recursos narrativos como recrear los diálogos, las situaciones, la descripción de los ambientes y de las situaciones.

Las entrevistas mismas eran performances de las maestras que fueron tomando decisiones sobre cómo y dónde tomar las llamadas y los escenarios para mostrarme: de las nueve maestras entrevistadas, solo 1 fue totalmente por teléfono, 1 desde un aula del colegio donde se sentía de fondo el ruido de estudiantes en los patios y pasadizos. Las otras siete, estuvieron en sus casas, en los espacios que habían acondicionado para la virtualidad: tenían de fondo estantes con libros, folders, cuadernos, materiales como papelógrafos, mapas, cajas, papel. Un escenario donde se sentían cómodas para performar como maestras, para mí. Los tonos de voz, las cadencias, los gestos. Aunque no han sido

analizados propiamente, es importante considerarlos ya que hicieron posible mantener las entrevistas animadas y amenas.

Y mientras me contaban cómo eran de maestras, describiendo su trabajo, sus experiencias produjeron un impacto en mí, entrevistadora e investigadora. Posteriormente, al trabajar con las transcripciones, el análisis que realicé se asemejaba a ir “hilvanando” sus experiencias y trayectorias, así como sus interacciones cotidianas con sus estudiantes, lo cual me permitía aproximarme a las maestras entrevistadas en tanto sujetos con sus propias historias. Quizás el mayor impacto de sus performances en mí fue comprender lo enraizado que tienen ser maestras, lo constitutivo a su persona.

Como ha sido señalado, las maestras desarrollan su trabajo que es comúnmente naturalizado, propio de su “sexo” debido a que son mujeres tienen habilidades “innatas” que les sirven para desarrollar competencias. Una extensión de este argumento incluye también que la maestra en tanto mujer sea cuidadora en el ámbito de la escuela: se preocupa por sus estudiantes, está atenta a las condiciones de la familia, mantiene una mirada integral de su bienestar. La cita de la maestra Elvira García y García de 1902 que sirve como prefacio a este capítulo es una prueba de lo enraizada, así como antigua, que está esta asociación entre maestra y madre, como jugadoras de una misma carrera que se pasan la posta. La “segunda madre” o “madre espiritual” es considerada como parte de la imagen que asociamos a una (buena) maestra.<sup>32</sup>

¿Sucede lo mismo con los (buenos) maestros? Las maestras entrevistadas que participaron en esta investigación, no están del todo convencidas o no responden a esta pregunta directamente. Fue una de las preguntas finales a las horas de entrevista, después que habían surgido ya muchas narraciones y anécdotas. Encontré matices en las respuestas. Desde la Maestra M3. que enfatizó el rol y compromiso de la plana docente de su colegio: “Todos los maestros del [nombre del colegio] nos involucramos, no digo al 100% pero estamos ahí.” La maestra M1. considera que también en su colegio hay una propuesta que promueve que los y las docentes se involucren. Sin embargo, llega a señalar:

---

<sup>32</sup> Sin embargo, en el texto de García y García se señala esta relación como parte de una estrategia para justificar la formación de maestras jardineras dada su importancia y, últimamente, de los jardines de infancia.



“Pero, siempre todo en función no es lo mismo, No es lo mismo, no es lo mismo, siempre hay diferencias. Algunas maestras que sí, si se interesan, al menos por una o dos [estudiantes], no por todos los estudiantes. Pero, en el caso de las maestras sí he visto. Pero, en el caso de los maestros no, no hasta tal punto de hacerse su soporte emocional. Solo llegan a: “Ah, mira ¿Qué te ha pasado?” “Señora..” Les llama la atención y ahí quedó “Trate de no hacer esto”. Y queda, y queda. Pero, no van por el lado del construir un vínculo con el estudiante que tiene necesidades, necesita apoyo emocional. (Maestra M1.)

Para la maestra M1. esta diferencia entre maestras y maestros puede estar relacionada, precisamente a temas relacionados con los roles diferenciados que tenemos las mujeres y los hombres. La maestra M7. piensa que sí en teoría, los maestros también se preocupan y cuidan a sus estudiantes, pero bajo un lente de sospecha:

“Yo creo que sí, claro. El que tiene sus cosas raras, pues, de repente, está buscando una oportunidad, no, pero ya uno, hasta no ver algunas cositas, no te das cuenta. Yo creo que sí se preocupan, además que yo veo a profesores que sí, soy muy preocupados por los chicos, por cómo están, por sus estudios, por si están bien; como te digo, cuando nos reunimos los profesores, por lo general, es para hablar de nuestros casos, no, es como que, a veces salimos entre los profesores y la secretaria, y la secretaria dice “ya, dejen de hablar del colegio”, no, ósea, es algo que está muy internado en nosotros”. (Maestra M7.)

