

# MUJERES MAESTRAS DEL PERÚ

Ricard Huerta  
(Coord.)







# MUJERES MAESTRAS DEL PERÚ

Ricard Huerta

(Coord.)

## *Mujeres maestras del Perú*

Ricard Huerta (Coord.)

De la presente edición

© Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) 2018

Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú

(51-1) 626 2000

cise@pucp.edu.pe

<http://cise.pucp.edu.pe/>

Carátula: Basada en el dibujo de Ikeer Jesús Pacheco Choque (6 años) dedicado a su maestra de inicial Yessie Fabián Picón del I.E.A.C. Corazón de Jesús.

Diseño de portada y diagramación: Ana Lucía Saavedra

Corrección de estilo: Daniel Amayo

Cuidado de la edición: Themis Castellanos

Primera edición: noviembre de 2018

ISBN: 978-612-47328-1-2

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Esta publicación se realiza en el marco del proyecto “Mujeres maestras del Perú”, realizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú con el apoyo del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la Universitat de València y financiado a través de la subvención de la V Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo 2016.



## CONTENIDO

Homenaje a las mujeres maestras del Perú desde la investigación basada en las artes / Ricard Huerta	7
Mujeres maestras, la mirada de los niños y niñas / Luzmila Mendivil	21
Maestras apasionadas y creativas del Perú / Vicente Alfonso Benlliure	35
Exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins / Amalia Castelli	43
Maestras para siempre. Escuelas y museos / Marc Ribera Giner	49
Docencia e intercambio de emociones / Verónica Castillo	61
Sus paredes son el reflejo de sus almas / Amparo Alonso Sanz	67
Visualizaciones y experiencias identitarias como vías para el aprendizaje biográfico trascendente. Las mujeres maestras del Perú / Ricard Ramon Camps	77
Maestras peruanas: historias y voces multicolores / Nora Cépeda	85
La mirada educativa de una maestra conciliadora: Elena Velaochaga de Le Bienvenu / María Dolores Arcoba Alpuente	95
Mujeres y mujeres maestras del Perú: Algunas preguntas con enfoque de género / Themis Castellanos	103
Superheroínas de carne y vocación / Ismael Pascual Lozano Torrella	113

Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse / María-José Gómez-Aguilella	118
Rita Carrillo Montenegro: Una maestra como pocas (19 de octubre de 1965 - 16 de febrero de 2015) / Karima Wanuz	125
Un trayecto docente, articulando lo aprendido y aprendiendo / Jesús Hernandis Martínez	131
Visibilizando a mujeres del Perú: Maestras, artistas y artesanas / Paloma Rueda Gascó	137
Trayectorias de liderazgo femenino en la educación / Luis Sime Poma	145
Vocaciones e identidades profesionales en las mujeres maestras del Perú: Una aproximación desde los relatos de vida / Ricardo Domínguez	157

Homenaje a las mujeres maestras  
del Perú desde la investigación  
basada en las Artes

Ricard Huerta



## A Rita Carrillo, In memoriam

El proyecto «Mujeres maestras» nació en 2005. Con esta iniciativa quería, en primer lugar, conocer mejor al colectivo de mujeres a quienes preparo para ser maestras en el ámbito de la educación artística. Soy profesor universitario de una facultad en la que formamos a futuros docentes. Quise abordar la cuestión planteando una investigación universitaria y consideré que el modo más adecuado era plantearlo desde la «investigación basada en las artes». En esta línea de trabajo y reflexión, me siento muy cercano a las propuestas que actualmente conocemos como «Artography», las «artografías», que han sido difundidas por Rita Irwin. Se trata de un modelo de investigación que une los procesos de las artes sin perder de vista nuestra faceta como educadores ni tampoco nuestra visión como investigadores. El término «ARTography» implica sentirse al mismo tiempo artista, educador e investigador, ya que las tres letras iniciales conjugan los tres elementos que se integran en él: la A de «Artist», la R de «Researcher», y la T de «Teacher» (Irwin, 2013).



*Figura 1. Pintura de la serie «Alfabet de les mestres» dedicada a María Aymerich.*



De este modo, generamos un homenaje al colectivo de las maestras, con un trabajo de investigación que nace del arte y la educación artística para desembocar en un mayor conocimiento de las identidades de las mujeres que se dedican a la docencia. Se trata de una iniciativa que une los intereses de ámbitos como la universidad, la escuela y el museo (Soto, 2015). Estos tres ámbitos, habitualmente independientes y en demasiadas ocasiones poco en contacto, con «Mujeres maestras», unifican esfuerzos para acercarse a la identidad de las docentes. Desde que iniciábamos el proyecto en aquel ya lejano 2005, la idea se ha mantenido fiel al deseo de recopilar y unificar los intereses de diferentes colectivos: el alumnado escolar, las profesionales de la educación, las personas que nos dedicamos a la creación artística y el profesorado universitario. Así pues, el proyecto «Mujeres maestras» une intereses diversos (colectivos, instituciones, escenarios de participación), ampliando así las posibilidades de unir esfuerzos. Debido al constante interés que mantenemos por conocer mejor a las mujeres que educan, con cada nueva exposición y cada nueva investigación se amplía, se renueva y se vitaliza nuestro empeño por indagar en todo aquello que puede unir y fortalecer las relaciones entre los diversos colectivos implicados en lo educativo y lo cultural (Huerta, 2012).



*Figura 2.*  
*Pintura inicial de la serie*  
*«Mujeres maestras de*  
*Uruguay». Ricard Huerta.*



Tras haber desarrollado las investigaciones en países como Uruguay, Chile, España, Argentina, Cuba, Colombia e incluso en el Parlamento Europeo de Bruselas, el proyecto «Mujeres maestras» llega al Perú de la mano del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Cabe decir que la muestra de Casa O'Higgins coincidió con el final de dos meses de reivindicaciones por parte de los maestros y las maestras peruanas, quienes fueron tema central mediático durante las huelgas y manifestaciones que se prolongaron por sesenta días.

### Tres años preparando el proyecto *Mujeres maestras del Perú*

El proyecto de investigación artística y educativa «Mujeres maestras del Perú» inició su andadura peruana en 2015 cuando fui invitado por el CISE a realizar una estancia de investigación en la PUCP. Durante el mes de agosto de ese año, se realizaron las primeras entrevistas a las primeras maestras que participaron, centrando la atención especialmente en mujeres que por diferentes motivos estaban vinculadas a la PUCP: alumnas del grado de maestra, profesoras universitarias que habían ejercido como maestras, sindicalistas y personas implicadas en movimientos de reforma pedagógica, maestras con una dilatada trayectoria, etc. Todas estas mujeres fueron convocadas por Luzmila Mendivil, quien desde el inicio ha sido la persona que más ha luchado por llevar adelante este proyecto en el Perú. La profesora Mendivil, directora del CISE, convirtió esta idea en un proyecto tangible tras tres años de preparación fructifica en la exposición llevada a cabo en la Casa O'Higgins en el mes de agosto de 2017 y con la realización de este libro que recoge una serie de opiniones de especialistas en artes y en educación. Desde aquí nuestro agradecimiento a Luzmila Mendivil por su gran implicación y por los logros conseguidos.



*Figura 3.*  
Público asistente  
a la exposición  
«Mujeres maestras  
del Perú» viendo  
la entrevista a Rita  
Carrillo.

«Mujeres maestras del Perú», como proyecto, está vinculado a las iniciativas del grupo CREARI de investigación pedagógica cultural (GIUV2013-103), así como a los trabajos del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València. Se trata de una colaboración con el CISE a través de un convenio de cooperación internacional entre ambas universidades (la PUCP y la de Valencia). «Mujeres maestras del Perú» es un homenaje a un colectivo poco valorado. El proyecto acerca al terreno artístico una realidad social, cultural y especialmente educativa. No perdamos de vista que, entre los profesionales

de la docencia, la mayoría son mujeres. Se tiende a olvidar que, gracias a las maestras, las sucesivas generaciones recibimos una formación tanto en las escuelas como en los centros de secundaria, así como en las universidades, en los espacios que entendemos como propiamente educativos. Estamos tratando de una cuestión de identidad, de factores que describen los intereses y la situación del colectivo de las maestras.

La importancia que adquieren en nuestras vidas las mujeres de las que aprendemos, de quienes recibimos importantes aportaciones, resulta tan interesante que en nuestras investigaciones artísticas aportamos el reconocimiento que merece esta tarea vital y educativa. La exposición y el resto de actividades pretenden generar un acercamiento al mundo de las maestras, a sus identidades, a sus inquietudes, desde diferentes puntos de vista. Se unen aquí diversas miradas: la del artista, la del alumnado y la opinión de las propias maestras que explican su visión del mundo en el que se involucran. La reflexión académica corre a cargo de un equipo de especialistas multidisciplinar.

### **El video *Mujeres maestras del Perú***

Para la investigación, partimos de las entrevistas a maestras del Perú elaboradas durante 2015 y 2016 por parte del profesor Ricard Huerta. Uno de los resultados de estas entrevistas es el montaje del video «Mujeres maestras del Perú» que se puede recuperar en el repositorio de Vimeo, en el enlace <<https://vimeo.com/215170718>>. Este montaje de entrevistas, un documental en el que aparecen las imágenes y las palabras de las maestras peruanas a quienes hemos conocido personalmente, empieza con la voz de la maestra Rita Carrillo. Debido a que Rita Carrillo falleció unos meses después de realizarse la entrevista, tras haber luchado durante mucho tiempo contra la enfermedad, hemos querido dedicar este trabajo a su memoria. Así pues, la investigación «Mujeres maestras del Perú» tiene una connotación de homenaje a todas las mujeres maestras peruanas, pero muy especialmente a Rita Carrillo (*in memoriam*), homenaje merecido a una mujer a quien recordamos con cariño, por su fortaleza, por sus ideas, por su lucha frente a las injusticias que constantemente condicionan la libertad de las mujeres.

Con el video se trata de dar un paso más para conocer cómo se ven y cómo se interpretan las propias maestras, definiéndose a sí mismas. Se elabora así un discurso sencillo pero contundente, un audiovisual que intenta encajar en imágenes y sonidos la mirada que proyecta cada individuo sobre sí mismo, pero también la idea de pertenencia a un cuerpo más amplio, en este caso al colectivo de las educadoras. De este modo, se estimulan los rasgos identitarios vistos desde el propio colectivo.



*Figura 4.*  
*Pintura de la serie*  
*«Mujeres maestras del*  
*Perú». Ricard Huerta.*

Queremos agradecer la colaboración de todas las maestras que han participado activamente en el proyecto, a las que pudimos conocer personalmente. El trabajo de campo realizado en 2015 en la Facultad de Educación de la PUCP, permitió entrevistar a Rita Carrillo Montenegro, Madezha Cépeda, Rosana Elizabeth Falcón Mendoza, Rosa Ledesma B., Luzmila Mendivil Trelles, Vannia Stefany Mestanza Calderón, Cecilia Milagros Limache Muñante, Sobeida del Pilar López Vega, Nadia Romani, Juanita Shedan Manga, Elsa Tueros Way, Elena Valdiviezo Gainza, María Felipa Valdivia y Claudia Vargas; la mayoría de ellas docentes, aunque también en dos de los casos, estudiantes del grado de magisterio. En el año 2016, se realizó una segunda tanda de entrevistas, en este caso acudiendo a los colegios donde trabajan las maestras, centros ubicados en diferentes entornos de Lima<sup>1</sup>. Uno de los lugares al que pudimos acceder fue la Institución Educativa de Acción Conjunta Corazón de Jesús, colegio ubicado en Jicamarca (Lurigancho), un asentamiento humano con ínfimos recursos, donde la labor de muchas personas (coordinadas por Agustín Merea, quien ejerce de gerente), ha permitido construir este centro educativo que atiende a más de mil estudiantes. Las maestras entrevistadas fueron Virginia Navarro Baldeón, Mirna Palacios Llanos, Zoila Verónica Tuñoque Contreras, Sheyla Vanessa Chuquiyaure Jauli, Clelia Reymundo Ramos, Yessie Maribel Fabián Picón y Lourdes Diana Calderón de la Cruz. Es encomiable la tarea que llevan a cabo estas mujeres en un entorno tan complejo y difícil. El reconocimiento de los niños y las niñas se puede observar en sus miradas, en el afecto con que desenvuelven sus relaciones escolares. La educación de estos niños y niñas debería estar atendida de forma preferente por las instituciones del Estado y la municipalidad.

<sup>1</sup> Nota de editora: A través de los diversos ensayos del libro, se hará referencia a maestras de diversas instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Lima que ejemplifican los contrastes existentes: ubicadas en zonas mesocráticas como en zonas en proceso de consolidación urbana, públicas y privadas, con recursos y con carencias de los mismos. El distrito de Lurigancho es parte de la provincia de Huarochirí y no está en la jurisdicción de Lima provincia, pero es parte de la dinámica de la ciudad.



*Figura 5.*  
Pintura de la serie «Mujeres  
maestras del Perú» dedicada a  
Nora Céspedes.

También en 2016, se grabaron nuevas entrevistas en los locales del CISE en la PUCP, pudiendo conocer de primera mano las opiniones de las profesoras Nora Céspedes García y Carmen María Sandoval Figueroa. Se entrevistó a la maestra Maribel Cormack Lynch, una personalidad en el mundo educativo peruano, quien recibió las Palmas Magisteriales, máxima distinción del Gobierno del Perú; una mujer siempre combativa por la mejora de las condiciones y el reconocimiento de la educación infantil. Otro de los colegios a los que pudimos acceder fue la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora de la Luz (Coronel Odriozola, 580, San Isidro, Lima), la cual se caracteriza por haber sido fundada en la década de 1940 y que ha atendido desde entonces a los hijos de las trabajadoras domésticas de esta zona de la ciudad. Entre las maestras entrevistadas están Antuanet Funes Briceño, Ana María Solano Fernández, Rocío Bravo Ramírez, Hilda Sevillanos Torres, Jesica Kohatsu Shiroma, Marilú Amenero Santos y Elvira Rosario Ahón Durante. Si bien la mayoría de centros educativos en los que se llevaron a cabo las entrevistas fueron escuelas de educación primaria, también se optó por conocer la opinión de las docentes que trabajan con la primera infancia. Así, se entrevistó a las maestras Elena Velaochaga de Le Bienvenu, Cecilia Noriega Ludwick, Mariella Matos Parodi y Liliana Zamalloa Bustamante; todas ellas trabajadoras docentes de la Asociación Educativa Colegio Caritas Graciosas, un centro de educación inicial ubicado en Miraflores.



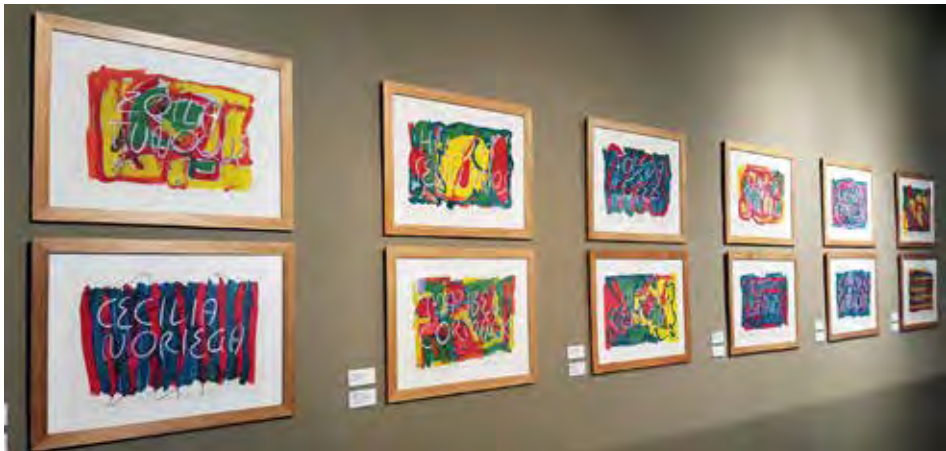
*Figura 6.*  
Pintura de la serie «Mujeres  
maestras del Perú» dedicada  
a Maribel Cormack.



El estudio consiste en recopilar estas narrativas personales, estas historias de vida que nos cuentan las propias maestras. Se procede a la edición y montaje de un video en el que se utiliza una parte del material registrado. El responsable del montaje fue Rubén Estévez, técnico del laboratorio de audiovisuales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Este vídeo es el que se utiliza para la exposición, de manera que el público que entra a la sala puede escuchar la opinión de todas las maestras que participaron. Se trata del mismo video que está disponible en internet con el título «Mujeres maestras del Perú».

### Los trabajos artísticos desde la mirada del artista

A partir del conocimiento personal de las maestras peruanas y basándose en la muestra reflejada por las entrevistas, se procede a interpretar las pinturas. La serie «Mujeres maestras del Perú» consta de veintiuna piezas en las que se ha seleccionado a una parte de las mujeres entrevistadas, escogiendo entre el conjunto del muestreo, con el fin de abarcar el máximo de representatividad del conjunto. Cómo observa y de qué modo interpreta el artista a las mujeres de quienes ha aprendido y continúa aprendiendo. La mirada del artista reflexiona sobre las mujeres maestras aportando una perspectiva desde la creación plástica, desde las artes visuales. De este modo, la creación artística se suma al conjunto de lo que entendemos por proyecto «artográfico». Pinturas sobre papel, obras dedicadas a las mujeres que nos han hablado de su esfuerzo, de su trabajo, de sus ilusiones y de sus ideas.



*Figura 7.*  
Pinturas de la serie «Mujeres maestras del Perú»  
expuestas en Casa O'Higgins.

En mi trayectoria como artista visual y dentro de esta misma temática, he realizado varias series anteriormente: «Mestres & mestres», «Dones Mestres», «Alfabeto de las maestras», «Mujeres maestras de Europa», «Letras de maestras», «Mujeres maestras de Colombia», «Mujeres maestras de Uruguay» y «Mujeres maestras de Chile». A partir del conocimiento directo de la realidad de Lima, he interpretado a estas docentes peruanas, utilizando para ello el recurso del color, el grafismo y la composición. Como un guiño a los colores que llenan los trabajos de la artesanía peruana, las pinturas de la serie plantean la reflexión gráfica empezando por los rojos y los blancos (claras referencias a los colores de la bandera), para continuar añadiendo otras tonalidades (verdes, amarillos, naranjas, azules) como clara referencia a la realidad diversa del Perú. Sobre estos fondos de colores y a partir de una tipografía de creación, se escriben los nombres de las maestras seleccionadas.

*Figura 8.*  
Pintura de la serie  
«Mujeres maestras  
del Perú» dedicada  
a Carmen Sandoval.



Cuando realizo estas pinturas de la serie, me sumerjo en todo aquello que he aprendido durante el proceso de recopilación de datos. He conocido a personas que trabajan en el mundo de la educación que se esfuerzan y sufren por llevar adelante sus sueños. Me siento muy cercano a sus problemáticas. En el estudio, preparo los materiales (papel fabricado a mano, pinceles, pinturas) y, teniendo muy cerca una pantalla en la que reviso las entrevistas, voy realizando cada uno de los «retratos». Intento lograr, mediante los gestos y las texturas, aquello que me ha transmitido cada una de ellas. Me sumerjo en todo lo que me han contado, en las conversaciones que hemos mantenido, en las visitas a sus lugares de trabajo. Entonces nace cada una de las pinturas de la serie. Al escribir su nombre, con un alfabeto de creación diseñado expresamente para la serie, represento todo aquello que me ha transmitido cada una de ellas. Se revelan desnudos sus nombres, limpios, vigorosos, amplificados

por sus resonancias musicales. Como reflejo de ellas mismas, como espejo clarificador, como una sombra exacta de lo que deseamos expresar. Es el don sonoro de la letra, su lenguaje, su perdurabilidad.

## **Convenio de cooperación internacional entre la PUCP y la FGUV**

El convenio firmado por el CISE - PUCP con la Fundació General de la Universitat de València ha propiciado que se concretase el trabajo de campo realizado durante los últimos tres años en una exposición en la Casa O'Higgins de Lima y en este libro en el que participan numerosos especialistas en educación y artes. El proyecto de cooperación internacional «Mujeres maestras del Perú» establece un convenio entre la FGUV y la PUCP, lo cual supone un trabajo conjunto de investigación y desarrollo de las acciones previstas. De este modo, se proporciona soporte institucional y económico para la exposición «Mujeres maestras del Perú» presentada en agosto de 2017 en el Centro Cultural Casa O'Higgins de Lima. Se trata de una referencia importante de difusión cultural y académica en el centro histórico de la ciudad, en una entidad que depende de la PUCP. El esfuerzo de todo el equipo humano de la Casa O'Higgins, dirigido por el profesor Luis Repetto y coordinado por la profesora Amalia Castelli, ha culminado en un magnífico trabajo de montaje expositivo, contando con la inestimable colaboración de las profesoras Luzmila Mendivil y Themis Castellanos, junto con el equipo humano del CISE. También desde el CISE se ha llevado a cabo la preparación de este libro titulado «Mujeres maestras del Perú», en el que participan, con sus textos y reflexiones, investigadores del grupo CREARI de la Universitat de València y docentes e investigadores del CISE y de la PUCP.