Bajo este mismo lente de sospecha la maestra M2. explica por qué los maestros cuidan menos a sus estudiantes ya que tienen el problema de que deben mantener la distancia. No está bien visto que un maestro se acerque mucho a sus estudiantes. Comentando sobre la actuación de un maestro señaló:

(...) el problema es como es varón, el siempre mantiene distancia a las alumnas. Porque, ha habido casos en los cuales a los profesores las han acosado, han estado con alumnas. Entonces él trata de mantenerse a la distancia. No quisiera que haya una malinterpretación con sus estudiantes. (...) Tiene que tener esa distancia para cuidar. Cuando tiene que tratar un [problema] a veces, las llama por teléfono [a la mamá], porque estamos a distancia. (...) Y él les aconseja. O sea, no es indiferente. Pero, presencial la cosa es diferente. (Maestra M2.)

Para la maestra M6., que es de las maestras entrevistadas más jóvenes, encuentra diferencias y resalta que tampoco todas las maestras son preocupadas y cuidan, así como no todos los hombres:

“Depende de la personalidad. Porque conozco colegas que han sido tutores, pero que, para quitarse el sombrero, varones para quitarse el sombrero. O sea, que son muy, muy, muy pendientes y tienen unas estrategias, unas excelentes ideas de cómo acompañar a los chicos.” (Maestra M6.)

La maestra M, otra maestra joven de las entrevistadas, fue la única que respondió que creía que era más de maestras y de algunas:

Me parece que es algo más propio de las maestras, al menos en lo que he podido apreciar. Creo que un poco porque dentro, al menos de las maestras que conozco, está ese afán un poco de, “son mis estudiantes, yo los quiero formar completo”. En cambio, los profesores, he observado, más que llegan, es su clase y listo, ahí terminó. Y si los papás me escriben, “ay, ¿por qué me escriben?”. No, pero, igual también va a un punto que podría decir entre comillas, incluso, hasta generacional, porque algunas de las maestras más antiguas, si bien es cierto, tienen sus propias formas, pero más las escucho quejarse. (Maestra M8.)

Por lo que puedo inferir es que no todas las maestras son maestras cuidadoras. Dentro del grupo de maestras entrevistadas, por ejemplo, puedo identificar diferentes niveles de cuidado. Pero, es cierto que, la mayoría han asumido algún cargo relacionado con tutoría a diferentes niveles (aula, del grado, coordinación de nivel) en algún momento de su trayectoria profesional. Estas diferencias de grado, quizás estén asociadas con el marianismo (Stevens, 1974). Lo que sí me es posible señalar es, que, a través de sus narrativas, suelen señalar estas virtudes marianas no solo como positivas, sino como parte de modelos de mujeres a con quienes se identificaron en algún momento de sus vidas, en su formación como maestras y a quienes quieren (o quisieron) imitar.

Específicamente, desde sus narrativas relacionadas a su vocación y trayectoria de formación docente se puede trazar un recorrido que les permitió transitar hacia un modelo de feminidad que valoran. Este modelo de feminidad, además, está asociado con los espacios domésticos (como la familia nuclear o extensa) o cercanos como la escuela. Un modelo de feminidad performativo, además, que se identifica con poderoso en relación con unos otros que sabían menos, que necesitaban más; frente a quienes se vio performar.

Hay un conjunto de prácticas de cuidado que se realizan y se requieren en el ámbito educativo, en general, y, en particular, en el sistema educativo. Estos cuidados necesarios son los que quedaron en evidencia durante la pandemia por el COVID 19. Como señalan en su manifiesto, la Cooperativa Desbordada, el ámbito educativo es una de las tres dimensiones que identifican donde el estado y el mercado comparten (o deberían compartir) roles. “Son cuidados que se desarrollan comúnmente de manera remunerada y que lidian con la subvaloración que tienen estos trabajos en el ámbito público.” (Cooperativa Desbordada 2022, p. 9).