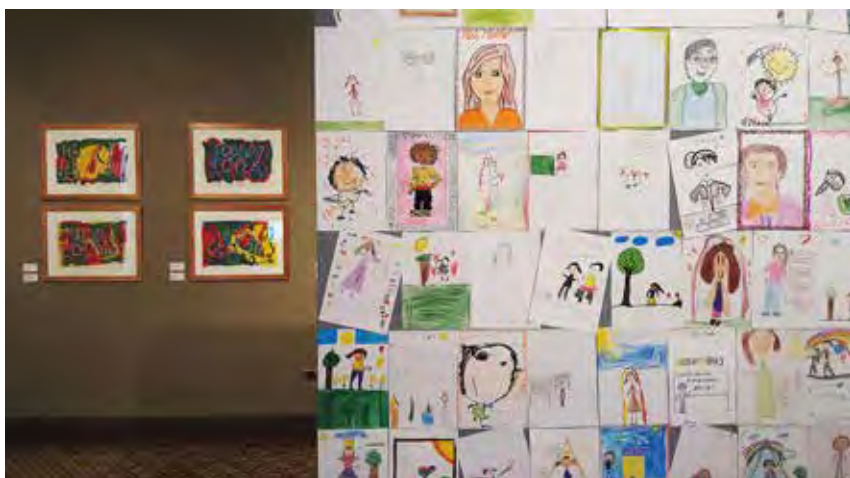
## **Exposición *Mujeres maestras del Perú* en la Casa O'Higgins de Lima**

Se trata de una exposición formada por tres espacios, tres miradas a las maestras, a las mujeres, a las docentes, desde tres perspectivas diferentes: la del artista, la del alumnado y la de las propias protagonistas, las maestras. Hemos dividido dichas perspectivas en lo que serían tres espacios interconectados que se combinan en los espacios del Centro Cultural Casa O'Higgins, adaptando aspectos en función del lugar en el que se realiza la muestra. Han participado con sus dibujos (cerca de 600) los centros educativos de Lima y de poblaciones cercanas a la capital con los que se había contactado anteriormente y, por supuesto, con aquellos en los que se ha entrevistado a sus maestras.

Las pinturas realizadas forman parte de la exposición, junto con los dibujos del alumnado y las entrevistas en formato de proyección audiovisual. Estas 21 maestras, a quienes se les han dedicado sus respectivas pinturas, representan

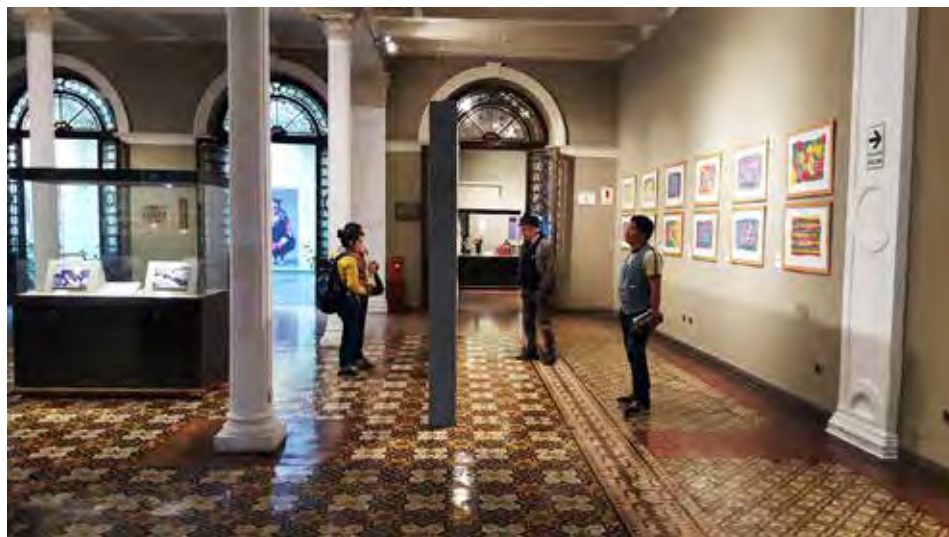


evidentemente una selección del conjunto de las maestras entrevistadas, a quienes se les puede ver y escuchar en el video documental. Las maestras entrevistadas colaboraron en la recolección de datos de manera completamente altruista, algo que siempre les agradeceremos. Queda escrito el nombre de cada maestra homenajead, adquiriendo así una presencia capaz de generar un efecto caligráfico destacado sobre el fondo de color. Conviene indicar que siempre se trata de letras del alfabeto latino, de nuestro lenguaje occidental de los signos alfabéticos. También los personajes representados mediante la escritura de sus nombres responden al patrón cultural occidental, tal y como han advertido algunas teorías de los sistemas culturales. No rechazamos esta elección, provocada en parte por el hecho de conocer y entender mejor lo que nos es más próximo. El alfabeto latino forma parte de nuestro legado cultural y sus posibilidades plásticas son infinitas. De hecho, en la tradición del diseño de letras del Perú existe un gran apego hacia las formas del lettering que provienen de los letreros publicitarios de carácter popular.



*Figura 9. Los dibujos infantiles dialogan con las pinturas de la serie «Mujeres maestras del Perú» en la exposición de la Casa O'Higgins.*

Se transmite una inmensa carga afectiva al desarrollar cada composición. La cantidad de ideas y rememoraciones que evoca cada persona se concentra básicamente en el concepto definido por las formas del texto compuesto por cada palabra. Con ello, el nombre asume de manera casi unívoca el papel prioritario y será el contraste con el fondo del texto escrito lo que generará la dualidad a la que asistimos. También en la elección de los colores dominantes se ha optado por contrastar tonalidades y gamas, polarizando los encuentros.



*Figura 10. La Casa O'Higgins como espacio perfecto para exponer los dibujos infantiles, las pinturas de la serie y el audiovisual «Mujeres maestras del Perú».*

El alumnado de inicial, primaria y secundaria de diferentes colegios de Lima ha representado a sus maestras. De esta manera, la exposición participa tanto del trabajo individual del artista como de las aportaciones de los escolares que también han interpretado a sus maestras. Se trata de una experiencia novedosa, ya que las maestras nos comentan que ellas nunca se habían sentido «modelos» como para posar ante su alumnado. Este tipo de iniciativas anima a las docentes a generar nuevos parámetros y usos de la educación artística en la escuela. También fomentamos el acercamiento entre espacios educativos formales y entornos informales, entre las escuelas y los museos. De este modo, se consigue generar interés entre personas que antes no se habían sentido atraídas por los espacios artísticos o museos. Los familiares del alumnado participante acuden a la muestra con el interés añadido que se ha generado por la participación de sus hijos, nietos o sobrinos. Esta novedad permite acercar al espacio expositivo a un tipo de público que habitualmente no frecuenta las galerías de arte. Comento una situación vivida en Casa O'Higgins durante la muestra: una niña, señalando con el dedo el mural de la entrada, le dice a su padre, entusiasmada: «¡Papá, mira, ven, entremos!»; le responde su padre, desde la calle: «¡No, niña, no, que eso es arte!» (sic); insiste la niña, viendo un dibujo infantil de grandes dimensiones en la puerta: «¡Pero si es lo que yo hago!». Esta anécdota refleja lo que ocurre en la mayoría de las ocasiones: los adultos se sienten ajenos al arte; pero, por parte de los pequeños (y sus maestras), se incide en acercar a la infancia al mundo del arte y la creación artística. Bebemos de la misma fuente.

*Figura 11. Niña a la entrada de la exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins.*



## Logros del proyecto «Mujeres maestras del Perú»

Con este proyecto universitario, se consigue integrar a los colegios en un montaje expositivo, valorar el trabajo de aquellas maestras que trabajan en un determinado entorno cultural, ofrecerles una actividad que tendrá repercusiones en el exterior de las aulas y el centro educativo, acercar a niños y niñas al arte mostrando sus producciones, favorecer una mejor conexión entre la sala de exposiciones y los centros educativos, atraer a público diverso y diferente, en su mayoría nuevos, hacia una sala de exposiciones: padres, abuelos, amigos y familiares del alumnado, quienes se acercan para ver los dibujos de sus conocidos. Pensamos que con este modelo de investigaciones conseguimos involucrar de manera participativa tanto a las educadoras como al alumnado y también a sus correspondientes familias, en una iniciativa de cariz cultural y artístico, sin eliminar, por supuesto, el interés que todas estas actividades tienen para el público en general, dentro de un montaje muy en la línea del arte contemporáneo comprometido y solidario, atendiendo a motivaciones de carácter social.



*Figura 12.  
Numeroso público asistió a la inauguración de la exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins.*

Por otro lado, siguen las investigaciones a partir de los dibujos realizados por el alumnado. Estos trabajos son estudiados como realidad palpable de la imagen que generan de sus maestras. Los resultados del proyecto, tanto desde la vertiente de la exposición, como desde la recopilación de dibujos y de las entrevistas a maestras, son difundidos a través de artículos en revistas especializadas (Huerta, 2016), de modo que continuamos atendiendo con interés la realidad atractiva y muy recomendable del quehacer constante de las maestras.

## Referencias

---

Huerta, R. (2016) Mujeres maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales. *Revista Gearte*, 3(3), 427-443.

Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.

Irwin, R. (2013). Becoming A/R/Tography. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198-215.

Soto, M.(2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.

## Mujeres maestras, la mirada de los niños y niñas

Luzmila Mendivil - PUCP

Porque cuando el niño pinta, dibuja, modela, construye, baila..., está hablando de sí mismo. (Díez, 2011, p. 181)



## Mujeres maestras, la mirada de los niños y niñas

Como señalan Ames, Rojas y Portugal (2010), con frecuencia los niños y niñas son objeto de estudio; no obstante, pocas investigaciones hacen eco de sus voces. Este estudio nace con ese espíritu: recoger las voces de niños y niñas en torno a un personaje con el que interactúan a diario. Así surgen las preguntas: ¿cómo ven los niños a su profesora?, ¿qué es lo que ellos valoran de ella?, ¿qué elementos destacan de ella?, ¿en qué contexto la ubican?, ¿cómo conciben su función?

Se toma como base de análisis los quinientos cincuenta y seis dibujos que formaron parte de la exposición «Mujeres maestras del Perú» realizada del 8 al 13 de agosto de 2017 en la Casa O'Higgins, ubicada en el centro histórico de Lima (Perú) en el marco del proyecto del mismo nombre liderado por el Dr. Ricard Huerta de la Universitat de València.

Los dibujos fueron desarrollados por niños y niñas entre tres y doce años procedentes de siete instituciones educativas (cuatro instituciones públicas y tres privadas) de las provincias de Lima, Huarochirí y Chiclayo. Se les pidió a las docentes que soliciten a sus estudiantes que las dibujen. Los niños procedieron a hacerlo empleando desde el garabato hasta el dibujo complementado con pintura y, en algunos casos, collages de diversos materiales. De este modo, la percepción que los niños y niñas tenían sobre sus profesoras se proyectó en sus dibujos, en el entendido que: «Lo que perciben las personas es lo que creen que es verdadero» (Marqués, 2008, p. 31).

El empleo del dibujo permitió un acercamiento diferente en tanto: «El dibujo es, como se ha dicho un juego. Del juego comparte, en efecto, lo serio y la fantasía» (Widlöcher, 1982, p. 129). Para los niños y niñas, el juego y el dibujo son lenguajes simbólicos a través de los cuales expresan y comunican sus pensamientos, sentimientos, deseos. El juego es una actividad comprometida, un trabajo «en serio» hecho con dedicación; pero, ante todo, es la forma como conocen y representan el mundo como lo ven y como lo sienten. El dibujo comparte estas mismas singularidades. Como señala Mansilla (2013), el dibujo infantil no se encasilla en el rigor formal, lo cual permite oscilar entre el mundo objetivo y la necesidad subjetiva. La singularidad del dibujo infantil es la emocionalidad y el afecto que este representa, un modo de comunicación



diferente al del adulto, una manera de expresión atemporal en tanto integra presente, pasado y futuro.

La comprensión de lo que constituye una «buena docente» se interpreta desde los aportes de López (2010), quien destaca la intuición, certeza y conocimiento previo, la intencionalidad para facilitar la aprehensión del contenido, los estímulos, la criticidad y el compromiso moral como rasgos importantes. No obstante, la dimensión emocional es la que sobresale: «[...] personas emocionales y pasionales que establecen conexiones con sus alumnos, viven su práctica con placer, creatividad, alegría». En esta misma línea, la calidad de las interacciones sociales y profesionales constituye otro aspecto esencial: «[...] hay una asociación evidente entre el buen ánimo de los profesores y el de los alumnos. Uno influye en el otro» (Marqués, 2008, p. 131). Como se aprecia, el componente emocional es constitutivo de la tarea docente: «[...] el mundo de los sentimientos influye poderosamente sobre el mundo del aprendizaje y puede darles alas o frenarlo, darle alegría o agobio, dale apertura hacia los demás o cerrazón» (Díez, 2010, p. 54)<sup>1</sup>.

Esta percepción es compartida con el estado del arte desarrollado por Fragoso et al. (2017), quienes recogen los aportes de Jutras y Lepage (2006) y Newlant et al. (2014), reconociendo que los docentes son fuente de felicidad en las instituciones educativas y esto en razón del clima afectivo, los refuerzos y estímulos, así como el apoyo emocional e instrumental procurado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel nacional, el «Marco del buen desempeño docente», normativa que define los dominios, competencias y desempeños del buen docente y que orienta la formulación de políticas de formación y evaluación docente, comparte esta misma perspectiva.

De esta manera, es posible sostener que la docencia es comprendida como una profesión relacional donde el vínculo docente-alumno resulta esencial. Asimismo, estos hallazgos afirman el rol del adulto en la constitución subjetiva del niño. Es desde estas comprensiones que se interpretan los dibujos.

---

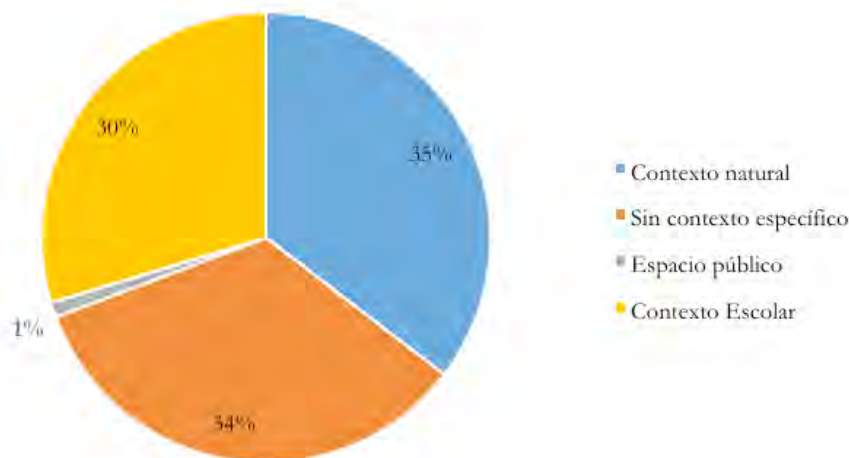
1 Ver Miniccelli *et al.*, 2005.

## Escuchando lo que dicen los dibujos

Como sostiene Mansilla (2013), el niño se hace individuo al expresar las cosas tal y como él las ve y no como lo están viendo los demás. A través de sus dibujos, los niños comunican su propia individualidad y en ello reside la fortaleza de este medio de expresión. Por eso, al tratarse de un universo tan diverso en edades y procedencia socioeconómica y cultural, se optó por una clasificación que permita una lectura «transversal»; así, la información se presenta desde lo que constituye el primer referente concreto de la existencia: el espacio tratando de identificar visualmente en qué contextos los niños y niñas ubican a la profesora<sup>2</sup>.

Por lo tanto, la interpretación de los dibujos se realiza desde el contexto espacial percibido por los niños y las niñas. Los dibujos fueron clasificados en cuatro grandes categorías que siguieron la siguiente distribución:

### Porcentaje de dibujos según categorías



*Figura 1. Dibujos de profesoras según contextos en el que fueron dibujadas.*

Un primer resultado nos muestra que la distribución es bastante pareja, notándose una mínima diferencia entre las dos primeras categorías: «contexto natural» (35%) y «sin contexto específico» (34%). Ambas aventajan ligeramente a la categoría «contexto escolar» (30%). La categoría «espacio público» es casi imperceptible, contándose apenas un 1%. De esta manera, aún cuando el espacio «natural» de la docente es la institución educativa, esto

2. Cabe destacar que parte del proceso de clasificación se realizó con la participación del señor Christian Trujillo, asistente del CISE - PUCP. Esto ayudó a reducir el sesgo interpretativo.



no es percibido así por los niños y niñas, quienes las ven (o quisieran verlas) rodeadas de elementos de la naturaleza o sin un referente espacial específico.

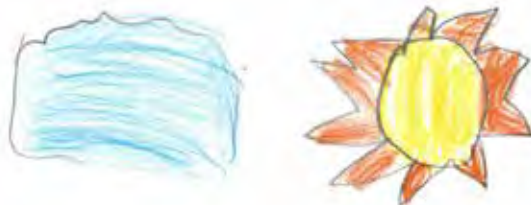
La categoría «contexto natural» reúne los dibujos en los que las docentes se encuentran rodeadas de diversos elementos de la naturaleza: arcoíris, estrellas, nubes, árboles, flores, pasto, manzanas, pájaros, mariposas, caracoles, mascotas, entre otros.

*Figura 2.*  
*Dibujo de profesora en*  
*contexto natural 1a.*



El 75% de los dibujos de esta categoría se distingue por la presencia del Sol, asociado a la figura docente. Este hecho podría ser interpretado como símbolo de alegría e irradiación de felicidad, máxime cuando más de la tercera parte de estos dibujos contienen corazones, que en algunos casos rodean o acompañan a la docente. En esta misma línea, los textos consignados en los dibujos<sup>3</sup> refieren el nombre de la profesora y expresiones de afecto tales como «mi maestra», «te quiero mucho», «te quiero con todo mi corazón», «miss: te amo», «la princesa», «la mejor profesora», «love», «un sol y Juan vivió feliz», «eres la mejor miss del mundo», «mi maestra ejemplar», entre otras. Todas ellas estarían dando cuenta de la docente como una persona muy querida por los niños y niñas.

3. Los textos fueron escritos por los propios niños. No se recoge la interpretación de aquellos niños y niñas que aún no escriben.



*Figura 3.  
Dibujo de  
profesora  
en contexto  
natural 1b.*



Del mismo modo, los dibujos registran frases que representan el afecto que las docentes sienten por sus estudiantes. Expresiones tales como «cada vez que me refresco bajo el sol me siento a recordar a mis alumnos», «amo a mis alumnos», «quiero trabajar con mis niños y niñas», «yo te quiero», revelan el fuerte vínculo en la díada profesora-niños y afirman el afecto mutuo. Llama la atención que solo uno de los dibujos en contexto natural muestra a una docente que refiere consignas didácticas «no se confunda, lo pueden aser, ay que pensar»<sup>4</sup>. De esta manera, los niños y niñas ponen en evidencia que el aspecto relacional es el más valorado.

Otro rasgo que destaca es que la gran mayoría de estos dibujos muestran a docentes sonriendo, con rostros apacibles, con los brazos abiertos, evidenciando felicidad y acogida. De esta manera, desde la percepción de los niños y niñas, las docentes realizan su trabajo con placer porque los aman.

4. Se respeta el texto tal y cual está expresado en el dibujo.

En resumen, esta primera categoría estaría dando cuenta de un entorno amigable, armónico, estéticamente bello y apacible. Esto se infiere por el uso casi generalizado de muchos colores vivos, aunado a las expresiones de afecto, uso de accesorios tales como coronas, así como los gestos evidenciados en los dibujos. Asimismo, dan cuenta de una percepción idealizada de los niños y niñas quienes, desde su mirada, solo tendrían ojos para percibir lo positivo de sus docentes.

*Figura 4.  
Dibujo de profesora  
en contexto  
natural 1c.*



Cabe destacar que los niños y niñas valoran el entorno natural como un espacio de libertad y entretenimiento donde el personaje central, la profesora, es la protagonista. El entorno natural puede reflejar el campo o también un parque. Los diversos elementos descritos en los dibujos (animalitos, coronas, estrellas) no necesariamente son un reflejo de la realidad; sino que son parte de la fantasía del mundo infantil que, desde su subjetividad, «ve» una realidad imaginada que encierra belleza y bienestar. Probablemente, tratándose de niños y niñas de

contexto urbano, es posible que detrás de estos dibujos se esconda también una demanda de mayor trabajo educativo en parques o en áreas verdes. No deja de llamar la atención que en prácticamente la totalidad de estos dibujos la docente está sola<sup>5</sup> o a lo más acompañada de uno o varios animalitos. En este sentido, la ausencia de niños en los dibujos llevaría a responder unas preguntas obvias: ¿por qué en ese entorno tan amigable no están presentes los niños?, ¿por qué tantas expresiones de afecto en ausencia del sujeto que da razón a la función docente? Del mismo modo, podría estar afirmando la percepción de la función docente como un trabajo solitario. Sea cual sea la razón, la mayoría de estos dibujos no reflejan interacciones.