Estos cuidados que realizan las maestras son necesarios e imprescindibles, pero en nuestro medio, no solamente son subvalorizados, sino que son ninguneados. No existen ni cuentan para la promoción laboral ni para ninguna trayectoria profesional. “Nadie quiere la tutoría,” comentan maestras y maestros, principalmente porque supone mucho trabajo. Es un puesto que se evita.

Y es precisamente el trabajo de cuidados que realizan como parte de un sistema educativo lleno de grietas puede, con toda facilidad, “invisibilizarse” porque se le asocia a las prácticas de cuidado o como una extensión del trabajo doméstico. Las maestras del sector público, teniendo en cuenta su condición de género y de clase, brindan un servicio al cuidar, es un trabajo que debería ser adecuadamente remunerado.

Es más, es importante enfatizar que las maestras cuidadoras a través de sus cuidados están “normalizando”: su identificación a estudiantes necesitados en relación a sus carencias afectivas y/o materiales no es sino una constatación de cómo ejercen una vigilancia por quienes están fuera de las familias que la heteronormativa promulga. Mi análisis de las narrativas sugiere que es cuando las maestras identifican a un o una estudiante necesitado (a) es que las maestras se convierten (¿o adquieren el rol? ¿performan?) en maestras cuidadoras y como tales, realizan un conjunto de acciones y prácticas pedagógicas que pueden pasar inadvertidas en su día a día, pero que están estrechamente relacionadas con los mandatos de género hegemónicos y dominantes en nuestra sociedad: cómo debe ser una familia, cómo es un niño o niña, cómo se cuida y a quiénes, entre otros. Es así que he planteado que estas prácticas pedagógicas son performances generizadas ya que se desarrollan con una intencionalidad dirigida a sus estudiantes, cómo se plantean un efecto y maximizarlo, alcanzar logros y, en el proceso, legitimarse como autoridad que disciplina y normaliza desde las jerarquías de género heteronormativas. Sus cuidados pueden ser interpretados, como me propuse, como un conjunto de performances generizadas o prácticas pedagógicas que son parte de una pedagogía de género hegemónica.

Otro punto que me gustaría señalar es que los cuidados, además de garantizar las condiciones necesarias de vida para garantizar la reproducción social, también son transmisores de cultura. En realidad, podemos decir que cuidamos de acuerdo a nuestras matrices culturales. Es por ello que considero que las maestras cuidadoras entrevistadas, realizan a través de sus performances generizadas un trabajo intergeneracional, de transmisión cultural. Pero, como hay muchos temas nuevos que plantean nuestras

infancias y adolescencias y nuevas condiciones que cambian a un ritmo difícil de seguir, se ven también obligadas a cambiar su repertorio performativo. Como he descrito, las maestras en sus narrativas se cuestionan, dudan, se sorprenden, saben cuándo no les sale bien su intervención. Se acercan de nuevo a sus estudiantes, no funciona, no pueden, no logran. Y en la medida en que sus performances generizadas deben seguir repitiéndose, deben seguir atendiendo y cuidando, van cambiando también.

De alguna manera podemos decir que las maestras entrevistadas comprometidas y con vocación, con algunos elementos de marianismo en sus discursos de género, son “conservadoras” frente a algunos temas, especialmente relacionados a la identidad sexual y de género. Pero, se cuestionan. Es por ello que considero que, es posible que en sus performances de cuidado también se pueda desarrollar un poder transformador porque no entienden a sus estudiantes o sus problemas, pero no dejan de prestarles atención. Me resuena la pregunta de la maestra M5. sobre su ex estudiante travestido con el que se encuentra con cierta frecuencia: “se le ve feliz. ¿puede ser feliz?”, se cuestiona.

En las últimas décadas, cada vez más la escuela ha recibido un porcentaje de los cuidados necesarios para la vida de niños, niñas y adolescentes que solían asumir las familias; y una parte de estos cuidados son asumidos por maestras y maestros. Brindan atención y cuidados en un sistema educativo que es parte de una estructura neoliberal que se encuentra, como señala Fraser, en tendencia a la crisis ya que está condenado a generar contradicciones entre sus esperas de reproducción social y producción (Fraser 2019). Los cuidados son imprescindibles en una estructura que no permite cubrirlos adecuadamente.