Una segunda categoría de análisis es la denominada «sin contexto específico». Los dibujos de esta categoría únicamente grafican a la docente, sin mobiliario, muchas veces sin piso, o inclusive «en el aire». Asimismo, reúne los dibujos que se detienen en los detalles del cuerpo de la docente, dibujando exclusivamente el rostro o la parte superior del cuerpo. Al tratarse de un dibujo focalizado, se aprecia mucho más cuidado en las particularidades del cuerpo (lunares, pestañas, ojos inflamados), accesorios (anteojos, aretes, zapatos), así como en lo que el cuerpo comunica. En esta categoría, se consideran casi un 10% de dibujos de niños cuya expresión se limita al garabato.



*Figura 5.  
Dibujo de profesora sin  
contexto específico.*

5. Cabe destacar que solo en cuatro dibujos la docente está acompañada de otra persona.

De manera similar a la categoría anterior, el 61% de estos dibujos muestra docentes con rostros que reflejan alegría. En menor proporción (7%), se registran docentes con rostros que, si bien no sonríen, tampoco se muestran amenazantes. Llama la atención que alrededor de diez dibujos de un mismo salón se focalizan en el rostro de una docente especialmente seria, con una expresión que aparenta bastante rigidez. A diferencia de la inmensa mayoría de los dibujos, estos últimos han sido realizados en blanco y negro. Aparentemente, existiría una percepción compartida de esta docente como una persona distante o poco cercana a los niños.

Si bien la mayoría de estos dibujos carecen de un contexto específico, varios de ellos presentan a la docente rodeada de un marco de corazones. La incidencia de textos es mucho menor; no obstante, recogen frases cargadas de afecto, como «mi querida maestra», «te quiero», «eres linda», «gracias por tu esfuerzo».

La tercera categoría es «espacio público». Si bien no es numéricamente significativa en tanto solo alcanza el 5%, recoge a la docente en la ciudad, teniendo como referencia el contexto urbano: las señalizaciones de tránsito y la presencia

*Figura 6.*  
*Dibujo de profesora en*  
*espacio público.*



de vehículos. Esta escasa incidencia de la docente en la ciudad podría estar evidenciando una brecha entre la institución educativa y el espacio público, el cual no aparecería como un espacio educativo. Cabe entonces preguntarse: ¿por qué se da este divorcio?, ¿qué aprendizajes son los que se están promoviendo desde la institución educativa?, ¿cómo las docentes favorecen la vivencia de la ciudadanía? En suma, ¿es la ciudad un espacio de enseñanza para las docentes?, ¿es la ciudad un espacio de aprendizaje para los niños?

La cuarta y última categoría es «contexto escolar». Esta categoría reúne diversos dibujos que muestran la escuela, el equipamiento escolar, las interacciones y revelan la percepción del trabajo docente.

El total de estos dibujos asciende a 165. Un 20% de los dibujos de esta categoría destaca la infraestructura física, el entorno natural que rodea a la escuela, el nombre de la misma y, en menor grado, incorporan símbolos patrios. Adicionalmente, el 11% registra a la maestra fuera de la institución escolar. La presencia de símbolos de afecto como corazones y coronas es mínima, no es tan significativa. No obstante, como se verá más adelante, permanecen las expresiones de afecto en los textos. La percepción de la maestra sola, sentada o de pie detrás de un escritorio, alcanza el 7%. De este grupo, algunos dibujos las muestran leyendo un texto y otros registran frases tales como «la miss XX está enseñando» o el nombre de la profesora. La incorporación de textos en este caso es mucho menor.

El protagonismo de la pizarra en el aula constituye una percepción compartida por los estudiantes. El 8% de niños y niñas percibe a su docente frente a una pizarra vacía; el 22% de los niños y niñas registra a la profesora y la pizarra escrita, mayormente con contenidos curriculares vinculados al campo de las matemáticas o de la comunicación. Esta percepción recoge la valoración de estas dos áreas curriculares que constituyen los denominados «aprendizajes fundamentales», a la par que afirman el uso de la pizarra como un elemento básico para la enseñanza escolar, aspecto coincidente con los hallazgos de Huerta (2012).

Los dibujos reflejan tanto roles pasivos (la docente de cara al grupo y la pizarra como marco, la docente con la pizarra y carpetas), como roles activos de la docente (señalando la pizarra, hablándole al grupo).

Los textos escritos en la pizarra generalmente describen consignas didácticas como «chicos copien esto en su cuaderno», «en esta clase desarrollaremos tres competencias: hablar, escuchar, escribir», «la competencia en este tema que vamos a desarrollar», entre otras. También registran los contenidos y secuencia didáctica de las sesiones de clase: «hoy vamos a aprender multiplicaciones», «matemáticas», «hoy vamos a desarrollar la competencia leer», «unidad

1: realizamos una mesa redonda sobre la Semana Santa», «estructura de la exposición: introducción, desarrollo, conclusión debemos reducir todas las ideas del texto», «capacidad: escuchar y hablar», «hablar, escuchar, escribir, literatura», «mi planta de naranja lima», «en esta clase desarrollaremos tres competencias», entre otras.

También se encuentran frases que representan expresiones de afecto: «mi maestra», «eres la miss que me llena de inspiración, eres la luz, te quiero mucho», «te quiero», «te amo mucho», «la mejor maestra del mundo», «love», «feliz me siento de estar a tu lado», «gracias por tu enseñanza». En este sentido, el uso de los posesivos, las metáforas y palabras empleadas, así como las representaciones donde se les ve tomados de la mano y felices, dan cuenta de la importancia del vínculo maestra-alumno. Esto es destacable en tanto: «Hablar de vínculo es hablar de unión, de relación, de lazo, de atadura, de apego» (Díez, 2011, p. 57).

Con menor incidencia, se encuentran textos que reflejan la función de acogida y motivación que cumple la docente: «hijo tú puedes», «tú puedes, yo te apoyo», «bienvenidos». Finalmente, son pocos los dibujos cuyos textos constituyen llamadas de atención a los estudiantes: «atentos todos», «¡Chirinos pon atención!».

Desde otro ángulo, el 33% de los dibujos de esta categoría muestran interacciones de la docente con los niños y niñas; gran parte de estos representan a la docente con un niño; con menor incidencia se ve a la docente trabajando con más de un niño. Ello podría estar privilegiando el carácter personalizado de la interacción didáctica.



## Reflexiones finales

Es posible sostener que los dibujos analizados reflejan una percepción muy positiva de las docentes y ponen de manifiesto el importante rol que ellas tienen en las vidas de los niños y niñas a su cargo. En este sentido, el rol de la docente trasciende la función didáctica. La relación docente-alumno no es una relación más entre una mujer adulta y un niño o niña. Esta relación genera un fuerte impacto en la constitución subjetiva de los y las alumnas.

Si bien la institución educativa es el ambiente «natural» de la interacción maestra-alumno, esto no es percibido así por los niños y niñas. La omnipresencia docente y la valoración que ellos prestan a su figura permiten que ellos las perciban en diversos contextos que responden a referentes reales o imaginarios.

La importancia del vínculo en la relación docente-alumnos lleva a que la mayoría de niños y niñas tengan una percepción idealizada de las docentes, al punto de percibir, de manera casi exclusiva, lo positivo, lo bello y hasta «lo perfecto». Desde la mirada de los niños y niñas, todo lo que rodea a la profesora es (o debe ser) armónico. La estética de la mirada infantil se refleja en los atributos otorgados a la docente y el uso reiterado del lenguaje afectivo.

Aun cuando casi la totalidad de los dibujos afirman la importancia del vínculo afectivo, este aspecto cobra mucha mayor importancia en los dibujos de los niños y niñas más pequeños, quienes hacen mayor uso de símbolos, tales como corazones, coronas, estrellas; en contraste con la percepción de los niños mayores, quienes además consideran otros aspectos relativos al proceso de aprendizaje. Asimismo, si bien los niños que escriben dan cuenta de diversos aprendizajes escolares, el clima de aula establecido, la convivencia democrática promovida, la apertura y el soporte afectivo constituyen, desde la perspectiva de los niños y niñas participantes, los aspectos más significativos de una docente. Esto es particularmente importante en tanto reafirman el rol del componente afectivo en el proceso de aprendizaje.

Los dibujos de los niños y niñas estarían reflejando la imbricación de los roles de mujer-profesora-madre señalados por De Araujo (2003). La figura de la mujer como principal proveedora de afecto y el rol maternal socialmente atribuido como constitutivo de la mujer es concordante con las permanentes demandas de afecto expresadas en los dibujos. Si bien, como se ha sostenido anteriormente, la percepción mayoritaria de los niños y niñas estriba fundamentalmente en la vincularidad —como señala Guzmán (2011)—, esto podría desvirtuar la comprensión de la función docente y su propia profesionalidad al distanciarla de su compromiso con logros de aprendizaje específicos.

Todas las categorías de análisis comparten la prevalencia de la sonrisa de la docente. Este hallazgo es coincidente con el manifestado por estudios similares



y puede ser interpretado como la «evidencia de las sinergias positivas que suelen establecerse entre la maestra y su alumnado» (Huerta, 2012, p. 66). Los niños y niñas destacan la figura de docentes felices, es así como las ven y como las quieren seguir viendo. Este es un aspecto central que debiera ser recogido en los procesos formativos para crear consciencia de la trascendencia de la función docente en la constitución subjetiva de los niños y niñas a su cargo.

## Referencias

---

- Ames, P., V. Rojas, T. Portugal (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE.
- De Araujo, R. (2003). *Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória é mídia*. Tesis doctoral. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponible en: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4287>>.
- Del Valle, A. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17(32), 7-24.
- Díez, N. M. C. (2011). *Los pendientes de la maestra: O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.
- Fragoso, R., A. Luna, M. Morales & J. Juárez (2017). ¿Qué hace felices a los niños en la escuela? Conceptos básicos y factores que influyen en la felicidad dentro del contexto escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-27. Disponible en: <<http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200003410-d8626d95ed/17-1-21%20Qu%C3%A9%20hace%20felices%20a%20los%20ni%C3%B1os%20en%20la%20escuela%20Conceptos%20b%C3%A1sicos%20y....pdf>>.
- Guzmán, R. (2011). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.
- Jutras, S. & G. Lepage (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to Children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology*, 34(3), 305-325.
- López, M. L. S. (2010). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mansilla, T. K. I. (2013). *La génesis del individuo en Maurice Merleau-Ponty: Un análisis fenomenológico de la primera infancia*. Tesis de magister en Filosofía. PUCP.
- Marques, R. (2008). *Profesoras/es muy motivados: Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- Minnicelli, M., M. R. Candia, V. Minzi, Dotro, V., Díez, M. C., Ramirez, F. & Roman, C. (2005). *Infancias y problemas sociales en un mundo que cambia: Las familias, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Newland, L. A., J. T. Giger, M. J. Lawler, E. R. Carr, E. A. Dykstra & S. Roh (2014). Subjective well-being for children in a rural community. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 642-661.
- Widlöcher, D. (1982). *Los dibujos de los niños: Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.

# Maestras apasionadas y creativas del Perú

Vicente Alfonso-Benlliure  
Universitat de València



## Maestras apasionadas y creativas del Perú

No tengo el placer de conocer personalmente a este elenco de maestras peruanas (algo que espero poder solucionar en breve), pero siento gran cercanía y admiración por ellas. Siento empatía al ver y escuchar con detenimiento las entrevistas realizadas en el marco del proyecto «Mujeres maestras del Perú» del doctor Huerta y al conocer sus realidades profesionales coherentemente enraizadas en su trayectoria personal. El proyecto, entendido como un paseo literario y visual por las necesidades de este colectivo, es una excelente oportunidad para conocer y reivindicar su realidad social, cultural y educativa.

Afirma Huerta (2014) que el criterio a la hora de analizar la cuestión identitaria de las mujeres maestras del proyecto está basado tanto en intereses educativos como culturales y artísticos complementados por otros, como las repercusiones emotivas y humanas presentes en la gestión cotidiana de la profesión docente. Analizando las entrevistas realizadas, salta a la vista que, a pesar de la diversidad, las participantes tienen muchas cosas en común: género y profesión naturalmente; pero también versatilidad, vocación de servicio, ganas de aprender, conexión con sus raíces culturales y, sobre todo, dos características especialmente relevantes e íntimamente ligadas: pasión y creatividad.

Aunque el concepto de pasión ha recibido menos atención de la que merece por parte de la psicología (Serrano, 2014), la podemos definir como una fuerte inclinación hacia una actividad a la que se dedican grandes cantidades de tiempo y energía y que, además, ayuda a otorgar un sentido a la vida (Vallerand & Houlfort, 2003). No me cabe duda de que las maestras participantes en este proyecto son mujeres apasionadas con su trabajo y, por ende, con la vida: obtienen deleite con lo que hacen, le dedican gran cantidad de esfuerzo, son perseverantes y su labor docente tiene un carácter significativo y central en sus vidas. A su vez, son mujeres altamente creativas. Tienen muchas cualidades que las acercan a la creatividad y una de ellas es precisamente la pasión. La apatía es incompatible con la actividad creativa. Creatividad y pasión están relacionadas básicamente por dos razones: a) la pasión lleva a las personas como nuestras maestras a percibir más autonomía y esta facilita el desempeño creativo, porque ayuda a mejorar la adaptación y proactividad en el proceso creativo (Shalley, Zhou & Oldham, 2004); y b) el afecto positivo y la energía que la pasión genera y aporta al proceso creativo (Rousseau & Vallerand, 2008).

En el proyecto «Mujeres maestras del Perú», se combinan la acción con la reflexión teórica. Mi actividad investigadora gira en torno al concepto de creatividad y su desarrollo en las diferentes etapas de la vida. Este texto pretende ser una reflexión sobre la creatividad asociada a la acción educativa de las mujeres participantes en el proyecto. Me gustaría, en primer lugar, exponer brevemente qué es lo que entiendo por creatividad, para después indagar en la creatividad de las maestras peruanas participantes en el proyecto, en cómo dicha capacidad forma parte de su propia identidad profesional y personal y cómo es un elemento clave en su eficacia como profesionales de la educación.

La creatividad es una cualidad esencialmente humana que nos hace capaces de renovarnos y reinventarnos, adaptarnos a las necesidades cambiantes y resolver los problemas que la vida nos pone delante. No me gusta distinguir entre personas creativas y no creativas, sino entre aquellas que han podido desarrollar su potencial creativo y aquellas que lo han hecho en menor medida (o incluso viven pensando que es solo cosa de artistas). La trayectoria evolutiva es fundamental para entender el momento creativo en el que cada persona se encuentra. Incluso los talentos personales, genéticamente condicionados, necesitan de estímulo, esfuerzo y aprendizaje. Por eso, la educación familiar —y sobre todo la escolar— tienen gran importancia. Las maestras participantes cuentan con talentos naturales que les llevan hacia la creatividad docente, artística, social, etc.; pero también han vivido circunstancias educativas y culturales que les han llevado a desarrollar sus habilidades creativas. De hecho, muchas de las «musas» de este proyecto provienen de familias de larga tradición docente que han ayudado a desarrollar esa sensibilidad.

La creatividad es posible porque no vivimos en un mundo acabado, rígido o monocromático; sino en un universo de muchos mundos o realidades posibles. Ser capaz de pensar en otras posibilidades más allá de la actual permite a nuestras maestras intervenir sobre el mundo, cambiarlo, inventar nuevos entornos. Imaginar el futuro es el primer paso para hacerlo realidad. Como escribía el gran Saramago, «es imposible que no exista una isla desconocida». Las maestras del Perú están vinculadas a la creatividad de diversas formas. En primer lugar, su experiencia personal las ha llevado a desarrollar habilidades creativas para la resolución de problemas. Cuando las soluciones tradicionales no funcionan, hay que echar mano de la imaginación y las soluciones alternativas. Tener muchas ideas, diversas, flexibles y originales facilita mucho la resolución de problemas profesionales. Cuando a este tipo de pensamiento divergente se une uno de carácter convergente que ayuda a ajustar las respuestas a las demandas de una situación concreta, la respuesta ya no es solo original; sino también adecuada, siendo entonces posible la creatividad.

Puede tratarse de un fenómeno exclusivamente psicológico, pero me da la sensación que, para muchas de las mujeres del proyecto, la creatividad es

también una filosofía de vida. Una de nuestras maestras afirma: «En la escuela aprendí, destacué, pero no fui feliz. Por eso me hice docente. Tenía que haber otra forma de enseñar». Y tiene razón: se llama «enseñanza creativa». Creatividad, desarrollo personal y bienestar están íntimamente ligados. Cuando la creatividad se convierte en una filosofía vital, no solamente permite resolver los problemas que la vida nos pone delante; sino que lleva a «buscar» nuevos problemas, «nuestros propios problemas», que se convierten en retos y desafíos que dan sentido a nuestra vida.

Otra de las maestras afirma: «Mi papel no consiste solamente en enseñar, sino también en aprender mucho con mis alumnos». Esta es otra razón por la que las maestras del proyecto siguen desarrollando su creatividad durante su adultez: mantienen una actitud abierta hacia el aprendizaje, conscientes de que la realidad se va construyendo día a día y que incluso la visión y opinión de un niño puede enriquecer y complementar nuestra propia perspectiva.

Además de desarrollar su creatividad, las maestras del Perú saben o intuyen que para promover un desarrollo integral de sus alumnos es imprescindible que estos desarrollen su propia creatividad. De hecho, algunas de las maestras del proyecto son artistas y, conscientes de las múltiples relaciones bidireccionales entre arte y educación, dudan entre definirse como «artistas docentes» o «docentes artistas».

Desarrollar los talentos de los alumnos a través del arte, impulsar sus potenciales creativos (artísticos o no), ayudará a que esos alumnos alcancen más importantes logros personales; pero también maximizará las posibilidades de que esos alumnos logren un mayor grado de felicidad. La psicología del siglo XXI entiende que el bienestar subjetivo (felicidad) está muy relacionado con el desarrollo de los talentos personales y el compromiso-implicación en la realización de actividades que conectan con las propias habilidades. Otra ventaja de trabajar por el desarrollo de la creatividad de los alumnos es que los beneficios repercuten más allá de lo estrictamente personal. Como bien dice otra de las maestras: «También estoy trabajando por el desarrollo del país». La creatividad es una inversión personal y social en la que todos salen ganando.

Es posible fomentar la creatividad en todas las etapas de la vida, pero es especialmente deseable y útil hacerlo durante las primeras etapas, por los efectos beneficiosos sobre el resto de la biografía. Para evaluar y estudiar la creatividad en la infancia, desarrollamos el «Test de creatividad infantil» o TCI (Romo, Alfonso-Benlliure & Sánchez-Ruiz, 2008). La prueba propone al niño una actividad lúdica en la que paralelamente podemos evaluar su nivel de creatividad. La novedad que presenta el TCI respecto a otros instrumentos de medida previos es que no solamente evalúa el producto final, sino también el proceso creativo. Recientes investigaciones con este instrumento (Alfonso-

Benlliure & Romo, 2016) concluyen que la trayectoria evolutiva de las variables divergentes y las convergentes son diferentes. En líneas generales, la creatividad se incrementa a lo largo de la educación primaria o elemental de forma paralela al desarrollo del pensamiento convergente o evaluativo (de la propia inteligencia), tan importante para conquistar el criterio de adecuación. El niño comprende mejor el mundo que le rodea, tiene más elementos de juicio, sintoniza mejor con la realidad socialmente consensuada y, además, el entorno escolar entrena especialmente este tipo de pensamiento. Por su parte, el pensamiento divergente experimenta un comportamiento más irregular, pues los niños pueden beneficiarse de las ganancias en experiencia, conocimientos y recursos (mayor potencial imaginativo, mayores recursos expresivos, etc.); pero también verse perjudicados por factores motivacionales y actitudinales ligados a la sanción social que inicialmente suele rechazar el cambio, la baja tolerancia al riesgo, etc. Por eso es tan importante promocionar el pensamiento divergente durante este periodo escolar.

La creatividad adulta no tiene un carácter normativo como lo tiene en la más tierna infancia. Es un fenómeno complejo que requiere de diversos ingredientes para hacerla posible. Como un buen «chilcano»: si no están presentes y bien mezclados todos los ingredientes, el resultado del cóctel no será el esperado. Los ingredientes psicológicos básicos según el modelo tricomponencial de la creatividad (Alfonso-Benlliure, 2000) son: a) base de conocimientos; b) estrategias de pensamiento creativo; y c) afecto-pasión. Este modelo se puede utilizar como referencia para cualquier intervención en creatividad y también nos sirve para entender la creatividad de las mujeres maestras del proyecto:

- A. En primer lugar, nuestras maestras saben lo que hacen. Para ser creativo en un área, hay que conocerla y dominarla. Madezha, Rosana, Rosa, Vannia, Cecilia, Sobeida del Pilar, Nadia, Juanita, Elsa, Elena, María Felipa, Claudia, Mirna, Zoila, Sheila y todas las demás cumplen de sobra con la famosa «regla de las 10 000 horas» (Ericsson & otros, 1993) de práctica necesarias para ser expertas en un área profesional. En realidad, superan ese umbral en horas de entrega, entusiasmo y trabajo tanto colaborativo como individual. Esa dedicación les ha permitido tejer una elaborada y rica base de conocimientos, que son la «materia prima» de su pensamiento tanto racional como intuitivo.
- B. Más allá de saber qué se traen entre manos, las maestras del proyecto son mujeres de gran sagacidad. A raíz de las entrevistas analizadas, son evidentes fundamentalmente dos habilidades de pensamiento creativo. En primer lugar, saben ver lo que para otros pasa desapercibido, a lo cual llamamos «identificación de problemas»; es decir, saben identificar aspectos a mejorar, cuestiones de la realidad educativa que las rodea que necesitan especial atención para después, focalizar sus esfuerzos. En segundo lugar, saben mirar la realidad desde diferentes perspectivas, a los cual llamamos

«redefinición de problemas»; es decir, saben definir y redefinir de forma progresivamente más compleja los problemas hasta que la definición final facilita su abordaje y solución. Esa flexibilidad cognitiva las mantiene en plena forma profesional y les permite ajustar sus respuestas a las diferentes necesidades de los alumnos con los que trabajan.

- C. Finalmente, son mujeres apasionadas. Volvemos a la característica con la que comenzaba este texto. El tercer componente psicológico de la creatividad es un componente no cognitivo que resulta fundamental para hacerla posible. La creatividad no es solo conocimiento, no es solo tener buenas ideas; también hay que confiar en esas ideas, defenderlas, tener capacidad de trabajo y sacrificio, conectar con la propia vida emocional.

Para finalizar, como parte del proyecto en el que se enmarca, este escrito pretende reivindicar la figura de las maestras, poniendo en valor su labor e intentando acentuar los mecanismos psicológicos sobre los que descansa su apasionada y creativa labor docente. Estas mujeres son un buen ejemplo de que la creatividad no es solo una forma de pensar; sino, sobre todo, una forma de ser y sentir puesta al servicio de la acción educativa.

## Referencias

---

- Alfonso-Benlliure, V. (2000). *Un análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo-personal de la creatividad*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Alfonso-Benlliure, V. & M. Romo (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 160-174.
- Ericsson, K. A. K., R. R. T. Krampe, C. Tesch-Romer, C. Ashworth, G. Carey, J. Grassia & C. Tesch-Rómer (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Huerta, R. (2014). La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 46-50.
- Romo, Manuela, Vicente Alfonso-Benlliure & M. J. Sánchez-Ruiz (2008). TCI. *Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA.
- Rousseau, F. L. & R. J. Vallerand (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, 195-211.
- Serrano, M. J. (2014). *Pasión y adicción al trabajo: una investigación psicométrica y predictiva*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Shalley, C. E., J. Zhou & G. R. Oldham (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30, 933-958.
- Vallerand, R. J. & N. Houliort (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. En D. Skarlicki, S. Gilliland & D. Steiner (eds.), *Social issues in management* (pp. 175-204 Greenwich, CT: Information Age.



# Exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O´ Higgins

Amalia Castelli - PUCP



## Exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins

Acoger la exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins, justamente en el año del centenario de la PUCP, responde a la política cultural que como espacio académico venimos desarrollando. Ubicados en el centro histórico de la ciudad de Lima, en la cuadra cinco del Jirón de la Unión, posiblemente la calle peatonal más recorrida en nuestra ciudad, hizo posible que una vez más sea visitado por un sinnúmero de personas que buscan reforzar su identidad y complementar sus conocimientos desde una perspectiva artística, dinámica, comprometida y actualizada.

Cuando la profesora Luzmila Mendívil, directora del CISE - PUCP, nos propuso invitar al artista Ricard Huerta y presentar los resultados del proyecto de investigación artística y educativa que llevó a cabo en nuestro país, no dudamos en ningún momento del asegurado éxito que tendría la exposición.

Luis Repetto, director de la Casa O'Higgins, nos encargó de manera especial que la muestra sea presentada ahí, a pesar de que nuestro cronograma para el presente año estaba ajustadísimo, lo que explica el por qué de la brevedad del tiempo en que la muestra estuvo expuesta en los ambientes elegidos.

Nos planteamos respetar el punto de partida del autor, una propuesta expositiva que tuvo sus inicios en Valencia en el año 2006 y que ha venido presentando, en varios países de Iberoamérica, el vínculo afectivo, personal, académico, humano que se crea entre un estudiante y su maestra a través de la forma más elemental que es el trazo espontáneo del lápiz sobre una simple hoja de papel, a veces coloreado, a veces ornamentado con elementos externos, a veces acompañado de palabras o muchas veces simplemente con el mensaje que se traduce de la mirada inocente y sincera de un niño o niña sobre su maestra; pero acompañadas en esta y en otras ocasiones de los textos y retratos que ha hecho de esta experiencia el propio Ricard Huerta como investigador en educación y artista visual.

Museográficamente, la exposición fue concebida en tres secciones dentro de una unidad expositiva. La primera, denominada «Interpretando a las maestras», donde podíamos apreciar la mirada del artista sobre la maestra, y en el caso del Perú, veinte nombres de maestras sobre una base de color donde destacan

nuestros colores símbolo: el rojo y el blanco, para sumar a ellos una paleta colorida que denota la diversidad de nuestra realidad.



*Figura 1. Cuadros del artista Ricard Huerta en la exposición «Mujeres maestras del Perú» en la Casa O'Higgins. Fotografía Paul Gutierrez - PUCP.*

La segunda, que nos acerca «Desde la mirada de sus estudiantes» y donde podemos apreciar el trabajo de los niños, niñas y jóvenes que fueron seleccionados para este proyecto y donde apreciamos esa relación y vínculo creado entre el estudiante y el docente e interpretado a través de la plástica. La delicada tarea de colocar cada uno de los trabajos de los niños resaltando las imágenes y creando una lectura provocativa fue tarea de la profesora Themis Castellanos y del personal del CISE, quienes le dieron el toque personal que solo puede hacerlo quien conoce el proyecto desde sus inicios hasta la presentación visual que poníamos a consideración del público al que queríamos llegar.



*Figura 2.*  
Murales con los dibujos de maestras dentro de la sala principal de la Casa O'Higgins.  
Fotografía Paul Gutierrez - PUCP.

Y finalmente, una tercera sección en la que podíamos apreciar, a través de la imagen proyectada y el audio «La propia mirada»; es decir, ver y oír a las propias maestras analizando su rol como profesionales de la enseñanza y la transmisión del conocimiento, pero especialmente en el rol de formadoras en valores y conductoras de generaciones que buscan la comprensión del mundo y su realidad.



*Figura 3.*  
Visitante leyendo un folleto de la muestra junto a la proyección de una de las maestras entrevistadas para el proyecto «Mujeres maestras del Perú».  
Fotografía Paul Gutierrez - PUCP.

La muestra estuvo dedicada a Rita Carrillo (1965-2015), quien demostró su fuerza y coraje para desarrollar su profesión cuando la realidad le era adversa.

La exposición permaneció abierta al público desde el martes 8 de agosto al domingo 13 del mismo mes y recibió a 3951 visitantes, muchos de los

cuales nos han dejado una serie de reflexiones en torno a su experiencia como observadores de esta propuesta; incluimos a continuación algunas de ellas:

Es de mucha satisfacción como docente que rindan homenaje a los maestros desde el mundo fascinante del arte (fdo. Raquel Rivadeneira).

Un hermoso homenaje a los maestros que son nuestros guías en una etapa tan importante de nuestras vidas. Lindos recuerdos de ellos (fdo. Silvia).

Una exposición emotiva y sensible sobre los maestros del Perú. Visto desde los ojos de los niños (s. f.).

Muy hermoso el homenaje a esas mujeres esforzadas y entregadas a la labor de educar (s. f.).

La exposición denota el sentir en sus múltiples expresiones, desde los colores hasta los detalles que engloban el cariño hacia los maestros (fdo. Yenisa Guizado Mercado-Callao).

Me conmovió la forma incluso maquiavélica en que perciben los niños a sus maestros. Un niño no miente (fdo. Manuel M. P.).

Me encanta que se pueda visibilizar el trabajo que hacen las maestras, son como 2das. madres y cada expresión artística de los alumnos es positiva. Están llenos de color. Gracias ( fdo. Ana Lucía).

Mi miss en primaria se llama Jessica. Ya no sé de ella, nos amaba como hijos, hicimos promoción, yo siempre vengo, ahora con mis hijos y esposo, también soy maestra y nunca hice que me dibujen, pero sería lindo recuerdo, también buscaré a miss Jessica por Facebook (fdo. Mary).

Como material anexo, se presentó una serie de fotos antiguas que recuerdan los inicios de la unidad y las actividades realizadas. Así, por ejemplo:

- A. La Escuela de Pedagogía de la PUCP, creada inicialmente para varones. Posteriormente pasó a llamarse Escuela Normal Urbana de Mujeres y formaba docentes para el nivel primario. Hoy, como Facultad de Educación, cumple 70 años.
- B. La visita a la barriada de la As. General Garzón. Señorita Pastora de la Vega, estudiante Educación Familiar.



*Figura 4.*  
Fotos exhibidas  
de la visita a la  
barriada de la As.  
General Garzón  
presentadas en  
la exposición  
«Mujeres maestras  
del Perú».  
Fotografía de Paul  
Gutiérrez - PUCP.

Igualmente, en la sala contigua se presentaron algunas piezas de cerámica de autoría de la maestra de artesanía peruana, Tseg-Tseg (Amazonas) y de doña Maximiliana Palomino (Cuzco) para complementar la idea de la educación en nuestro país.



*Figura 5.*  
Muñecos hechos  
por la maestra de la  
artesanía peruana  
doña Maximiliana  
Palomino, de Cusco.  
Fotografía de Paul  
Gutiérrez - PUCP.

Agradecemos la iniciativa del CISE en pensar en la Casa O'Higgins como un espacio cultural abierto a la difusión, vinculando a los colegios, valorando el trabajo de las maestras, acercando a los niños y niñas al arte y estableciendo un puente permanente con el público.

# Maestras para siempre, escuelas y museos

Marc Ribera Giner  
Universitat de València





## Maestras para siempre, escuelas y museos

Entornos educativos y personas dedicadas a la educación existen muchos y muy variados. Entre estos, la figura de las maestras de escuela merece una mención especial, un homenaje por su labor y aporte a la sociedad como generadoras de conocimiento entre la población infantil (Huerta, 2016). Proyectos de investigación como los que está impulsando el profesor Ricard Huerta y el grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) de la Universitat de València contribuyen a su reconocimiento y visibilidad; así como a poner de relieve la transmisión, entre generaciones, de valores y saberes que necesitan ser estudiados y analizados para extraer elementos de debate para la configuración de futuros programas formativos.

### **El proyecto *Mujeres maestras del Perú* y los museos**

Nos encontramos en muchas ocasiones que la función de maestra no se limita a las cuatro paredes del aula o de la escuela, sino que va más allá. La actitud vocacional del maestro o la maestra acompañan a la persona en todas sus facetas de la vida, para siempre. En el documental «Mujeres maestras del Perú» (Huerta, 2016), vemos cómo las maestras entrevistadas, a partir de la adscripción a la educación artística, nos enseñan, adivinamos, esa actitud interdisciplinar, de investigación, de proyecto vital. Además, esta actitud puede generar conexiones, redes, visión global para trabajar e influenciar en otros entornos educativos como los museos. La necesaria colaboración y vinculación entre la función educativa de los museos y las escuelas, entre los docentes y los educadores de museos, hace que unos y otros se conozcan, convivan, se nutran entre sí y establezcan relaciones (Ribera, 2013, pp. 25-28). Esto ocurre, en mi opinión, a nivel personal más que institucional, especialmente en ámbitos locales. El museo local se convierte en una herramienta de primer orden de colaboración educativa con los centros escolares de su entorno; pero sobre todo para sus maestras y maestros, con los que puede establecer fuertes lazos para la programación de actividades conjuntas (Ribera, 2013). «El museo no es la colección, el museo es la experiencia vivida en él por las personas que lo visitan y lo disfrutan». Aun así «en numerosas ocasiones el profesorado que visita el museo con su alumnado pasa a convertirse en un colectivo invisibilizado, observamos que su

papel se centra en mediar entre el público escolar y los educadores del museo, convirtiéndose así en un objeto más que en un sujeto con ideas e intereses particulares» (Huerta, 2012, pp. 133-134).

## **Un caso, un relato. La influencia de las maestras en el museo**

En el caso del Museu del Taulell «Manolo Safont» de Onda (Castellón, España), desde hace 15 años, cuando comenzamos a diseñar las primeras propuestas didácticas, siempre tuvimos claro que hacían falta estas conexiones con el profesorado de la localidad. Onda es una ciudad de 25 000 habitantes con una industria de azulejos muy potente que desde generaciones ha ido confeccionando un patrimonio, «una cultura del azulejo» que es el objeto propio de nuestras actividades educativas y como no podía ser de otra manera, objeto que compartimos con los centros educativos de la localidad. En el caso del museo azulejero, desde el primer momento recibimos la influencia de dos personas: un matrimonio de maestros jubilados que desde el principio colaboraron en el diseño de su proyecto educativo. En 2004, se inauguraron las nuevas instalaciones museísticas y se empezó a desarrollar una incipiente actividad didáctica que se ha ido ampliando y consolidando gracias, en gran parte, a sus aportaciones. El mencionado matrimonio enseguida conectó conmigo tanto en la confección de los programas como en la mentalidad, actitudes y visiones sobre el papel del museo como agente educativo protagonista en el entorno cercano, especialmente para los escolares, como complemento y herramienta para maestros y maestras de ese mismo entorno.

Àngels y Vicent invirtieron casi toda su vida profesional en Onda, donde además han desarrollado una intensa labor social y una importante labor crítica como activistas involucrados en asociaciones y colectivos de carácter cultural y humanitario, convirtiéndose así en un matrimonio muy conocido y respetado en la localidad. Con motivo de este artículo, le pedí a Àngels que escribiera unas líneas sobre sus impresiones y las de Vicent —tristemente fallecido hace un par de años— acerca de la visión que tienen de la educación y como esta ha influenciado en nuestro museo. Sorprendentemente para mí, elaboró un texto manuscrito con vivencias personales que ilustran una época determinada, convirtiéndose en un relato de valor documental, pero también sentimental (Tigel, 2017). El análisis del relato, junto a los recuerdos de las discusiones y las largas conversaciones con Vicent, me ha permitido reflexionar sobre un estilo de hacer las cosas y analizar, una manera de entender la educación, y establecer conexiones entre la educación reglada de la escuela que ellos tan bien conocieron, con el entorno educativo no reglado de nuestro museo.

*Figura 1.  
Vicent Canelles  
participando en una  
actividad educativa  
del Museu del Taulell  
«Manolo Safont».*



El primero de los dos en entrar en contacto conmigo en el museo fue Vicent Canelles Insa (Onda, 1945-2015). Maestro, profesor de Lengua y Literatura, con 40 años de experiencia docente, los primeros en un ambiente agrícola y rural en Horta de Sant Joan (Tarragona) y los últimos 30 años hasta su jubilación, en el CEIP (Centro de Educación Infantil i Primaria) Baltasar Rull de Onda. Codo con codo, diseñamos las primeras actividades para grupos de escolares de la localidad que ejecutábamos también entre los dos, con visitas guiadas conjuntas. Formábamos un tándem muy cohesionado y muy bien avenido, disfrutábamos y aprendíamos. Dos generaciones: la del maestro jubilado con experiencia y la del joven educador entusiasta. Fue una época intensa, en la que discutíamos y reflexionábamos mucho.

Por su parte, poco después llegaría Àngels Tigel Villoro (La Fresneda, 1945). Maestra, especialista en Pedagogía Terapéutica. Igual que su marido, los primeros 18 años ejerció en escuelas rurales y, el resto, en dos colegios de Onda: el colegio Monteblando (hoy desaparecido) y el CEIP Mestre Caballero. Como Vicent, nos ha influenciado mucho tanto a mí como a la ceramista encargada de los talleres de cerámica en el museo, Joana Segura. Es con ella con la que en esta ocasión ha formado tándem en la parte más práctica de los talleres desde una posición de voluntariado. Los dos han impregnado la intencionalidad educativa del museo, desde una visión cercana a muchos postulados que lanza la educación artística, que hoy pasan como innovadores, pero que provienen de una determinada época, de una determinada manera de hacer que les tocó vivir en primera persona.

Como Àngels misma relata en su manuscrito, «los dos vivimos muy de cerca durante los años 70 y siguientes, el cambio en la manera de enseñar y aprender. Pasamos de una mera de instrucción donde prácticamente todo era memorístico a otra manera de educar más creativa, más abierta a la

expresividad» (Tigel, 2017, p. 1-2). Las «Escoles d'Estiu» («escuelas de verano») tuvieron un papel protagonista en este cambio; también los «Moviments de Renovació Pedagògica» («movimientos de renovación pedagógica»), que les permitieron «descubrir un mundo de posibilidades para potenciar la expresión en todos sus aspectos: oral, escrita, plástica, musical, corporal [...]» (Tigel, 2017, p. 2). Autores como Freire, Gianni Rodari, Carmen y María Aimerich, entre otros, influenciaron en esta transformación docente de Vicent y Àngels, pero también de gran parte del colectivo docente, especialmente joven, que en estos momentos de transición política en España, cómo bien es sabido y en muchas ocasiones casi sin darse cuenta, gozaba de una especial actitud y efervescencia por el cambio, la transformación, la apertura de miras y, por qué no, la reivindicación laboral, ideológica y política. Se exigían cambios educativos a todos los niveles, tanto en ambientes rurales como en los grandes núcleos de población. Pero especialmente fue el ambiente rural, en opinión de Àngels y Vicent, el que permitió dar un paso adelante en muchos aspectos innovadores, sobre todo por la influencia del ambiente ecologista y el ambiente de arraigo a un territorio; pero también por la discreción y el anonimato que permitía ciertas licencias de acción y experimentación educativa que pasaban desapercibidas a las exigencias normativas:

Estos autores, nuevos autores para nosotros, nos daban pautas y nos aconsejaban desde sus libros para llevar a cabo esa educación más amplia de miras en todos los aspectos. El pueblo también nos brindaba la posibilidad de estudiar en vivo las plantas, el paisaje, de dibujarlas, incluso de dedicarles entre todos una poesía con rimas muy sencillas. Luego vinimos a Onda, una población industrial azulejera. El ambiente escolar era distinto, pero nosotros seguíamos dando mucha importancia a la expresión, a la creatividad del niño. Vicent enseguida creó un grupo de teatro escolar. Siempre creyó en el gran potencial educativo del teatro (Tigel, 2017, pp. 2-3).



*Figura 2.*  
Àngels Tigel en el taller de cerámica del Museu del Taulell «Manolo Safont».

Cuando conocí a Vicent primero y a Àngels después, ya desde las primeras conversaciones, vimos la necesidad de que los escolares conocieran, se acercaran y vivieran el mundo de la cerámica, de la «cultura del azulejo» que Vicent tanto mencionaba y que he adoptado como eje motor de la intencionalidad y objetivo de toda actividad del museo para «que hagan el museo un poca más suyo». Es así como surgen y se empiezan a preparar, a reflexionar y a diseñar la primeras acciones educativas del Museu del Taulell, con un pequeño pero romántico equipo de trabajo compuesto por Vicent y Àngels como maestros jubilados; por Joana Segura, la ceramista habitual de la Escuela Municipal del Ayuntamiento de Onda; y por mí, como educador y técnico del museo. Para seguir retratando esta actitud heredada, Àngels nos cuenta que «Vicent tenía una gran capacidad para relacionarse, para conectar con la gente, especialmente con los jóvenes. Posiblemente porque siempre tenía ilusiones y proyectos» (Tigel, 2017, p. 6). En los actuales debates sobre el papel, la función y la definición del educador(a) de museos o mediador(a) cultural<sup>1</sup>, encontramos constantemente referencias a esta manera de entender la educación, a esta actitud mostrada por una generación de maestras y maestros que estamos heredando aquellos que nos dedicamos a la educación en entornos no reglados, en espacios educativos que, desde un posicionamiento e intencionalidad de complementación con las escuelas, nos estamos abriendo camino en el panorama educativo social. Especialmente, ocurre con los espacios patrimoniales de carácter local, que pueden desarrollar una labor educativa de primer orden en coordinación con los centros educativos de su entorno. Es necesaria la relación entre maestros/(as) y educadores(as); es necesario establecer vínculos, trabajos conjuntos, equipos, etc., para lograr una mayor influencia en el aprendizaje, en la vivencia del alumnado.

Prosigue Àngels relatándonos los valores de Vicent:

[...] ahí están los festivales de “Teatre a l’Escola”, el proyecto educativo para que los escolares conocieran más el mundo del azulejo, las actividades en Cruz Roja, aquellos años de la objeción de conciencia, la Unión Musical... Sabía ponerse en el lugar del otro, comprenderlo, alegrarse en las situaciones buenas y ayudar si podía o al menos dar ánimos en las situaciones difíciles (Tigel, 2017, p. 6).