Como señala la Cooperativa Desbordada, “las mujeres que cuidan no se jubilan”. Las maestras cuidadoras trabajan más, se preocupan más o, en todo caso, descansan menos o tienen menos tiempo libre. Tomemos el ejemplo de la maestra M4. quien se encuentra en un hito de su vida y trayectoria profesional: ha pedido formalmente su cese adelantado. La entrevisté semanas antes de este final de su carrera. Por momentos la entrevista fue muy emocional. Reconoce en sus limitaciones físicas por su edad y condiciones de salud, que no puede continuar trabajando. Para contarme esto, me habla de un estudiante, que requiere mayor apoyo en el aprestamiento:

(...) a él le falta fuerza [para sostener el lápiz]entonces le hago en el mismo cuaderno que tiene su compañera de hojas blancas, (...), yo le pongo “Soy creativo” al título de ese cuaderno. Entonces le hago otros dibujos para que él haga trazos. O sea empiezo desde cero con él. No le digo: “Tú no sabes”. [Le

digo] “inténtalo”. Lo intentó muchas veces. Yo me acerco varias veces a su carpeta. Entonces le digo: “¿sabes que vamos a hacer otras cosas más bonitas?” Entonces le empiezo a dibujar unos trazos y él tiene que manejar el lápiz, el color, la crayola primero para el pintado, para que arriba, abajo, cantándome, “arriba abajo, arriba abajo, arriba abajo”, voy cantando. Y toda la clase, de las seis horas de la mañana mayormente me la paso cantando y estoy parada. Pero no me quejo. Amo mi trabajo, me encanta. Así me duela el hueso, así no me duela el hueso. Me está doliendo, pero cuando estoy con ellos el dolor se hace dulce. Un dolor beneficioso, un dolor que tiene un beneficio para ese niño. Pero aun así mi pequeño niño merece una profesora que hace hasta hace seis años se tiraba al piso con sus alumnos y que ahora no lo puedo hacer. Entonces merece otra profesora, es por eso mi cese. Mi cese voluntario y que me dolía, me dolió en el alma tomar esa decisión, pero la he podido ir manejando de a pocos. (Maestra M4.).

En algún momento de la entrevista con la maestra M7. quien se considera una maestra con vocación, también señaló que ella había dejado de trabajar por varios períodos por cuidar a sus hijos y familia. Ella reconocía que no podía hacer ambos, trascendía sus fuerzas.

Por eso las maestras cuidadoras se comprometen demasiado, se llenan de actividades y ese puede ser su gran defecto. Pero el sistema las necesita: para ejercer esa vigilancia que identifica a quienes “normalizar a través de dispositivos de poder como sus performances generizadas: sus cuidados son pedagógicos, a través de ellos, niñas y niños y adolescentes aprenden la diferenciación entre lo masculino/ lo femenino, ser mujer/ ser hombre, lo que es (o debería ser) una familia. Es decir, desarrollan una pedagogía invisible de género.

A las maestras cuidadoras les duele el cese, como a la maestra M4. Por eso se organizan cuando se enteran de la necesidad de un ex estudiante o se sienten gratificadas por permanecer en la memoria de sus estudiantes y les escriben de lejos, les mantienen informadas de sus vidas o les responden el saludo en la calle. De alguna manera, sus ceses y jubilaciones, así como sus cuidados, se extienden en el tiempo.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El objetivo general de esta tesis fue analizar las narrativas de un grupo de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas en tanto performances generizadas. Para ello, se planteó explorar diversas dimensiones de las narrativas de maestras sobre sus prácticas pedagógicas fuera y dentro del aula, así como identificar aquellas vivencias, experiencias y trayectorias de relevancia en las narrativas de maestras sobre sus prácticas pedagógicas fuera y dentro del aula en tanto performances generizadas.