La larga experiencia en la recepción de grupos de escolares en el Museu del Taulell nos permite evaluar y sacar conclusiones de nuestras acciones, para

---

1. Últimamente y con gran empuje, se está generando y revisando el debate sobre el papel del/la mediador(a) cultural en España y en especial en la Comunitat Valenciana mediante AVALEM (Asociación Valenciana de Educadores de Museos y Patrimonios), pionera y primera asociación de este colectivo en España.

afirmar que, salvo excepciones, el grupo es el maestro(a) y viceversa; es decir, la personalidad del/la docente se transmite al alumnado y en consecuencia este actúa: «Para él todas estas entidades con las que colaboraba no eran algo abstracto, eran todos y cada una de sus miembros, con sus historias personales. Sabía si habían encontrado trabajo, si tenían exámenes, si habían operado a un familiar» (Tigel, 2017, pp. 6-7). La educación artística tiene entre sus máximas la creación de identidades, individuales y colectivas. Esto es lo que buscaba Vicent. Le importaban todas y cada una de las historias de su alumnado, siempre con claro trasfondo pedagógico de reforzar personalidades, lo cual era su referente. Durante largo tiempo, ocupó cargos directivos en escuelas, sobretodo el de jefatura de estudios:

Si había una riña o un alboroto en el patio o en clase “que viene el Canelles!” y se paraba todo enseguida. Luego venía el diálogo con los autores del conflicto, las causas, la búsqueda de una solución. Siempre acudían a él, en busca de Ayuda. A mí me enseñó a ser más tolerante, a analizar y comprender los motivos que han podido desembocar en una situación de conflicto y rebeldía antes de juzgarla (Tigel, 2017, p. 7).

Los/las educadores(as) de museos hacemos teatro, ya que constantemente tenemos delante un público al que representamos una función, un guión que interpretamos en función de las características de ese público. Con Vicent aprendimos técnicas de diálogo con el público, ritmos, modulación de voz, técnicas de expresión para la transmisión de mensajes:

El teatro escolar era considerado por él como un gran instrumento para reforzar la expresión oral, para vencer la timidez, para enriquecer vocabulario... De hecho muchos de los alumnos de la Escuela Municipal de Teatro de Onda, que se creó pocos años después de volver él a la ciudad, se habían aficionado en sus clases del colegio (Tigel, 2017, pp. 7-8).

Según Àngels, para Vicent «colaborar con el Museo y con la Unión Musical después de jubilado, era una manera de continuar la labor educativa y de relacionarse con gente que compartía inquietudes con él» (Tigel, 2017, p. 8). Y finalizando en lo que se refiere a Vicent, intuyendo gran emoción en el texto: «[...] él ya no está, pero nos queda su ilusión, sus ideas y el entusiasmo que ponía en llevar a cabo todos estos proyectos, aportando su experiencia didáctica» (Tigel, 2017, p. 4). Continuado el relato, Àngels nos explica cómo muchos de los maestros de su generación llegaban a magisterio como única opción que tenían:

[...] nuestros padres, con pocas posibilidades económicas, para darnos unos estudios. Yo hice bachillerato elemental desde el pueblo. La maestra nos preparaba, nos matriculábamos por libre en el instituto más cercano,

y nos examinábamos allí al final de curso. Luego magisterio a base de becas porque ya tenías que irte de casa. La vocación llegaba después (Tigel, 2017, p. 10).

El primer destino de Àngels fue un pueblo de cuarenta habitantes:

Cada mañana en la puerta de la escuela esperándome había ocho niños de distintas edades, una abuelita y una cabra. Estas dos últimas se iban y yo subía con los niños y con la ilusión y la preocupación de no enseñar bien, pues en la Escuela Normal<sup>2</sup> aprendes mucha teoría pero poca práctica. En el pueblo no había ni tienda, ni médico, ni párroco. El cartero iba cada día al pueblo cercano y traía lo que le encargábamos o íbamos con él para hacer alguna otra gestión. A la maestra en estos pueblos tan pequeños la querían mucho; la manzana más preciosa, las primeras cerezas, las setas más buenas... eran para la "senyoreta". Cuando llegaba el buen tiempo dábamos muchas clases al aire libre, al lado del arroyo (Tigel, 2017, pp. 10-11).

El museo local permite actividades con el entorno. En el programa educativo del Museu del Taulell, entendemos su actividad como algo no inherente a su entorno más cercano, tanto físicamente como inmaterialmente; lo que ocurre fuera de sus cuatro paredes también es museo. Varios de nuestros proyectos educativos se desarrollan al aire libre o en otros espacios de la ciudad (Ribera, 2013, pp. 224-285).

«Me organizaba las clases como podía, al ser niños de edades muy diferentes. Quizá allí empezó mi tendencia a enseñar de manera muy individualizada, preparando para cada niño, ejercicios y actividades adecuadas a su edad y a su capacidad» (Tigel, 2017, p. 11). Una de las exigencias de los educadores de museos es el acercamiento a todo tipo de públicos. La diversidad con la que se trabaja en un museo requiere una gran capacidad de aceptación, de flexibilidad y adaptabilidad, pero también de trabajo en equipo y codo con codo con docentes y/o educadores de los grupos que nos visitan. Prosigue Àngels entrañable: «los domingos también me quedaba en el pueblo pues mis padres vivían muy lejos. Hacíamos excursiones, y en invierno chocolates, teatros y otras actividades lúdicas. Recuerdo aquellos dos años en los que me entrené como maestra» (Tigel, 2017, p. 12). El museo local, sin perder su identidad, es generador de experiencias y vivencias, dinamizador de la actividad familiar, grupal o individual, arraigada a su entorno y costumbres.

Luego estuve dieciséis años en otro pueblo más grande, Horta de Sant Joan [Tarragona, España] donde conocí a Vicent. Estuve unos años en infantil

---

2. Instituciones educativas encargadas de la formación de maestros de escuela.



(entonces se llamaba párvulos) con niños de 4 y 5 años. Llegué a tener hasta 42 niños. Iniciábamos la lectoescritura a los cinco años. Entonces se usaba mucho el método onomatopéyico. Para cada fonema el niño tenía que aprender también un gesto. Es bien cierto eso de que “cada maestrillo tiene su librillo.” Ese método a muchas maestras en aquella época les funcionaba muy bien, pero a mí no me convencía. Empecé a experimentar. Quería que el niño comprendiera lo que leía, no simplemente descifrara un código de gestos y sonidos (Tigel, 2017, pp. 12-13).

Una actitud muy cercana a ciertas corrientes de alto carácter experimental que nos ofrece la educación artística: «Habíamos estudiado algo de Decroly, de la enseñanza globalizada, y como tengo facilidad para el dibujo elaboraba mucho material para que el crío manipulara y colocara frases y dibujos alusivos a la frase. Me iba bien. La comprensión, que era lo que buscaba, funcionaba» (Tigel, 2017, p. 13). El carácter interdisciplinar, también ligado a la educación artística, es la base metodológica en las visitas y talleres que organizamos en el museo. La cerámica se presta mucho a ligar campos: conocimientos del medio, tecnología, plástica, lengua, ciencia, etc. Y siguiendo con esa manera experimental:

[...] en la frase siguiente recortábamos la frase, cambiábamos el sujeto o el verbo y tenían que recolocar los elementos de la frase. Cuando el niño pasaba a primero generalmente ya leía textos cortos y lo que es más importante, entendía lo que estaba leyendo. También había excepciones, no había que forzar, algunos niños no lo conseguían, pero estaban preparados para asociar la lectura con la comprensión inmediata (Tigel, 2017, pp. 13-14).

Y remarcando nuevamente ese espíritu interdisciplinar:

[...] luego me pasé a Primaria (entonces se llamaba Ciclo Inicial) y estuve muchos años en primero y segundo. Fueron años de la Escuela Activa<sup>3</sup>. El niño además de aprender matemáticas, conocimiento de su entorno, lenguaje oral y escrito... también tenía un campo más amplio para la expresión. Ya no se ceñía a un folio para dibujar o pintar, teníamos un rollo de papel de embalar y podía pintar a su gusto. Trabajábamos centros de interés (ahora los llaman proyectos, pero creo que es algo parecido) y a su alrededor giraban todos los demás aprendizajes, desde los razonamientos matemáticos hasta la poesía y la danza (Tigel, 2017, pp. 14-15).

Estamos hablando de principio de los años ochenta en España, hace casi cuarenta años. Pero es ahora cuando los museos estamos adoptando esta manera de hacer y estamos todavía incorporando aquellos principios, porque la conciencia educativa en el museo es relativamente reciente. El museo, por su

idiosincrasia, es una herramienta perfecta para llevar a cabo proyectos en esta línea, más aún cuando hablamos de museos locales.

Cuando nuestros hijos se hicieron mayores vinimos a vivir a Onda. Al cabo de pocos años me especialicé en Pedagogía Terapéutica y estuve hasta que me jubilé dando clases a niños con problemas de aprendizaje. Estos niños tienen un campo de expresión más limitado. En algunos casos más difíciles me ayudó mucho un método que se llama *Le bon départ*, que combina música y psicomotricidad (Tigel, 2017, p. 15).

Igual que Àngels (o cualquier maestra con inquietudes), el museo debe adquirir estrategias y metodologías de trabajo para transmitir conocimiento a distintas tipologías de alumnado. El educador de museos necesita también de esta inquietud y actitud para formarse y para investigar técnicas y métodos que le permitan interpretar las colecciones del museo, para trasmitirlas también a los distintos públicos:

Y llegó la jubilación, tanto para Vicent como para mí. Fue un regalo que nos aceptaran en este proyecto [el proyecto educativo del Museu del Taulell] que nació para que los escolares de Onda conocieran más a fondo el mundo de la cerámica, sobretudo en la faceta artística. Los objetivos se están cumpliendo con creces. Los niños consideran el museo cada vez más "suyo". Van descubriendo la historia a través de las visitas guiadas, que además son muy participativas, y en el taller van creando y aprendiendo técnicas. Luego los padres vienen a ver las obras de arte de sus hijos. También participan los padres en las sesiones de "Dissabtes de ceràmica" [sábados de cerámica] que se hacen periódicamente en fines de semana. Además últimamente se han extendido estas actividades a otras poblaciones y cada vez vienen más colegios de fuera a conocer el museo y a participar de sus talleres (Tigel, 2017, pp. 16-17).

El Museu del Taulell tiene consolidada una importante red de programas educativos que abarca un amplio abanico de tipologías distintas de alumnado, con un carácter inclusivo y muy flexible a la hora de adaptarse a las necesidades de cada grupo y a la hora de transformar estos programas en función de las exigencias o inquietudes de los docentes y/o educadores responsables de cada grupo, siempre con la mirada puesta en los postulados de la educación artística (Ribera, 2013, pp. 211-305): «Nosotros aportamos nuestro granito de arena, que es nuestra experiencia educativa y hemos encontrado unos amigos (hablo como si Vicent aún estuviera) a los que valoro mucho como personas.

---

3. La escuela activa es la escuela de la acción, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver: <<http://www.pedagogiaactiva.com>>).

Para mí es un privilegio el colaborar ahora que estoy jubilada con Marc y Joana. Vienen los escolares y les ayudamos a crear y a expresarse por medio de la cerámica» (Tigel, 2017, p. 17).

Queda reflejado en este ejemplo descrito la necesaria y obligada relación entre la escuela y los museos, con objetivos comunes, con maneras comunes de entender la educación. Reivindicamos entonces, desde aquí, el reconocimiento del/la educador(a) de museos para fomentar estos vínculos, para su formación, para sus condiciones de trabajo. Reivindicamos la necesidad de una mayor presencia de la función educativa en los museos.

## Referencias

---

Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.

Huerta, R. (2016). *Mujeres maestras del Perú*. Documental de entrevistas a maestras peruanas. Disponible en: <<http://vimeo.com/215170718>>.

Ribera, M. (2013). *Activitats educatives dels museus de ceràmica valencians*. Estratègies del professorat. Tesis doctoral. Universitat de València.

Tigel, A. (2017). *Manuscrito sobre vivencias e impresiones educativas de Àngels Tigel y Vicent Canelles*. Castellón, España: Onda.

# Docencia e intercambio de emociones

Verónica Castillo - PUCP



## Docencia e intercambio de emociones

La mente hace un viaje al interior de sus recuerdos, pide cerrar los ojos y abrir el corazón. Es, en ese instante, cuando fluyen los sentimientos guardados más hermosos que puede tener una persona que ha dedicado su vida a la profesión más sublime: la educación. Hace varias paradas, las estaciones son distintas y cada una de ellas genera una emoción diferente.

En la primera estación ve a una adolescente ilusionada, ubicada al frente de quince pequeños que esperan emocionados las famosas charlas que los acercarán al Gran Maestro. Las horas se pasan muy rápido, como un tren que no espera. La campana suena, los pequeños se van más grandes y la adolescente se ha reconocido, sabe qué hará de su vida. La primera estación: "Descubrimiento".

La mente reinicia su marcha, la adolescente ha tomado la que será, posiblemente, su mejor decisión, aún no tiene la certeza, pero confía plenamente en ello. Se ha embarcado en una nueva aventura y su corazón ha firmado un pacto, su Gran Maestro la llama a seguir sus pasos y ella no se ha resistido, ha tomado su morral y dentro de él, su libro, un cuaderno y el lápiz de la suerte que la acompañará hasta el final. La segunda estación: "Decisión".

Vuelve a ponerse en camino, encuentra en ella a una joven que lleva en el corazón lo que un día su maestra de primaria le enseñó: "sonreír, abrazar, compartir son los ingredientes para ser feliz". Tres ingredientes que implican interacción basada en la emoción generada tanto en ella como en los que llama "sus pequeños gigantes". Toda su experiencia se ha volcado en sus aulas, todo parece resultar bien. Lo que aprendió de la Ciencia funciona y lo que no, la reta y le enseña a caminar. Se cae mil veces y cada vez se levanta más grande, sus pequeños gigantes le dan el soporte, la motivación, la alegría para avanzar. La tercera estación: "Vocación".

El camino sigue... Ahora, la certeza va recorriendo cada espacio en el que la emoción de ser maestra va dirigiendo nuevos caminos y nuevos protagonistas, los pequeños gigantes han crecido con ella. Sí, ella también ha crecido, por ello sabe que crecer no tiene edad ni final.

Las líneas que anteceden, podrían coincidir con la ruta emocional de todo aquel que se involucra en la carrera docente, entendida esta como la profesión más sublime. Así, los términos «descubrimiento», «decisión» y «vocación» van dando la pauta constante en los encuentros y desencuentros en la vida de seres humanos en contacto con otros miles con rostros sonrientes, tristes, enojados y emocionados que guardan toda una historia personal y profunda que se da a conocer a partir de la confianza generada por los vínculos que logra la interacción, la que, a su vez, va impregnada de múltiples emociones. Esta relación tiene mayor significatividad en los encuentros con el saber e incluso podría ser el factor clave que condicione todo tipo de aprendizaje, pues va dejando huella en ambos protagonistas de nuestra educación: docente y estudiante.

Al respecto, muchos estudios han dirigido su mirada a la experiencia emocional de la enseñanza, teniendo como resultado que:

Los afectos positivos que más destacan son el cuidado, el amor, la confianza y el afecto por sus estudiantes, y la felicidad, la satisfacción, la alegría, la seguridad y el placer por la enseñanza. [...], los afectos negativos más referenciados son la ira, la rabia y la decepción hacia los estudiantes, y el estrés, la soledad, la frustración, la ansiedad y la impotencia hacia la actividad docente. (Badia, 2014, p. 3).

La experiencia propia de un docente va «sistematizando» los propios modelos de enseñanza en respuesta a estilos de los que la teoría propone y la vivencia nutre; mientras que el estudiante va abriendo su corazón y su arte para expresar lo que le genera el sentirse acompañado por un adulto que actúa sintiéndose parte de su propia historia.

En sintonía con la relación del corazón y el arte, ver, en la pared, cada dibujo hecho por los niños genera sentimientos que van invadiendo los recuerdos, tales como la primera carta, aún guardada, que tomó un color amarillo y las letras que eran azules se volvieron moradas; su forma cambió, pero no el recuerdo del nombre, ni de la ocasión. Más aún cuando el paso del tiempo regala a la vida del docente un encuentro cálido con quien era una dulce y pequeña criatura y ahora es profesional y madre de familia. El resultado del encuentro genera un nudo en la garganta y oprime el corazón. «¡Maestra!» –dice con orgullo– «¿se acuerda de mí?». ¿Cómo olvidar esos ojos llenos de luz, el peinado infantil y los abrazos de cada mañana? Emociones como estas generan el orgullo, la alegría y la confianza en que la enseñanza fue aprehendida e interiorizada. En esa misma línea, afloran los sentimientos en cada «Día del maestro», fecha que mueve, en los estudiantes, más de lo que hacen las clases diarias. La autonomía, el liderazgo y la organización de los estudiantes fluctúan sinérgicamente para lograr el objetivo: «homenajear a los maestros», poniendo



a disposición el cariño, la admiración y el respeto a través de la creatividad y el desarrollo de las habilidades sociales. Ahora, los sujetos que actúan pensando en la necesidades e intereses de otros ya no son los maestros; los estudiantes han tomado la batuta. Piensan en el propósito de la actividad, en lo que les gusta a sus maestros, en lo que recibirán y no olvidarán jamás. Es curioso que, en las celebraciones por el Día del Maestro, estudiantes y profesores participan de un intercambio de roles. Y cómo olvidar el primer paseo como docente y el de un niño pequeño que toma de la mano fuertemente como para no perderse; pero luego, cuando está seguro, te suelta y empieza su juego, sin dejar de ver, de rato en rato, en dónde estás. El juego termina y vuelve a tu lado, al final del día, un dibujo está en tus manos y su mirada en tu corazón.

En ese sentido, las emociones de los maestros se ven influenciadas por las actitudes y comportamientos de los estudiantes y las interrelaciones existentes entre ellos: «Unos estudiantes que contribuyan activamente al desarrollo de la clase y con los cuales sea fácil establecer una buena relación suelen provocar sentimientos positivos en los profesores, tales como entusiasmo, pasión y alegría» (Badia, 2014, p. 11).

Hasta el momento se ha hecho referencia a los afectos positivos. Pero, ¿qué hay de las que generan los afectos negativos mencionados por el autor? En efecto, «los comportamientos de indiferencia o falta de interés de miembros de un grupo de trabajo suelen provocar en los profesores emociones negativas de evitación hacia ese grupo de estudiantes» (Badia, 2014, p. 11). Aquí, entran otros protagonistas de cada historia que empiezas a compartir. Muchos dicen «siempre se recuerda a los terribles», afirmación que se vuelve contradictoria cuando surge la pregunta: ¿cómo pueden ser terribles si te enseñan más que cualquier libro de didáctica? Sus dibujos, sus bailes, sus travesuras, sus primeras poesías, sus abrazos matutinos, sus besos melosos, sus caritas inocentes después de una pelea con los amigos y un «no le digas a mi mamá, maestra», te convierten en su cómplice, pero te invitan a desarrollar con ellos todas las habilidades sociales que necesita para la construcción de la ciudadanía y el ejercicio del respeto. Se aprende del valor de las promesas, de la celebración de los logros, del perdón entre amigos; sin embargo, llegar a este estado implica trabajar arduamente en la autorregulación de emociones, trabajo en la paciencia, suavidad de la mirada, detenerse para no ir detrás del travieso, conocerse y contenerse. Es cuando se puede decir que, en un ambiente de aprendizaje, no solo es el maestro quien enseña o ayuda a aprender, muchas veces son los estudiantes quienes dan las pautas y marcan las consignas para formar el estilo docente.

En este sentido, la experiencia docente va siendo marcada por la afectividad, aunque no haya muchos estudios acerca del aspecto emocional debido al

poco tiempo de la vigencia de la revolución emocional y el no ser considerado como un proceso racional (Sutton & Wheatley, 2003). A esto, Goleman (1997) expresa la importancia de la relación entre razón y cerebro, en tanto que a lo inteligente, profesional y académico se le atribuye lo masculino; mientras que lo emocional, al corazón, los sentimientos, lo femenino y lo instintivo. Aunque por la experiencia, la motivación para enseñar y aprender se da con más fuerza cuando existen factores emocionales. En ese sentido, es posible afirmar que las emociones se convierten en el centro de la educación (Hargreaves, 1998), siempre que se tenga en cuenta su relación con los procesos que lleven a la acción de comprenderlas y reflexionarlas en un determinado contexto. Así, se da paso a la llamada «inteligencia emocional» como un cúmulo de circunstancias influenciados por los factores del entorno (Goleman, 1997).

La pregunta que surge, llegado a este punto, es por qué resulta importante plantear el tema de la emoción en la educación. La respuesta puede centrarse en la existencia de la necesidad de entender que las emociones están ligadas al ser humano, a su cognición y por tanto al ejercicio de su vocación. Como dice Badia (2014), la emoción forma parte de la actividad cotidiana, la misma que se ve marcada por sus valores, actitudes y creencias y aporta a la determinación de las características individuales del docente. Por ello, las emociones deben ser tomadas en cuenta desde la formación inicial, el compromiso que puede generar y los logros tendrían mayor efectividad si van de la mano con políticas educativas que permitan la valoración de la entrega y dedicación de los profesionales en educación. Así, como menciona Hargreaves: «Las reformas educativas, deberían incorporar la dimensión emocional en las normas de aprendizajes y planes de estudios, así como en las normas profesionales o competencias para los docentes, pues las emociones son el elemento central de la educación» (1998, p. 835).

Finalmente, es necesario dar una mirada al interior del ser docente, ahora desde el lado de las emociones del mismo y de las que genera en el estudiante, pensando en que el aprendizaje no es una transferencia programada de conocimientos propios de una disciplina; sino una convivencia generada en un contexto específico en el que se entrelazan las actitudes generadoras de nuevos saberes. Así, las experiencias descritas anteriormente cobran un mayor sentido, pues las reacciones generadas en cada experiencia van marcando los estilos docentes influenciados por el impacto emocional y la formación de cada uno de los actores protagonistas de la educación: estudiantes y maestros.

## Referencias

---

Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro / ICE-U. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/305493634>>.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hargreaves, A. (1998). The emocional practice of teaching. *Teaching of Teacher Education*, 14(8), 834-854. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000250>>.

Sutton, E. S. & K. F. Wheatley (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literatura and directions for future reseach. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Disponible en: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1026131715856.pdf>>.

Sus paredes son el reflejo de sus almas

Amparo Alonso Sanz  
Universitat de València



## Sus paredes son el reflejo de sus almas

«Las paredes del aula son dispositivos didácticos, constituyen un espacio de intervención que podría ponerse al servicio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela primaria» (Augustowsky, 2003, p. 54). Pero además, en este capítulo apostamos por leer las paredes como una metáfora de la identidad de las maestras, un reflejo de sus almas, sin desatender que de algún modo la política de centro y los valores institucionales son transferidos también a ellas:

La cultura, y especialmente el desarrollo de las políticas y las prácticas educativas, se construyen a partir de unas narrativas o discursos que emanan del poder, entendiendo por poder la simbología cultural del grupo social dominante. Es esencial tener este aspecto presente para poder ejercer una valoración crítica del proceso de enseñanza del sistema educativo, entendido como institución fuertemente culturalizadora y por tanto fuertemente legitimadora de unas prácticas y símbolos culturales determinados. De hecho, la mayor parte de las veces este proceso se lleva a cabo de forma inconsciente por parte de los agentes que intervienen en él, educadores y discentes (Ramon Camps, 2015, p. 132).

María Luisa Sertzen es maestra de segundo grado de la institución educativa Isabel Flores de Oliva. Con el tema eje del Perú como foco de interés para el aprendizaje de las ciencias naturales, destaca la importancia de poner en valor la cultura local en un mundo cada vez más globalizado. Esta maestra aproxima a sus 34 estudiantes a las plantas oriundas del Perú mediante mapas conceptuales elaborados o bien por el alumnado (ver figura 1) o bien propuesto por las profesoras (ver figura 2). Estas paredes nos muestran varios aspectos de ella: por un lado, que es conocedora del interés patrimonial de lo autóctono, de lo fundamental que es generar identidad de grupo a partir de las fortalezas propias; por otro lado, de su capacidad para pensar y operar en horizontalidad con el alumnado (colgando sus versiones de esquemas o invitándoles a pensar y proponer acciones de mejora para su país), así como en colaboración con otras maestras del mismo ciclo.



*Fuente*  
 Maestra  
 María Luisa  
 Sertzen, I.E.  
 Isabel Flores  
 de Oliva de  
 San Isidro.

*Figura 1.* Afiche de plantas oriundas del Perú elaborado por alumnado.

*Figura 2.* Afiche de plantas del Perú elaborado por maestras.

*Figura 3.* Corcho de comunicación del método Lesmes.

*Figura 4.* Corcho de matemáticas, agrupación en bases.

*Figura 5.* Corcho principal invitando a discentes a pensar y proponer.

*Figura 6.* Corcho de organización.

Una de esas profesoras con las que María Luisa comparte criterios o estrategias de enseñanza es Beatriz Granda, también de segundo de primaria, quien comparte imágenes similares de murales para reforzar contenidos de ciencias, comunicación, matemáticas o valores cívicos. De nuevo, a través de la clase de la maestra Granda, observamos que uno de los valores comunes a las maestras del Perú es el orden y la organización; pues juguetes, libros, materiales didácticos y otros enseres quedan perfectamente dispuestos, incluso expuestos, en el perímetro del aula. Es patente el interés pedagógico de estas maestras en el uso de las paredes. En primer lugar, por el carácter nemotécnico de los esquemas visuales que emplean; y, en segundo lugar, por aplicar métodos de innovación como el Lesmes (ver figura 3).

De ellas podríamos decir que poseen una inteligencia visual-espacial desarrollada, pues aplican el uso de afiches ilustrados para diferentes asignaturas: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y ética. Esta alternativa didáctica ayuda a quienes tienen inteligencia visual-espacial, pero quizás no lingüística, matemática o naturalista, a aprender los conceptos a través de las imágenes y su ubicación en un entramado contextual más complejo. En otros cursos, como en cuarto grado con la maestra Patricia Miyashiro, del mismo colegio, tampoco se limitan al uso de libros de texto que son útiles para una parte del estudiantado, sino que fomentan otras formas de aproximación al conocimiento más visuales y esquemáticas.

Tal vez derivado de un sistema curricular que separa en disciplinas los saberes, las maestras establecen murales diferentes para cada materia, incluso para la organización del aula y la normativización del comportamiento. Esto, si bien estructura y fomenta el orden en el colectivo aprendiz, puede suponer un inconveniente respecto a la transversalidad que posiblemente se logra en el trabajo de determinados proyectos, pero que no queda puesta en valor, «publicitada como algo importante» en los paramentos verticales.

Ellas son conscientes de la necesaria visibilización de la diversidad, para ello no dudan en representar al alumnado desde la paridad, con lo que no producen discriminación de género, sino también desde la diversidad cultural y de raza. En un contexto como el peruano, estas decisiones son fundamentales, evitando así que domine un imaginario de raza blanca en una sociedad mestiza y variada cuanto menos en color de piel, de manera que existan más posibilidades de que el alumnado se sienta representado en las proyecciones visuales de las paredes.

La calidad estética del ambiente a través del imaginario presente en los centros educativos (Augustowsky, 2003; Bezerra Barbosa & Pino-Juste, 2011; Errázuriz-Larraín, 2015) es uno de los valores de estas maestras, como ocurre para la mayoría de ellas en Perú. Es impresionante la perfección de la manufactura, el esmero en el cortado, pegado, selección de colores, distribución de información, la limpieza de los acabados, la caligrafía cuidada o las tipografías bien seleccionadas para textos impresos. Existe en sus paredes variedad iconográfica y técnica: guiños a la cultura visual televisiva como una versión casera de Winnie de Pooh (ver figura 6) o Mickey Mouse, fotografías, recortes de cómics, imágenes prediseñadas descargadas de Internet, dibujos, etc. Sin embargo, se echa en falta una mayor presencia de imágenes provenientes del arte contemporáneo (Rueda, 2012).

La educación religiosa también tiene su lugar en las paredes del aula (ver figura 7), como podemos ver en la de la maestra Granda. Sin embargo, su iconografía no queda limitada a afiches que contienen imágenes. En el caso de la religión, otros muchos iconos simbolizan los contenidos que se desean transmitir y la pared se convierte en un bello bodegón donde una cruz, una maternidad, las flores a la virgen, la imagen del fundador, la importancia de la música o el santoral cobran sentido en su conjunto alegórico. Este tipo de pared alegórica es también característica de otros países de Sudamérica con un calendario marcado por el ritmo de las efemérides (Augustowsky, 2003).





*Figura 7*  
Rincón del aula de la maestra Beatriz Granda destinado a la educación religiosa, I.E. Isabel Flores de Oliva de San Isidro.

Adriana Beatriz Ramírez Caballero, del I. E. 2044 Virgen de Fátima de Independencia, es profesora del aula de cuarto grado. A pesar de disponer de una sala espaciosa, ella destina también parte de sus esfuerzos a intervenir los paramentos exteriores de la misma. Propone a su alumnado la pintura de murales que quedan expuestos en los pasillos de la escuela, con actividades que les permiten trabajar de pie y en movimiento sobre un formato vertical, fomentando así su creatividad (Lifante, 2013). Es una forma de expansión del conocimiento y de aprovechamiento pedagógico del entorno educativo, muy relacionada con un carácter extrovertido, abierto a la comunidad y que acepta con confianza la mirada del «otro». Salir de la protección que ofrecen las cuatro paredes de la clase es un acto de valentía; que sea o no promovido por la institución, precisa de la colaboración de docentes y discentes. El sentido de pertenencia de esta maestra para con su comunidad, con la que se siente identificada, se observa también en la conmemoración del aniversario del centro con un póster celebratorio.

Entre sus valores, destaca el cuidado del medioambiente, un tema en el que insiste desde diversas imágenes propuestas en las paredes (ver figura 8). Además, el orden y la estructuración también los transmite como algo importante a través de carteles que ayudan a la organización y control de asistencia, o a través de una distribución de paneles por materias en las diferentes paredes. Esto ocurre también entre otras muchas maestras del Perú, por lo que posiblemente durante su formación se insistió en ello o es una de las prácticas que por su buen funcionamiento han tenido mayor éxito.



*Figura 8.*  
Cuidado del medioambiente  
en paredes de cuarto grado  
de la maestra Adriana  
Beatriz Ramírez Caballero,  
I.E. 2044 Virgen de Fátima  
de Independencia.

Lourdes Diana Calderón de la Cruz es una maestra del colegio I.E.AC. Corazón de Jesús de Jicamarca que nos transmite, con el interior de su aula, un clima de actividad muy provocador<sup>1</sup>. Ella no duda en ofrecer todo tipo de materiales a su alumnado de 3 años de edad, tanto para la realización de talleres como en el juego libre por sectores (ver figura 9). Estos recursos son diversos en texturas, en el material con el que están hechos, en el sentido a través del cual se perciben (instrumentos musicales, suaves peluches, juguetes coloridos), de manera que estimulan diversas capacidades infantiles. Podríamos afirmar que ella tiene un carácter activo, alegre y juvenil que contagia a las personas de su entorno, como queda manifiesto a través de una decoración entusiasta de banderitas, emoticonos y mucho color.

Uno de los valores propios de la educación artística y que evidentemente esta maestra se propone como objetivo es el uso responsable de las materias primas y herramientas, así como su recojo y limpieza, haciéndolo explícito mediante dibujos instructivos llamativos. A menudo, en cursos superiores se nos olvida reforzar estos y otros objetivos actitudinales que resultan fundamentales para la convivencia; pero ella no duda en visibilizarlos en las paredes junto con otras normas de comportamiento y organización (ver figura 10). Esta es una característica de la que participan la mayoría de las maestras; pues la escuela, como espacio de normativización, acostumbra a regular todo

<sup>1</sup> Nota de editora: Las siglas I.E.A.C corresponden a Institución Educativa de Acción Conjunta, son conocidos como colegios parroquiales, son gratuitos en su mayoría y tienen un financiamiento mixto debido a un tratado internacional entre el Estado Peruano y la Iglesia Católica.

tipo de comportamientos y conductas en los procesos de socialización. Desde aquí proponemos a las maestras reflexionar sobre los valores actitudinales que inculcamos a nuestros menores, sobre cuestiones de género y diversidad (Huerta, 2015): ¿qué modelos transmitimos desde nuestra feminidad docente?, ¿qué actitudes fomentamos con la regulación de los cuerpos y su movimiento en el aula?, ¿se enseña cierta docilidad, sumisión, obediencia y pasividad característica del rol femenino que tradicionalmente se ha impuesto a las maestras por ser mujeres en un mundo patriarcal y machista?



*Figura 9.*  
Zonas estimulantes  
en el aula de la  
maestra Lourdes Diana  
Calderón, Colegio  
Parroquial Corazón de  
Jesús de Jícamarca.



*Figura 10.*

*Valores actitudinales. Aula de la maestra Lourdes Diana Calderón, Colegio Parroquial Corazón de Jesús de Jicamarca.*

La profesora Yessie Maribel Fabián Picón, del Colegio Parroquial Corazón de Jesús de Jicamarca, imparte docencia en el aula de 5 años de la sección C y es además subdirectora del nivel inicial. Su clase es un espacio pensado para la acción y no solamente para permanecer inmóviles en los pupitres. La gran área central libre de obstáculos (ver figura 11) invita a pedagogías participativas y celebratorias. Ella comparte experiencias con nosotros donde este lugar diáfano es espacio para: el trabajo con el cuerpo a partir de dibujos de siluetas entre parejas de estudiantes, sobre grandes papelotes que se extienden en el suelo; ensayos y bailes libres, donde cada cual danza por el aniversario de su institución; dar la bienvenida al padre provincial de los Jesuitas y su promotor; dibujar murales que suscitan explicaciones y cuestionamientos. Las paredes de esta aula siguen siendo útiles, se emplean como lugares testimoniales que muestran conceptos visuales importantes expuestos a la altura del colectivo infantil. Sin embargo, el suelo es empleado en su dimensión más viva y estimulante, e incluso el techo queda como testimonio de esa movilidad festiva.

*Figura 11.*  
*Disposición*  
*espacial de*  
*aula de 5 años*  
*de la maestra*  
*Yessie Maribel*  
*Fabián, Colegio*  
*Parroquial*  
*Corazón de Jesús*  
*de Jicamarca.*



A partir de estas visualidades y del análisis que se ha realizado de las prácticas docentes después de conocer el interior de unas cuantas aulas, esperamos haber contribuido a homenajear a un colectivo de gran valor e interés en el ámbito de la educación artística: el de las mujeres maestras del Perú.



## Referencias

---

Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.

Bezerra Barbosa, F. M. & M. Pino-Juste (2011). A estética como factor promotor da aprendizagem. *Teoría educativa*, 23(2), 91-109.

Errázuriz-Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. Disponible en: <[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43861](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861)>.

Huerta, R. (2015). Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos. En L. Errázuriz-Larraín (ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 131-155). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Lifante, Y. (2013) El arte como experiencia docente en tres niveles educativos, *Creatividad y sociedad*, 20, 1-18. Disponible en: <<http://www.creatividadysociedad.com/articulos/20/7.%20El%20Arte%20como%20experiencia%20docente%20creativa...pdf>>.

Ramon Camps, R. (2015). Jerarquías culturales, y procesos identitarios en el ámbito educativo. En A. Buciega & M. D. Soto (eds.), *Rizoma trans. Contextos, identitats i veus Contextos, identidades y voces* (pp. 132-138). Catarroja: Florida Edicions.

Rueda, P. (2012). Proyecto Maestr@s: arte público en las aulas de magisterio. En M. D. Callejón & M. I. Moreno (eds.), *Arte, Educación y Cultura. Aportaciones desde la periferia* (pp. 976-985). Andalucía: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

Visualizaciones y experiencias identitarias como  
vías para el aprendizaje biográfico trascendente.  
Las mujeres maestras del Perú

Ricard Ramon Camps  
Universitat de València



## Visualizaciones y experiencias identitarias como vías para el aprendizaje biográfico trascendente. Las mujeres maestras del Perú

### **La identidad y el relato biográfico de la experiencia como vía de conocimiento**

Es cada día más evidente que construir conocimiento es siempre una labor que se establece desde el conocimiento de uno mismo y a partir del conocimiento de los demás; es decir, el relato y las narrativas biográficas e identitarias son esenciales en todo discurso de investigación educativa, o al menos deberían serlos, teniendo en cuenta que nos construimos como seres humanos libres a partir de la generación de nuestros procesos y reafirmaciones identitarias, en la medida en que estas son libres y nos permiten liberar nuestro yo identitario individual y nuestro yo identitario grupal y colectivo, siendo, no obstante, conscientes en todo momento de que las identidades no son elementos cerrados e inmutables ni deben ser esencialistas en ningún caso.

Es decir, entendemos las identidades, tanto las identidades que tienen que ver con la construcción de la individualidad personal —que no debe confundirse con las identidades egocéntricas, tan propias de los tiempos que nos ha tocado vivir—, como las identidades colectivas, que nos unen a grupos de referencia, a pueblos y culturas nacionales, como algo permeable, en continua transformación y completamente vinculado a los entornos y a los encuentros con otras personas sobre las que nos definimos y junto a las que vamos construyendo esa identidad.

Hay que tener en cuenta, tal y como escribí en su día (Ramon Camps, 2013) que nos movemos en espacios y entornos cada vez más complejos, en un mundo en el que las certezas y seguridades de la modernidad parecen haber desaparecido y donde la búsqueda incesante de una identidad propia supone un proceso cada vez más dificultoso. Hemos pasado de los patrimonios tangibles y certeros, asumidos precisamente como patrimonio por su carácter de generador de identidades, a un tiempo en el que todo se patrimonializa o es susceptible de ello, precisamente por esa búsqueda incesante de las identidades perdidas.



Entender pues que la búsqueda de la identidad propia constituye, en nuestra actual coyuntura, una prioridad absoluta del ser humano, condiciona por completo las prácticas y las propuestas metodológicas y de investigación que deben realizarse en el ámbito educativo y, en esa misma línea de trabajo, se incide desde ya hace tiempo, de una forma especial por su gran capacidad y posibilidades en este sentido, en la educación artística.

Hay que insistir también, en esta misma línea de reflexión y de trabajo en la que manejamos los términos identidad y biografía, que estos conceptos, aunque innegablemente poseen puntos de conexión fundamentales, no son en esencia una misma cosa. Las biografías que deben interesarnos desde la investigación educativa son las trascendentes, en el sentido de que son vinculadas al aprendizaje permanente, entendiéndolo como la construcción identitaria del yo y la comprensión identitaria de los otros, de manera profunda. En ningún caso, entendemos estas biografías trascendentes como aquellas llenas de acontecimientos o situaciones que puedan considerarse fuera de lo común, para aclarar los términos de nuestro planteamiento.

Es decir, las biografías trascendentes son aquellas que vamos haciendo conscientes en un proceso de reflexión y aprendizaje, por lo que es necesario, en muchos casos, la intervención del mediador, del docente o investigador para generar dinámicas que fomenten esos procesos de asimilación y reflexión propia de las narrativas biográficas de cada persona y estas se puedan incorporar como elementos de aprendizaje propios a la construcción de la identidad de cada uno. Pueden existir biografías llenas de acontecimientos que finalmente supongan meras acumulaciones de informaciones y saberes y no hayan sido asimilados y asumidos como experiencias propias, profundamente transformadoras y configuradoras de un yo en permanente crecimiento interior.

Como la cuestión de género también es fundamental en el análisis y la percepción de los relatos biográficos, por lo que la investigación artístico-biográfica, como la que supone el acercamiento a las narrativas de las mujeres maestras, resulta completamente pertinente y necesaria; ya que, como afirma Peter Alheit: «Las mujeres son sistemáticamente perturbadas por estructuras de exigencias contradictorias en la profesión, en la formación y en la familia» (2015, p. 29).

Para ello, es imprescindible el propio proceso reflexivo y el pensamiento activo, aunque sea de manera tímida. Necesitamos ser conscientes de cómo nuestras propias experiencias son fuente de aprendizaje y conocimiento permanente y, por ello, proyectos y experiencias como el de «Mujeres maestras del Perú» nos permite despertar hacia esas dinámicas y además nos enseña cómo, a través especialmente de una mirada artística —como argumentamos más adelante—, podemos provocar y construir nuestras propias experiencias de búsqueda y crecimiento identitario y cómo ayudar a los demás a hacerlo, como

parte fundamental del papel de una maestra, de un maestro, de un docente en cualquier nivel o ámbito de trabajo, sea o no especialista en educación artística.

El aprendizaje necesita de la experiencia. Las experiencias de los seres humanos son, al fin y al cabo, la única forma de aprender y las experiencias artísticas suponen un camino privilegiado en este sentido. El filósofo Jorge Larrosa (2002) insiste en varios de sus textos en que parece que toda la organización del mundo esté pensada para destruir la experiencia y sustituirla por las acumulaciones de información, informaciones vacías que no nos aportan nada en absoluto y que somos incapaces de asumir y asimilar como algo realmente propio, algo que nos acontece y que nos ayuda a construir nuestra identidad como personas. Siguiendo las ideas de Larrosa, con las que coincidimos plenamente en este aspecto, la experiencia y la información son incompatibles, casi sería como contraponer el saber al verdadero aprendizaje, que solo es posible a partir de la experiencia.

Este es un modelo que, en el ámbito de la educación artística, tiene como referentes históricos relacionados a los teóricos de la escuela pragmatista, empezando por el mismo John Dewey (2008), constructor filosófico de la idea del arte como experiencia, y autores más recientes, entre los que cabe destacar al filósofo Richard Shusterman (2002) o, en nuestro ámbito más cercano, al profesor Imanol Agirre (2005). Partiendo de las ideas del arte entendido en un sentido mucho más amplio, propuesto por esta línea de indagación teórica, que construye una visión de la experiencia artística integrada e integradora en las acciones y experiencias de la vida cotidiana, y unidos de forma indisoluble a la construcción de la identidad personal y de una narrativa biográfica propia, proponemos esa acción de pensamiento consciente y activo sobre uno mismo y sus acciones de vida, que implicaría el aprendizaje biográfico trascendente.