A partir del trabajo realizado planteo las siguientes conclusiones que responden a las preguntas de investigación:

- El análisis realizado permitió identificar tres amplias narrativas en común entre las maestras entrevistadas: una primera dedicada a su trayectoria como maestra, una segunda, centrada en sus estudiantes y la tercera sobre sus prácticas pedagógicas.
- En la primera narrativa sobre cómo llegaron a ser maestras se identificaron algunos elementos compartidos entre las maestras como los inicios de su vocación, la importancia de los referentes femeninos relacionados con la docencia, cómo consideran que son de maestras.
  - En esta primera narrativa se encontraron matices que es posible relacionar desde un análisis interseccional con las condiciones de su contexto familiar y socio económico, así como las diferencias generacionales, experiencia, así como sus trayectorias profesionales. De las nueve maestras entrevistadas, una mayoría (7) estableció como los inicios de su vocación su niñez o adolescencia, mientras que para las otras dos maestras su vocación fue “descubierta”.
  - Los referentes femeninos más relevantes en las narrativas se relacionan con los espacios domésticos, familiares o docentes, están asociados a sus recuerdos de cotidianidad de la infancia y/o adolescencia. Las futuras maestras observaron a sus madres y/o maestras realizando acciones que las impresionó: actuando, liderando.
  - En las narrativas sobre sí mismas, varias maestras entrevistadas hacen alusión a estos referentes femeninos, resaltando sus cualidades personales: son autoridad, figuras con poder, pero también tienen las cualidades que les permite reconocerlas como superiores moralmente: la dedicación, la entrega e, incluso, el sacrificio. Es posible relacionar estas referencias a virtudes marianas, como parte de un modelo de feminidad con el que se identifican y quieren imitar y que se desenvuelve en espacios domésticos o cercanos y cotidianos, como la escuela. Sin embargo, también se ha sugerido la posibilidad de interpretar el marianismo en tanto discurso de género que ha servido para construirse un modelo de maestra ideal que quieren alcanzar, pero que les resulta imposible. Un modelo de feminidad al que se le reconoce poderoso en relación con unos otros más necesitados.

- Se encontraron matices y tensiones que permiten que algunas maestras sean críticas frente a sus propias características personales y las reconozcan como fortalezas o como debilidades. Encontramos que las maestras mayores utilizan más referencias a estas virtudes marianas, mientras que otras cuestionan su compromiso porque se “apasionan” y comprometen más allá de sus posibilidades. Por otro lado, otras maestras optan por una narrativa que se distancia y en el que se presentan como poderosas o que no relacionan su sobre exigencia con las virtudes asociadas al marianismo.
- Un segundo conjunto de narrativas identificadas se relaciona con sus estudiantes. En estas narrativas ha sido posible identificar algunos elementos utilizados para describir y caracterizar a aquellos(as) estudiantes que les preocupa, a quienes empiezan a prestar atención de manera más individualizada porque se dan cuenta que necesitan un apoyo diferente y diferenciado.
  - Como base de esta clasificación se ha identificado el discurso de género que describe a los contextos familiares como problemáticos cuando las familias no corresponden a la norma heteronormativa, considerada “natural”: conformada por una pareja heterosexual – mejor si está legalmente y/o religiosamente establecida. Se espera que las familias nucleares sean biparentales, y la madre y el padre cumplan los mandatos sociales y económicos de género de proveedor y cuidadora, respectivamente.
  - Cuando los niños o niñas tienen algún problema en la escuela o que se evidencia en la escuela, la narrativa de las maestras asocia el problema con las condiciones familiares. De esta manera, las maestras clasifican a sus estudiantes, los diferencian y jerarquizan. Están quienes tienen más necesidades y las necesitan más, así como los que tienen mejores probabilidades de éxito (académico, social y económico). En sus narrativas es posible identificar cómo su intervención tratará de “normalizarles” (Foucault, 1984).
- Una tercera narrativa reúne a las prácticas pedagógicas de las maestras. Para ello, conceptualmente, se utilizó el concepto de pedagogías invisibles (Acaso, 2012) que permite ampliar la comprensión de las prácticas pedagógicas, lo que enseñan y de las que sus estudiantes aprenden, que no se limita al aula o a la escuela, incluyendo también sus acciones y preocupaciones por su bienestar que pueden considerarse prácticas de cuidado. También se partió de considerar a las maestras como *performers* y a las prácticas pedagógicas como performances ya que pueden encontrarse en éstas los elementos que permiten definir las como tales: establecer relaciones, la intencionalidad de producir un efecto o impacto, la dirección hacia una audiencia (Schechner, 2013).
  - Las prácticas pedagógicas de las maestras no se limitan al aula, escuela o al proceso curricular que deben cumplir y alcanzar un buen desempeño. Sus acciones tienen una intencionalidad, interactúan con sus estudiantes y establecen relaciones, algunas más cercanas que otras, pero que construyen a sus estudiantes en tanto sujetos. En sus narrativas es posible identificar una continuidad y coherencia: si un estudiante o una estudiante las necesitaba, su atención sería permanente. Sus atenciones y cuidados por determinados (as) estudiantes las lleva a extender su campo de acción y atravesar los límites del aula y la escuela, así como también diluir los límites temporales.

- A partir del análisis de estas narrativas, se identificaron tres formas de prácticas pedagógicas: prestar atención, crear oportunidades y prestar cuidados. En las narrativas de las maestras se encontró que estas prácticas se relacionan con
- A través de la práctica de prestar atención, las maestras entrevistadas identifican a los y las estudiantes a quienes les está pasando algo. Les es posible reconocer estos casos de vulnerabilidad o potencial riesgo debido a que están observando y escuchando con atención. Esta práctica de prestar atención la realizan tanto dentro como fuera de clase porque siguen al pendiente a través de la observación, de la pregunta casual mientras se evalúan su intervención. Esta práctica las lleva a trascender el espacio del aula y/o de la escuela y ampliar su campo de acción.
- Una segunda práctica de las maestras identificada en sus narrativas es la de crear oportunidades para interactuar y relacionarse con sus estudiantes. Las maestras no se encuentran simplemente con un o una estudiante en problemas. Las maestras al prestar atención, están vigilantes para reconocer situaciones potencialmente de riesgo. Es en este momento en que deciden si deben intervenir de alguna u otra forma. Una primera forma de intervención es creando oportunidades para lograr la interacción con sus estudiantes: producir el momento adecuado para la conversación, mostrarse interesadas, asequibles, promover situaciones de intercambio. A través de esta práctica pedagógica las maestras se plantean seguir cuidando y atendiendo, lo cual interpretamos como el performance de las maestras como cuidadoras. Los temas de violencia (escolar, familiar y sexual) ocupan un lugar importante de condiciones que las maestras atienden y cuidan.
- Una última práctica pedagógica identificada es la de prestar cuidados. Los cuidados que las maestras realizan son diversos y múltiples. Hemos empleado la definición de cuidados al conjunto de acciones que realizan las maestras por sus estudiantes con el objetivo de ayudarles en su vida cotidiana en su desarrollo y bienestar (Batthyány, 2015). En las narrativas se pudo identificar que las maestras suelen señalar que cuidan a todos sus estudiantes, pero prestan cuidados a quienes identifican como necesitados. Prestar cuidados en tanto performance, es cuando realizan una intervención específica e individualizada, buscando un impacto en el bienestar de su estudiante.
- Estas prácticas pedagógicas se pueden considerar como performances generizadas porque tienen como mandato de desempeño lograr normalizar el sistema sexo – género a partir de los cuidados a los (as) estudiantes más necesitados(as) ya que son relacionados con las “fallas” del sistema: familias que no cumplen con los mandatos heteronormativos de roles a los padres y madres y que los coloca en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido las maestras cuidadoras pueden también considerar parte del proceso político de disciplinamiento.

Sin embargo, comprender a las maestras cuidadoras como *performers* permite reconocer que sus performances, en tanto conductas restauradas suponen eventos únicos en un contexto determinado, pero también cambiantes en su repetición (Preciado, 2009), por lo cual plantean la posibilidad del cambio y la transformación.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea Ediciones.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2007). *Problemáticas de la Identidad*. En: Arfuch Leonor (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros. Pp. 21-44.
- Barbieri M. A. (1995). Los relatos de vida de las mujeres. Un aporte al conocimiento de la identidad social femenina. *Revista Mora*. UBA, Buenos Aires, N°. 1.
- Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?* Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)/Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina Una mirada a las experiencias regionales*. CEPAL.
- Batthyáni, K. y Genta, N. (2020). *Género y cuidados. Caminos recorridos y desafíos pendientes*. En Castro, G. (comp.). *Juventudes en movimiento. Avatares y desafíos*. Editorial Teseo
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A., Distribuciones Fontamara. Segunda edición.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Callirgos, J.C. (1995) *Horror a las diferencias. Informe de investigación sobre cultura escolar*. Documento de trabajo. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Camdepadrós, R., Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73

Carlson, M. (2018). *Performance. A Critical Introduction*. Routledge.