La propuesta del aprendizaje biográfico trascendente basado en las artes implica, en primer término, como ya hemos mencionado, la necesidad de hacer consciente nuestro propio relato biográfico o contribuir, en ese mismo sentido, a ese pensamiento activo sobre los relatos biográficos de otras personas, como artistas-investigadores-docentes, usando medios artísticos para ello, como los más adecuados en ese papel de mediación simbólica y de contribución al aprendizaje que poseen.

Se trata de utilizar recursos y medios del lenguaje artístico para generar miradas hacia nuestra propia vida y nuestras acciones y posiciones en el mundo, frente al mundo y frente a los demás. Todos poseemos una vida y una biografía concreta, pero eso no implica que nuestra propia biografía sea por sí misma un instrumento para nuestro aprendizaje o para el aprendizaje de los demás. El pensamiento activo del que hablamos requiere de medios para su visualización y de su reflexión para hacer conscientes nuestras posiciones biográficas en el

mundo, como sujetos activos éticos y políticos. Es por ello que las artes, como herramientas de visualización que provoquen pensamientos activos, suponen un medio más que demostrado para ello históricamente. A través de las artes, podemos indagar sobre nosotros mismos y, a partir de ahí, reconstruir nuestra propia identidad y resituirla como pensamiento consciente; es decir, las artes generan un proceso de transformación en nosotros, un punto de inflexión y cambio y, por tanto, son, accionados de esta manera, un medio de conocimiento educativo sobre el «nosotros», generando una revisión de nuestra propia biografía. Además, accionar las artes como medio de aprendizaje sobre las identidades de otros también puede producir cambios en nosotros mismos, en la revisión de nuestra propia identidad y biografía. Estudiar al otro a través de las artes, nos transforma a nosotros y da lugar a lo que llamamos «aprendizaje biográfico trascendente». Trascendemos, vamos más allá, y después de esa experiencia artística de conocimiento y reconocimiento, sufrimos un proceso de transformación identitaria, personal y biográfica, en el sentido de que nuestros cambios interiores producen cambios en nuestra biografía proyectada hacia el futuro y hacia los demás.

## **La visualización como medio artístico de construcción de identidades**

Observar, aprender a partir de la observación de los otros, los que conviven y que percibimos frente a nosotros, es un elemento básico que debe formar parte de los procesos y las prácticas educativas, teniendo como aliado natural los lenguajes y las expresiones artísticas como forma de construir conocimiento. El proyecto «Mujeres maestras del Perú», creado y dirigido por el profesor Ricard Huerta (2012) y que ya posee una trayectoria tan extensa y consolidada que constituye por sí mismo todo un órgano y casi un organismo vivo de conocimiento y aprendizajes, avanza un paso más en esta ocasión, integrando a nuevos investigadores en el proceso y vehiculando sus aportes para enriquecer el discurso completo y complejo que presenta y que constituye la lección de comprender y entender la importancia de la vida y el trabajo de las mujeres en esa función de mediación cultural de primer nivel que supone la enseñanza reglada.

Recogiendo ese reto, se ha construido este texto de indagación y reflexión que pretende aportar una visión particularizada, desde la narrativa identitaria, que se construye a partir de las imágenes como medio para el conocimiento y el aprendizaje. El trabajo de investigación nos plantea al menos tres vías de conocimiento, tres caminos de visualización de la identidad de las mujeres maestras que participan en el proyecto y, por tanto, tres niveles de significación sobre la que trabajar, al menos.

El primer nivel de significación nos lo ofrecen las entrevistas directas a las mujeres maestras, en las que, a partir de este escenario de visualización, comenzamos a aprender y podremos llegar a comprender, cuando, poco a poco, vayamos asimilando e incorporando en nuestra propia experiencia sus narrativas, si somos capaces de diluirnos en ese trabajo empático de comprensión trascendente del que venimos hablando en todo el texto, con los lenguajes artísticos como mediadores del proceso de aprendizaje.

No solo escuchamos aquello que tienen que contarnos, sino que visualizamos aquello que nos cuentan en diferentes niveles de significación y de formas diferentes y lo vamos incorporando a nuestros propios relatos de vida, en función de nuestro nivel de compromiso y pensamiento activo, en función de nuestra capacidad indagadora e investigadora. Esa contribución de sus testimonios de vida impagables constituirá un hito de trascendencia transformadora en nuestra biografía, en la medida en que constituye una experiencia educativa, como experiencia que contribuye a nuestra propia transformación.

El segundo y el tercer nivel de significación simbólica y medio de aprendizaje nos lo ofrecen, por una parte, el trabajo pictórico del artista-docente, las pinturas del profesor Ricard Huerta dedicadas a las mujeres maestras; y, por otra, los trabajos artísticos del alumnado de los centros educativos, en su propia visión de la identidad de las docentes.

### **La creación artística sobre las mujeres maestras como recurso de conocimiento biográfico trascendente**

Tal y como hemos ido argumentando en nuestro breve ensayo, hemos visto que las artes, como expresión simbólica, poética y narrativa, aliada del ser humano en su proceso de convertirse y ser efectivamente humano, supone una herramienta de aprendizaje del ser humano y sobre el ser humano sin comparación sobre ninguna otra, en un sentido vinculado a la experiencia de aprendizaje transformador real y no a la información, y teniendo en cuenta que la mayor parte de lo que suele llamarse educativo es mera acumulación de información sin trascendencia real en el yo y la identidad de cada uno de nosotros. Como nos recuerda acertadamente Kerry Freedman: «La educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos, nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo» (2006, p. 26).

Ciertamente, en nuestro proceso biográfico, entendido como recorrido o senda de aprendizaje, de múltiples bifurcaciones y cuya función final es reconocernos a nosotros mismos, nuestro lugar en el mundo y frente a los demás y reconocernos en los demás y a los demás en nosotros, existen determinadas influencias que los otros y sus biografías pueden ejercer en nosotros. Un primer grupo de influencias son aquellas que podemos llamar

«influencias neutras» que no suponen ningún cambio transformador ni de aprendizaje en nosotros y suelen ser mayoritarias en nuestro recorrido vital. Existen un segundo grupo de influencias que podemos calificar abiertamente como negativas y terriblemente nocivas, que generan frenos y limitaciones para que nuestro propio yo se desarrolle, se transforme y se exprese a través de nuestro pensamiento libre. Entre ellas están las influencias que, por cuestiones de género, de identidad sexual o por cualquier otra situación que genere identidades que determinados individuos, influidos por construcciones sociales de grupos privilegiados impuestas como normas estandarizadas de vida, consideran fuera de ese estándar impuesto por ellos y limitador del libre desarrollo biográfico del yo.

El último grupo de influencias son las que realmente nos interesa potenciar en nuestro relato y en nuestras prácticas educativas. Son aquellas que ejercen un poder transformador, porque aquello que nos transforma es aquello que profundiza en nuestra identidad real, la cual, para que pueda aflorar sin limitaciones ni vacilaciones, requiere de procesos de aprendizaje complejos y tiene a las artes como su gran aliado en esta tarea. Los proyectos y trabajos artísticos que hacemos sobre los demás y que tratan de descubrir y aprender de ellos, como las pinturas que en su faceta de artista-investigador-docente realiza el profesor Ricard Huerta sobre las mujeres maestras, suponen una vía de doble recorrido que resulta fundamental como ejemplo de esta forma de incidir en la construcción de conocimiento y en la aportación hacia la consecución de biografías trascendentes.

Por una parte, las pinturas demuestran una aproximación visualizada y artística de las mujeres docentes, precisamente visualizando sus nombres, con medios artísticos. Decir los nombres de mujeres en voz alta, dignificar al máximo su trabajo docente convirtiendo sus nombres en arte en mayúsculas, contribuye sin ninguna duda a provocar un replanteamiento de su propia biografía y de su papel como profesionales de la docencia. Es un ejemplo claro de la forma en la que la investigación artística construye una mediación hacia las mujeres, que son el objeto de investigación, y que a su vez revierte en su conciencia y en el replanteamiento de su biografía que se hace más consciente, meditada, en un proceso crítico de construcción de un nuevo relato biográfico trascendente.

El referente simbólico y visualizador del juego plástico de las tipografías, que son también una forma de visualización artística, que además nos describe un relato biográfico del propio artista y de su trabajo e indagaciones creativas, junto a los trazos, colores, contextos y unificaciones geométricas y formas orgánicas en diálogo armónico, pero a la vez ejerciendo un cierto caos organizado, como si de un aula cualquiera se tratara, acaban de construir esa visión de las docentes con medios y lenguajes artísticos que nos incitan a nuevas lecturas de ellas y de nosotros mismos.

Las pinturas y dibujos de los niños y niñas completan ese proceso visualizador, aportando un registro diferente e imprescindible, estableciendo diálogos necesarios entre cómo se ven las propias maestras, cómo las visualiza el artista-docente-investigador, desde la perspectiva del «A/r/tography», y cómo lo hacen a su vez los alumnos, todo ello con formas de visualización artística diferentes que al final acaban repercutiendo en un nuevo replanteamiento identitario de ellas mismas a la luz del trabajo artístico que sobre ellas han desarrollado todos los agentes implicados.

El replanteamiento de la biografía del propio docente-investigador supone el proceso final de este escenario de reciprocidades de aprendizaje permanente y mutuo, en el que este tipo de propuestas se proyecta como forma de investigación educativa, artística, biográfica y trascendente, ya que acaba siendo transformadora de las identidades de todos los participantes en el proceso, en mayor o menor medida. Sin duda, un proceso educativo a través de las artes.

## Referencias

---

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

Alheit, P. (2015). ¿Identidad o "biograficidad"? En F. J. Hernández & A. Villar (eds.), *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp. 19-70). Barcelona: UOC.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19.

Ramon Camps, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y Movimiento*, 8, 9-20.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmática. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.

# Maestras peruanas: Historias y voces multicolores

Nora Cépeda  
Asociación de Publicaciones  
Educativas Tarea



## Maestras peruanas: Historias y voces multicolores

La diversidad cultural que caracteriza a nuestros pueblos, expresada en la presencia viva de lenguas, cosmovisiones, costumbres, conocimientos, motivaciones y sueños diversos, pero no necesariamente excluyentes, permea también al magisterio peruano. Los miles de maestras y maestros<sup>1</sup> pertenecemos a familias de grupos culturales y étnicos diferentes: quechuas, aymaras, shipibos, boras, asháninkas, kunicuy, afrodescendientes, mestizos y otros.

En este artículo, comparto testimonios<sup>2</sup> de mujeres maestras<sup>3</sup> con el propósito de ilustrar la diversidad de experiencias de vida, motivaciones, significados y convicciones que singularizan a cada una como persona y profesional, dando sentido y sustento a su trabajo cotidiano en las aulas, sus familias, gremio o comunidad. Por una parte, para reivindicar que cada maestra es ante todo una persona con proyecto de vida propio del cual forma parte relevante su opción por la docencia; por otra, para subrayar que la diversidad del magisterio peruano es un potencial aún no valorado para educar a estudiantes y comunidades también diversas, desde, en y para una convivencia intercultural y democrática, pues aún prevalece una tendencia homogenizadora en nuestra sociedad y en el sistema educativo en nombre de procesos civilizatorios y modernizantes que desvaloriza las legítimas diferencias, pero profundiza las desigualdades.

Una primera fuente de diversidad es la experiencia familiar y en el entorno social más próximo, durante la infancia y adolescencia, espacios donde aprendemos una lengua para comunicarnos, experimentamos ser parte de un colectivo

---

1 Según Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación (2017), somos 558,657 docentes de las diferentes modalidades, niveles y tipo de gestión del sistema educativo peruano. En educación básica regular, en el nivel inicial, el 96% de docentes son mujeres; en primaria, el 68%; y en secundaria, el 48% (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2016).

2 Recupero algunos testimonios recogidos para mi tesis de maestría en Antropología (PUCP, 2009) y testimonios actuales solicitados para este artículo.

3 Características de maestras que brindaron su testimonio: todas licenciadas en Educación, varias con estudios de maestría y segundas especialidades; todas con experiencia en aula y en escuelas de zona rural, algunas en cargo de subdirección y/o dirección, maestra formadora en su IE; dos se desempeñaron como especialistas en una UGEL; participan en espacios como mesa de educación y cultura, círculos docentes y sindicato; todas trabajan en escuelas públicas.



con sus formas de organización, trabajo, creencias, valores, celebraciones, conflictos y formas de resolverlos, derechos y obligaciones, entre otros. Mencionamos los siguientes casos:

Yo soy hija de un chacarero y todo eso... yo misma participo en esas actividades (Constancia, Tinta, Cusco).

Soy hija de negociantes, mis padres eran pequeños comerciantes, en el mercado vendían y yo me dedicaba a vender paltas o frutas, tempranito salía con mi hermano a las 6, 7 de la mañana a vender de casa en casa: ¡paltas, paltas! (Jeny, Lima).

Soy del pueblo shipibo, hablo shipibo que es mi lengua originaria. El español lo aprendí en el juego con mis compañeros en la escuela porque antes no había profesoras shipibas, nos obligaban a hablar en castellano (Doris, Pucallpa, Lima).

No se trata de clasificar, calificar o asumir una actitud determinista por tipos de familia, sino de comprender que estas experiencias forman parte de nuestras biografías y que estamos llamadas a valorarlas con actitud crítica, afirmando lo que consideramos valioso, modificando aquello que resulta innecesario o inadecuado, o reinterpretando experiencias para aprender de ellas, pues las expresiones culturales son inestables, dialécticas y conflictivas (Ortega, 2006).

La experiencia de migración y movilidad frecuente hacia ciudades intermedias, a la capital o en dirección inversa, llevando cada quien su capital cultural, fruto de lo aprendido en sus familias y comunidades de origen (Bourdieu, 2003), contribuye a un proceso de continuo intercambio cultural, muchas veces en condiciones de desigualdad, en que cada persona recrea, a veces relega o incluso niega ciertas prácticas culturales para ser aceptada y relacionarse en el día a día con personas y grupos sociales diferentes:

Yo he crecido en una familia que no ha sabido cultivar el acervo cultural como se dice, el quechua. Mis abuelos sí, pero mis padres ya no, cuando se van a la ciudad ya se deja de hablar el quechua (Gina, Yungay, Ancash).

Allá por ejemplo los huaynos, la salsa, muliza. Allá también las fiestas tradicionales, acá ya no, acá como que me olvidé de todo. [...] Mis abuelos hablaron en quechua, era su lengua materna, pero mis padres ya castellano, ... Nunca he aprendido. Yo estudié en Huancavelica la carrera y llevábamos cursos de quechua, [...] solo para el curso he tratado de aprender algunas palabras (Nery, Junín, Lima).

También encontramos variedad de experiencias al tomar la decisión de ser maestra. Está muy extendida la idea de que ser maestra, y además buena maestra, es una vocación con la cual se nace. Si bien hay casos de quienes

de niñas descubrieron su inclinación por ayudar a los más pequeños y el gusto por enseñarles, también encontramos excelentes maestras que al terminar la secundaria tuvieron otros intentos e incluso fracasos, lo cual no debería ser un estigma, ya que son experiencias de búsqueda confusa propia de una etapa de la vida que las llevó finalmente a descubrir o configurar su vocación en el camino:

Mi idea era estudiar bellas artes, ese fue mi sueño, [...] pero me fue imposible postular por razones económicas..., regresé a Chachapoyas a postular a la escuela normal (Amanda, Chachapoyas).

Pensaba ser aeromoza, el sueño ... Pero no pude, mis padres no contaban con los medios económicos, [...] Pero siempre me inclinaba a los niños, así que la segunda opción, me presenté al pedagógico, ingresé y estudié (Gina, Ancash).

Mi sueño era ser mujer policía pero el año que terminé mi papá pasaba una situación económica extrema, no pude venir. Soy comprensiva, pero dije no voy a perder mi año, así que fui a investigar al ISP [...] Yo postulé, no sabía nada de ser maestra, pero me fui enamorando de la profesión (Joaquina, Tumbes).

Mi primera opción era ser enfermera de la FAP, me gustaba por su uniforme blanquito, vine, pero pedían muchos requisitos y mi papá dijo, no puedo, estudia otra cosa. [...] Dije voy a ingresar a ser novicia y paralelamente voy a estudiar educación, mi mamá quería pero mi papá no, pero seguí educación (Cira, Huánuco).

En algunos casos, esta importante decisión fue influenciada por buenas maestras y buenos maestros:

Yo tenía bien claro ya desde pequeñita, desde que entré a la escuela, ser profesora porque [...] tuve una profesora muy buena, muy cariñosa, conversadora, [...] desde esa fecha yo tenía en claro que me gustaba ser profesora [...] yo tenía esa vocación (Nery, Concepción, Junín).

Porque tuve una maestra muy linda, ayacuchana, imponente, elegante y con una personalidad que me impresionaba quería ser como ella en el nivel primario [...] (Janet, Ancash, Lima).

Por mis maestros que tuve como ejemplo. Mi profesor de primaria [...] y mi maestra y tutora de la secundaria quienes fueron mi inspiración para ser maestra. La forma como me enseñaron, me trataron, hizo que decida ser maestra y estoy agradecida (Natalia, Apurímac, Lima).

Se inició como parte de mis juegos de niña, cuando tenía a mis alumnos imaginarios y yo era la profesora. Siempre admiraba la forma cómo se desempeñaban mis profesoras y profesores a lo largo de mi vida escolar; eran para mí personas que sabían de todo. Cuando yo decidí ser maestra lo asumí convencida de lo que era mi trabajo, que el horario era perfecto para continuar con otras actividades; jamás reparé en el sueldo, porque las expectativas de una joven eran otras (Claudia, Lima).

También encontramos maestras que tomaron la decisión a partir de su disconformidad con situaciones que observaban y vieron en la docencia una posibilidad de aportar al cambio:

[...] y conforme iba creciendo y veía tanta injusticia en la adolescencia me hacía muchas preguntas, quería cambiar el mundo, pensé solo si soy maestra lo podría hacer (Janet, Ancash, Lima).

Porque en los tiempos en que se vivía había muchas injusticias y pensé que si yo podía ayudar a mejorar la situación de vida de otros me sentiría mejor dando a otros la posibilidad de cambiar sus vidas y no me equivoque porque puedo ver a mis estudiantes ahora jóvenes emprendedores en busca de sus sueños realizarse como personas de bien (María, Tacna, Lima).

Decidí ser maestra por una identificación que se enraizó mucho con el acompañamiento muy activo que hicimos como escolares secundarios en la lucha a nuestros maestros y maestras en su huelga, mucha admiración y el reto de trabajar con jóvenes y en comunidad solidaria como magisterio (Olga, Tumbes, Lima).

En el significado que cada una atribuye a ser maestra, involucrando sentimientos de satisfacción personal, retos permanentes, convicciones y aspiraciones, podemos identificar matices personales que pueden marcar importantes diferencias en la manera de relacionarse con los estudiantes y los padres de familia, así como en la forma de enseñar, debiendo resolver tensiones, encuentros y desencuentros. Sin embargo, muy poco reflexionamos al respecto. Los siguientes testimonios expresan dicha pluralidad:

Para mí ser maestra, significa entrega, pasión, servicio, respeto, admiración y un gran el reto de contribuir al cambio de niños, padres y comunidad. Significa haber logrado una meta importante en mi vida a nivel profesional (Gladys, Lima).

Ser maestra para mí es asumir la elección como una gran responsabilidad, no es fácil. Eres un referente de muchas personas, de una comunidad (Janet, Ancash, Lima).

Ser maestra es formar buenos seres humanos a futuro, desarrollar habilidades para que ellos sean buenos ciudadanos (Amanda, Chachapoyas).

Es un reto, es una experiencia en la que cada día aprendemos, porque la interculturalidad tiene que ser en la práctica pero con respeto. Yo aprendo de los mestizos y ellos que aprendan de nosotros (Doris, Pucallpa, Lima).

Es asumir responsabilidades ante la comunidad educativa, principalmente por los estudiantes [...] compartir experiencias gratas y conocimientos que les permita tener herramientas para la mejora de su calidad de vida. Ser maestra influye de manera grata en mi persona y familia porque me permite desenvolverme, crecer y compartir (Natalia, Apurímac, Lima).

Vivo mi existencia intensamente siendo maestra y, no creo que haya una forma de vivir más intensamente la vida. Soy maestra porque tengo fe, esperanza y amor. Tengo fe en Jesús, el verdadero GUIA Y MAESTRO, fe en un porvenir del cual se me ha permitido ser protagonista y tener esas palabras de reconocimiento y alegría hacia mí de personas que me dan su confianza y me reciben mientras hago lo único que creo ser capaz de hacer bien: ser maestra de escuela (Elizabeth, Lima).

Ser maestra para mí tiene muchos significados. El hecho de comprometerse a cambiar estilos de vida de las personas con quienes compartes tu vida a diario, preocuparse por el otro sin que sea tu familia, pero con el tiempo pasa a ser parte de ella, te hace ver la vida de otro modo (María, Tacna, Lima).