Carrillo, R. y León, E. (1997). *Descubriendo el género en mi vida*. N° 1. Módulo de autoformación “De la escuela mixta a la escuela coeducadora”. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Carrillo, R. y León, E. (1998). *Descubriendo el género en la escuela*. N° 2. Módulo de autoformación “De la escuela mixta a la escuela coeducadora”. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Carrillo, R. (1997). *Atando cabos desde la escuela*. Memoria de la primera fase del Programa de Capacitación Docente Equidad de Género y Escuela. Documento de trabajo. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Castellanos, T. y Sánchez, M.J. (2020). *Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales Análisis de prácticas pedagógicas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Collier, J., Rosaldo, M. Z., Yanagisako, S. (1997). ¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología. (¿Is There a Family?). En: Lancaster y di Leonardo (comps). *New Anthropological Views en The Gender Sexuality Reader*. Routledge.

Cooperativa Desbordada (2022). *Manifiesto por los cuidados*. <https://cooperativadesbordada.com/quienes-somos/>

Cuenca, R. (2020). *La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Díaz, J.J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Dillabough, J.A. (2006). Gender, Theory and Social Thought: Illuminating Moments and Critical Impasses. Skelton, C., Francis, B. y L. Smulyan (2006) *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Sage Publications. pp. 47- 62.

Eguren, M., de Belaunde, C. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía. Instituto de Estudios Peruanos.*

England, P. (2019) Teorías emergentes del trabajo de cuidados. Pérez, L. (Editora). (2019). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina.* Universidad del Pacífico. pp. 95- 122

Estrada Chauta, J. C. y Castro Mazo, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2) 102-117. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1804>.

Federici, S. (2013). Revolución en punto cero. *Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas.* Traficantes de sueños. pp. 35-49

Fraser, N. (2019) Las contradicciones del capital y los cuidados. Pérez, L. (Editora). (2019). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina.* Universidad del Pacífico. pp. 69- 91.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico.* Curso en el College de France (1973-1974), Fondo de Cultura Económica, pp. 57-80

Foucault, M. (2010). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

García y García, E. (1939). *Historia de los jardines de infancia en Lima.* Librería e imprenta D. Miranda.

Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores.

Jackson, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas.* Ediciones Morata.

Mannarelli, M.E. (2013). *Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870- 1930.* Derrama magisterial. Colección Pensamiento educativo peruano. Tomo 9. pp. 1- 71.

Mendoza, R. (1996). *Para relacionarnos mejor*. Fascículos para trabajar la discriminación de género a través del currículo escolar en la secundaria 3to - 5to de secundaria. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

McKenzie, J. (2001). *Perform or Else: From Discipline to Performance*. Routledge.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación esbozo de un programa de acción*. Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos. pp. 9-30

Pérez, L. (Editora). (2019). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina*. Universidad del Pacífico.

Preciado, B. (2009) Género y performance. *Debate Feminista*, Año 20, Vol. 40. Octubre. pp. 42-75

Pujadas, M.J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ricoeur, P. (1999). *Identidad narrativa*. En: Ricoeur; P. *Historia y Narratividad*. Paidós.

Rubin, G. (1996). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. En: Lamas, M. *La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México, PUEG. pp. 35-96.

Schechner, R. (2013). *Performance Studies. An Introduction*. Routledge.

Skelton, C., Francis, B. y L. Smulyan (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Sage Publications.

Tovar, T. (1995). "Pídele el cuaderno a una alumna aplicada". *La niña en la escuela mixta*. En: *¿Todos igualitos? Género y Educación*. Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 67- 94.

Tovar, T. (1997). *Las mujeres están queriendo igualarse: género en la escuela*. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo: cultural docente y género*. Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas.

Weiner, G. (2006). *Out of The Ruins. Feminist Pedagogy in Recovery*. Skelton, C., Francis, B. y L. Smulyan (2006) *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Sage Publications. pp. 79- 92.



## **ANEXO 1: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS**

Estimada maestra,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Themis Castellanos, estudiante de la Maestría en Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación, denominada “Narrativas de maestras sobre sus prácticas pedagógicas”, tiene como objetivo analizar las narrativas de un grupo de maestras de colegios públicos sobre sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

- La entrevista durará aproximadamente 1 hora y todo lo que usted diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por usted será grabada en audio y video y será utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por la investigadora en su archivo personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [tcastellanos@pucp.pe](mailto:tcastellanos@pucp.pe) o al número 995147044. Será invitada a la presentación pública de los resultados de la investigación al finalizar la misma y una vez sustentada la tesis.

Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe) o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete la siguiente información en caso desee participar:

Nombre completo:	
Firma del participante:	
Firma del investigador:	
Fecha:	

## ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA

### 1. Datos generales

Solicitar presentación personal: datos personales, datos familiares.

- Edad
- Lugar de nacimiento
- Familia nuclear: madre, padre, hermanos
- Recuerdos de niñez
- Experiencia escolar

Sobre sus estudios de formación y el inicio de su vocación, primeras experiencias. Preguntar por centro de estudios, formación, decisión por la profesión, experiencia y trayectoria. Especialidad (razón de ella)

¿Desde hace cuánto eres maestra?

Inicio de su vocación: Primeras experiencias vocacionales, personas que marcaron su decisión de estudiar y convertirse en maestra.

¿Cómo crees que eres de maestra? ¿Cómo te consideras como maestra? ¿Qué te caracteriza? Profundizar sobre la experiencia de ser maestra mujer

### 2. Vida de maestra

¿Cómo te describes como maestra?

¿Cómo crees que realizas su trabajo? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades?

¿Podrías compartir tus experiencias más importantes de tu experiencia como maestra?

¿Cómo son sus estudiantes en este momento?

¿Cómo es su relación con sus estudiantes? Solicitar que comparta experiencias positivas o negativas, aprendizajes

¿Cómo te relacionas con tus estudiantes en el aula? ¿Con cuáles estudiantes te relacionas mejor o consideras que te va mejor? ¿Cuáles han sido tus experiencias más importantes?

¿Qué retos o desafíos has enfrentado como maestra (¿en relación con sus estudiantes? – narre alguna experiencia ¿Con cuáles estudiantes sientes que es un reto? ¿Por qué? ¿Cómo te explicas estas diferencias?

¿Qué actividades/ acciones realizas con tus estudiantes en el aula? ¿Cuáles disfrutas más? Explorar sobre temas, acciones, contexto y características de estudiantes.

¿Cómo te relacionas con tus estudiantes en la escuela fuera de la escuela?

¿Con qué estudiantes mantienes vínculos más allá del aula? Profundizar por aquellas experiencias de preocupaciones, problemas de estudiantes en los que tuvieron alguna participación.

¿te has relacionado con sus familias, con sus madres o padres?

¿Qué actividades/ acciones realizas con tus estudiantes fuera de la escuela? ¿Cuáles disfrutas más? Explorar sobre temas, acciones, contexto y características de estudiantes.

¿Cuáles son sus más grandes preocupaciones/desafíos como maestra? ¿Cuáles son sus más grandes preocupaciones por sus estudiantes? ¿Son las mismas preocupaciones por sus estudiantes sean mujeres u hombres?

¿Crees que tus colegas hombres se preocupan por lo mismo o de manera similar? En general, ¿cómo son los docentes hombres?

¿Con quién compartes tus preocupaciones por tus estudiantes?

¿Han habido situaciones de sus estudiantes (mujeres y hombres) que la han involucrado a un nivel más personal? Solicitar que comparta estas historias

### 3. Reflexiones de maestra



A través de tu experiencia como maestra, ¿has cambiado tu forma de enseñar? ¿A qué se debieron los cambios?

¿Cómo sobrelleva su vida personal, familiar con su trabajo? ¿Qué ¿ piensan en tu familia sobre el trabajo que realizas (esposo, hijos, familia cercana)?

¿Cuáles son los principales retos?

¿Qué es para Ud. lo más valioso de ser maestra?

¿Cuáles son las gratificaciones más importantes que ha tenido sobre ser maestra?

¿Cuáles son los aprendizajes de cómo ser maestra que valora más y/o le han servido?  
¿Cómo y cuándo los aprendió?

¿Cuáles han sido tus experiencias como maestra que te han marcado?

¿A qué se debe que fueron tan significativas?

¿Cuáles son tus preocupaciones por tus estudiantes? ¿Qué es lo que más te preocupa, te llega a quitar el sueño?

¿Cómo te proyectas en el futuro?

En el contexto actual con tantos desafíos para la educación en nuestro país, ¿Cómo crees que debería ser una maestra? ¿qué necesita aprender, qué necesita enseñar?

Muchas gracias por tu participación, maestra.