Cuando de niña me incliné por la docencia quería ser maestra porque me gustaba compartir y explicar a los pequeños lo que no sabían. Hoy sé que ser maestra tiene un mayor significado, es compartir, pero también formar en mis peques su capacidad de autocrítica, crítica, de transformar, [...] es un reto en una sociedad en la que nuestros pequeños están expuestos a tantas cosas y nuestro papel no debe ser solo el de trasmisor de conocimientos (Maruja, Lima).

Es el reto constante de trabajo con mis estudiantes, de llegar a ellos y ellas en su formación integral y humana a pesar de la dureza que les toca vivir en sus hogares, es también la lucha constante por la reivindicación de nuestros derechos como profesionales con derecho a una vida digna (Olga, Tumbes, Lima).

Estoy feliz de enseñar y como profesora tengo que seguir luchando para que la lengua materna (shipiba) sea no solo para mí sino para las nuevas generaciones, que no desaparezca en el Perú por una discriminación. Yo si

me considero originaria nata y debemos sensibilizar a todos los peruanos, no será de la noche a la mañana, pero poco a poco (Doris, Pucallpa, Lima).

La docencia es una profesión que se entrelaza con la vida personal y familiar. En el caso de maestras que también son madres, a veces genera sentimientos de culpa, en ocasiones ambos roles se complementan y buscan formas de vivir en armonía consigo mismas y con sus familias:

El haber sido maestra responsable y estar pendiente de mis estudiantes me hizo perder momentos muy significativos para mi hija en su escuela que luego me reclamaba. También afectaba en mi vida personal por el bajo salario que recibía pese a que dedicaba muchas horas al trabajo (Gladys, Lima; actualmente es directora).

Ser profesora también me permitió saber cómo enseñar a mis hijas y ayudarles a aprender mejor (Claudia, Lima).

Ser madre te hace cambiar mucho [...], he cambiado la manera de ver la educación, de ver a los niños, no imponerles, no rechazarlos sino decirles que pueden mejorar (Zulema, Cajamarca).

Mi gran dilema es como puedo ser una buena maestra y no ser a veces una buena mamá que amando a mis hijos muchas veces los he tenido que dejar por cumplir con mis obligaciones como docente de aula y como directora. Una mamá maestra muy pocas veces ve bailar a sus hijos en las actuaciones, no los acompaña a los paseos, no participa con ellos en los campeonatos o concursos [...] (porque) coinciden con las que se programan en mi centro de trabajo [...] a veces tus hijos te reclaman esa ausencia, muchas veces la pareja no reconoce la importancia de tu trabajo [...] Tienes que trabajar cuando tus hijos descansan ya que como mamá la casa te demanda otras obligaciones. [...] Sin embargo, a pesar de todo saco tiempo de donde no tengo para atender a mi familia y cumplir como maestra y directora en mi escuela (Janet, Ancash, Lima).

En mis inicios tuve muchas dificultades, especialmente cuando los hijos son pequeños y no cuentas con quien te apoye, pero ahora que ya están grandes cuento con más espacios para desarrollarme en mi profesión (María, Tacna, Lima).

Muchísimas veces llegué a casa afectada por lo que le pasó a uno u otro niño ya sea en lo material o afectivo, [...] si fuera material es "fácil" suplir esa carencia, aunque afecte en algo la economía familiar, lo afectivo es más doloroso ya que abrazarlos, escucharlos, aconsejarlos es importante y en algo les alivia nuestro consuelo, pero nos duele y frustra no poder hacer más. Mi familia me escucha, dialogamos, aportamos ideas para hacer más

llevadera la situación de algunos niños y ya no dicen nada cuando me ven llevando cuadernos, algunos juguetes, ...me entienden. Mi hija ahora inicia su carrera de maestra, ¿qué le puedo decir? (Maruja, Lima).

Los retos permanentes se convierten en oportunidades de crecimiento personal y profesional para muchas maestras, quienes de forma creativa aportan a la educación desde su ser mujer y buscan armonizar los diferentes roles sociales que asumen conscientemente:

Yo creo que la maestra aporta su amor, su ternura, su perseverancia, su valentía y fortaleza para seguir adelante a pesar de las dificultades que se nos presentan por los roles que tenemos que asumir. Ser mujer, madre, esposa y maestra son roles que te demandan mucha responsabilidad, [...] en una sociedad tan complicada como la nuestra donde el valor de la mujer no tiene el lugar que debe tener en el siglo XXI (Janet, Ancash, Lima).

Las maestras nos identificamos con las necesidades no solo de aprendizaje sino también de afecto, [...] (Natalia, Apurímac, Lima).

Me parece que las mujeres maestras somos más intuitivas, vemos detalles que otros no ven, por el mismo hecho que somos madres y quizás vemos las necesidades de nuestro propio hogar en la escuela (María, Tacna, Lima).

Son las mujeres las que han asumido en su mayoría los talleres de capacitación y están contribuyendo a fortalecer la formación docente (Gladys, Lima).

Las maestras en la actualidad aportan mucho en educación, con sus ideas, con su organización en actividades y con su creatividad para aplicar estrategias, elaborar materiales [...] La participación de las mujeres en Buenas Prácticas Docentes<sup>4</sup> es mayoritaria, donde se ve plasmada su creatividad y motivaciones (Claudia, Lima).

Un significativo conjunto de maestras, además de los retos y responsabilidades antes mencionadas, asumen un compromiso militante por lograr mejores condiciones de vida y de trabajo participando activamente en la organización gremial<sup>5</sup>:

La labor en el sindicato, también me sirve para mi cualificación personal. Ser dirigente tiene un gran valor; [...] ya mi lucha no solo es en el aula, va más allá, es la lucha por la revalorización del magisterio, del pueblo [...] ante el

---

4. Concurso nacional anual promovido por el Ministerio de Educación del Perú desde el año 2013.

5. Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (Sutep), fundado el 6 de julio de 1972 e inscrito en el Ministerio de Trabajo ROSSP (exp. 37265-84).

abandono y postergación del que somos objeto por parte de los Gobiernos. [...] Esperando, algún día, que la semilla sembrada se haga flor, que la utopía de un mundo mejor para todos y todas sea tangible (Maruja, Lima).

Es imperioso y urgente que como maestras tengamos más espacio para desarrollarnos y romper con la rutina del sistema de ser absorbidas por nuestra carga laboral, para crecer como personas en lo cultural, en lo político, con la solvencia suficiente para ser forjadoras de nuevas generaciones con verdadero sentido de lo humano para luchar por un mundo mejor (Olga, Tumbes, Lima).

Llamar la atención sobre la importancia de la persona de cada maestra, de su ser mujer, su biografía singular, su capital cultural, develando la riqueza de la diversidad del magisterio peruano, nos invita a revisar la tendencia a verlas reducidas a su rol de enseñantes en un aula con una imagen estereotipada de alguien que debe aplicar lo que otros deciden sin su participación, o un objeto de directivas y políticas. Es también un llamado a cada mujer maestra a asumirse como sujeto, coincidiendo con Filloux, quien plantea que cuando uno «realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como objeto de poder o no, se constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como simple máquina, [...] este tomar en cuenta la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto». Es decir que: «Yo soy solo si reconozco a otro y soy reconocido por el otro» (1996, p. 37; citado por Lucarelli, 2006).

Necesitamos reconocernos y valorarnos mutuamente —maestras, maestros, estudiantes, padres de familia— en nuestra diversidad matizada por elementos personales, familiares, culturales, sociales, religiosos, éticos y políticos, para asumir de manera crítica la responsabilidad histórica de participar solidariamente en la construcción de un proyecto de país que garantice todos sus derechos a todos sus ciudadanos.

## Referencias

---

Bourdieu, P. (2003). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza y entrevista sobre la educación. *En Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 129-176; traducción de Isabel Jiménez). Argentina: Siglo XXI.

Cépeda, N. (2009). Diversidad cultural de los maestros peruanos un potencial para la educación intercultural. Tesis de magíster en Antropología. PUCP.

Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación (2016). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas estatales y no estatales. ENDO 2014*. Disponible en: <<http://www.cne.gob.pe/uploads/libro-endo-2014-final.pdf>>.

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo. Formación de formadores. Los documentos: 3*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional.

Lucarelli, Elisa (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24(1), 247- 272. Disponible en: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

Ministerio de Educación (2017). *Censo Escolar 2017*. Disponible en: <<http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar-eol/>>.

Ortega, Piedad (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *En Nodos y Nudos*, 3(21), 57-63. Disponible en: <<http://www.oei.es/historico/13009.htm>>.



La mirada educativa de una maestra  
conciliadora Elena Velaochaga de Le  
Bievenu

María Dolores Arcoba Alpuente  
Universitat de València



## La mirada educativa de una maestra conciliadora Elena Velaochaga de Le Bievenu

*Creo que la Educación Artística es clave en la formación de los niños, pues le permite al niño ver el mundo desde diferentes perspectivas y no solo con un patrón. Esta es una capacidad que debemos desarrollar en los niños para el mundo del mañana. Lamentablemente esta poco valorada y es considerada como en un segundo nivel de importancia en las materias que se imparten en las escuelas.*

Elena Velaochaga (comunicación personal, 6 de julio, 2017)

Como mujer y futura docente especialista de educación en artes visuales, me gustaría iniciar el capítulo con las palabras de la maestra de educación inicial Elena Velaochaga, fundadora —junto con Cecilia Noriega—, en el año 1986, de la asociación educativa *Caritas Graciosas* en el distrito Miraflores que es uno de los 43 distritos de la provincia de Lima.

El proyecto «Mujeres maestras del Perú» es un acercamiento de forma artística y conceptual a una realidad social, cultural y educativa donde se hace homenaje a las mujeres maestras dando importancia a su identidad como docente debido a que el sistema de enseñanza ha sido un ámbito destacado dentro del terreno laboral para la mujer y, además, se demuestra la repercusión que tienen en nuestras vidas las mujeres que nos forman personal y profesionalmente. En la investigación artística que se plantea a lo largo del libro, se hace significativa esta tarea vital y educativa. Huerta (2012), en su proyecto «Mujeres maestras»: identidades docentes en Iberoamérica, afirma lo siguiente:

Al tiempo que refuerzo con actividades el interés que siento por las maestras, se establece en este tipo de proyectos un hilo de continuidad que parte de mi formación profesional como artista y como docente. Sobre la base de tal formación, que evoluciona de manera constante y progresiva, quise ensamblar mi actividad artística con mi experiencia docente e investigadora. Y fue a partir de esta reunión de intereses que nació el proyecto «Mujeres Maestras», una propuesta que sigue evolucionando y adecuándose a cada nueva situación (Huerta, 2012, p. 19).

Tomando como referente la propuesta citada, dedicamos el escrito a la docente Elena Velaochaga de Le Bienvenu empezando por analizar el contexto donde se desarrolla su proyecto educativo.

Es un colectivo invisible y por ello hay que insistir al destacar la tarea tan positiva que realiza, puesto que, de una manera anónima y tranquila, traen adelante su trabajo sin obtener una presencia mediática. Quizás este es el gran mérito de este importante colectivo docente: «el trabajo colaborativo y la forma tranquila de llevarlo adelante» (Huerta, 2017, p. 15).

*Figura 1.*  
Pintura de la serie  
realizada por el  
profesor Ricard  
Huerta. Trabajo  
artístico compuesto  
por 21 pinturas  
donde se interpretan  
identidades de las  
mujeres maestras  
participantes en el  
proyecto «Mujeres  
maestras del Perú»  
(2016-2017).



El distrito de Miraflores ocupa el segundo puesto en el índice de desarrollo humano (IDH) de los distritos de Perú. Este indicador, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), es un indicador sintético de los logros medios obtenidos en las dimensiones fundamentales del desarrollo humano: salud (esperanza de vida), educación (alfabetización de la población) y riqueza (gozar de un nivel de vida digno) (UNDP, 2017).

Elena Velaochaga lleva a cabo su proyecto en este contexto, formada en educación inicial en el Instituto Pedagógico de Monterrico y después realizando un máster en Curriculum e Instrucción en Penn State University; además, diplomada en Acompañamiento Pedagógico en la Universidad Ruiz de Montoya. Busca construir una pedagogía innovadora donde fomenta la participación de los alumnos y sus familias. El sistema lúdico, la exploración y el dinamismo son fundamentales para desarrollar las acciones dentro del centro. Su responsabilidad es la organización y dirección del área social que promueve diferentes proyectos en unión con empresas privadas o fundaciones a favor de la mejora de la calidad de la educación del Perú, llevando los saberes y experiencias pedagógicas del centro.

Actualmente, dirige el proyecto de «Capacitación Docentes Rum Rum el Explorador», que busca capacitar a las docentes hacia una práctica más activa y de respeto al niño trabajando con proyectos de investigación en el aula; el «Proyecto de Ludoparque», cuyo eje central es la creación de áreas de juego dentro de parques que cuenten con el apoyo de la comunidad para el cuidado y promoción del juego; por último, el proyecto «Juguemos en Familia», centrado para niños menores de 3 años y sus madres, buscando la generación de vínculos entre madres e hijos para su cuidado y protección.

Como nos indica la profesora Elvira Paredes en un artículo dentro de la página web del centro educativo Caritas Gracianas en la sección de Centro Virtual para maestros:

La maestra que decide aplicar JUEGO - TRABAJO debe tener muy en claro los conceptos que definen a una metodología activa, reconociendo que el centro de la acción educativa es el niño o la niña, él o ella son los gestores de su propio aprendizaje.

En este proceso se privilegia el juego individual y grupal, sus posibilidades de organización a través del mismo, donde la opinión de los pequeños

*Figura 2.*  
Imágenes cedidas por la docente Elena Velaochaga durante la realización de actividades educativas en la Asociación Caritas Gracianas en el distrito Miraflores (Lima, Perú).



es el elemento fundamental en la programación y reprogramación de actividades (Asociación Educativa Caritas Graciosas, 2017, párrafo cinco<sup>1</sup>).

Recuerda Sarlé:

Diversos estudios muestran cómo la dinámica social de la vida escolar afecta la enseñanza y la rutina cotidiana. Entre las variables que más se han estudiado señalamos tres: la presencia de otros (pares y adultos), la asimetría en las relaciones y la permanente evaluación de lo que se hace. Estos aspectos marcan el clima escolar, la sucesión de tareas, y generan numerosos aprendizajes que van más allá del currículo oficial.

En torno a estas variables, los niños aprenden a ser pacientes y esperar su turno, a cumplir los deseos de otros con el mayor interés posible, a confrontar sus ideas con pares, defenderlas o abandonarlas, a buscar la respuesta correcta, y a ser evaluados por maestros, compañeros o cualquier otro actor de la comunidad (directores, personal no docente, padres de sus compañeros, etcétera). Por parte del maestro, el modo en que se organiza la tarea lo pone frente a una serie de problemas que muchas veces no resultan fáciles de resolver (Sarlé, 2011, p. 37).

Se debe tener en cuenta los conocimientos previos que el educador tiene sobre el juego y su propia experiencia respecto del jugar. Rescatar los valores lúdicos de los educadores y recurrir a sus experiencias infantiles. Ayudarlos a reconocer sus preferencias y motivos para elegir un juego u otro influyen en el maestro cuando selecciona juegos para los niños. Del mismo modo que necesitamos un docente que ame las artes para que pueda animar a los niños a conocer estos lenguajes y ampliar su repertorio, el repertorio lúdico de los juegos requiere un docente que sepa recrearse y que disfrute jugando (Sarlé, 2011).

Aprovechando el contacto vía Internet, realizamos diferentes preguntas a la docente para indagar sobre la situación de la educación artística en el centro donde trabaja y lleva a cabo su labor educativa.

En una de las preguntas, intentamos relacionar el proyecto educativo en Caritas Graciosas con las artes visuales. Elena nos contesta:

*En Caritas Graciosas trabajamos con proyectos de investigación y buscamos que los niños investiguen sobre sus propios intereses y curiosidades, a partir de estos descubrimientos realizan expresiones de lo que descubren utilizando diferentes medios como el dibujo la pintura, el modelado, la música la dramatización [...].*

<sup>1</sup> Ver: <[http://www.caritasgraciosas.org.pe/centro\\_virtual/articulos\\_especialistas/articulos\\_desarrollo.php?ELEMENT\\_ID=1280&SECTION\\_ID=61](http://www.caritasgraciosas.org.pe/centro_virtual/articulos_especialistas/articulos_desarrollo.php?ELEMENT_ID=1280&SECTION_ID=61)>.

*Referente a los métodos de innovación educativa relacionados con artes visuales, nos afirma:*

*El trabajar con proyectos es bastante innovador en el Perú, pero en relación a las artes visuales creo que lo más resaltante es el respeto a los modos de expresión de cada niño, no trabajamos de forma uniforme evitamos los patrones y reconocemos que cualquier elemento puede servir para una creación.*

¿Qué le parece la iniciativa del profesor Ricard Huerta de hacer homenaje a las maestras peruanas?

*Me parece formidable porque permite revalorar el trabajo de las maestras que esta desvalorizado y el poner en otras formas de expresión su sentir, su pensar sus dudas, ideas, compromisos [...] creo que da valor y anima. Le deseo muchos éxitos (Elena Velaochaga, comunicación personal, 6 de julio de 2017).*

Reanudamos el principio del capítulo donde las palabras de Elena Velaochaga respondían a la siguiente pregunta: ¿cuál es su visión personal como maestra acerca de la educación artística en su entorno educativo? Su respuesta, al inicio, nos hace entender la desvinculación que aún existe con las artes visuales en los centros de enseñanza. Docentes como Elena, se enfrentan con vocación y emoción entregando todo día a día para que las cosas mejoren.

En este ámbito, estoy de acuerdo con el profesor Huerta en que no podemos permitir que el tedio o la rutina apaguen nuestras expectativas como educadores. Debemos reflexionar e impulsar nuevas tentativas en línea con el concepto de life learning, la formación permanente que permite a un profesional aumentar sus posibilidades docentes a lo largo de toda su vida.

Por eso es tan importante enseñar Arte en las escuelas. Desde el arte se pueden fomentar ciertos valores tan cruciales como la paciencia y la sensibilidad. Con más gente creativa y sensible en nuestra sociedad, tendríamos capacidad de avanzar hacia un mundo más comprensivo y solidario (Navarro, 2012, p. 243).

Sin embargo, el contrato social que tiene la escuela con la sociedad involucra al docente, quien ha fungido como técnico de la educación durante el proceso de modernización de la sociedad, donde también está cautivo; pero, si dentro de su demandante actividad logra hacer un espacio para observar y recopilar los actos disciplinarios que ella o él han venido haciendo sin cuestionarlos, tendría la posibilidad de crear estrategias de resiliencia (capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse) y resistencia en el afán de

formar ciudadanos que aprendan a participar activamente en la construcción de una sociedad democráticamente alternativa a la capitalista y motivar a los alumnos para que acepten ser los autores principales de su propio aprendizaje (Santiago, Parra & Murillo, 2012).

Las maestras son las principales protagonistas en introducir elementos que generen nuevos procesos de aprendizaje.

La visión educadora de Elena Velaochaga, en especial, sirve como referente para el futuro docente. Sus colaboraciones con los estudiantes y familiares conciliando el entorno educativo y familiar es fundamental para poder afrontar nuevas posibilidades creativas con el alumnado.

Favoreciendo la formación inicial del profesorado con una adecuada opción formativa en educación artística, se puede evolucionar con ayuda de la experiencia y sería un estímulo innovador dentro del currículo para las maestras.

## Referencias

---

Asociación Educativa Caritas Graciosas. Disponible en: <[http://www.caritasgraciosas.org.pe/centro\\_virtual/articulos\\_especialistas/articulos\\_desarrollo.php?ELEMENT\\_ID=1280&SECTION\\_ID=61](http://www.caritasgraciosas.org.pe/centro_virtual/articulos_especialistas/articulos_desarrollo.php?ELEMENT_ID=1280&SECTION_ID=61)> (consultado el 11 de julio de 2017).

Huerta, R. (2012) *Mujeres maestras: identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.

Huerta, R. (2017). *Dones Mestres d' Ontinyent. Geografies vitals* Valencia: Unitat de Suport al Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial de la Universitat de València.

Santiago, M, E., J. B Parra & M. Murillo (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*, 34(137), 164-178. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300010&lng=es&tlng=es)> (consultado el 12 de julio de 2017).

Sarlé, P. (2011). Juego y educación inicial. *Temas de educación inicial*, 2.

Navarro Espinach, G. (2012). [Revisión del libro *Mujeres Maestras. Identidades Docentes en Iberoamérica* de Ricard Huerta]. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 241-244.

United Nations Development Programme (UNDP). Human Development Reports. 2017 Disponible en: <<http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>> (consultado el 11 de julio de 2017).



# Mujeres maestras: algunas preguntas con enfoque de género

Themis Castellanos - PUCP



## Mujeres maestras: algunas preguntas con enfoque de género

Este ensayo tiene como objetivo plantear algunas preguntas de investigación centradas en las mujeres maestras, teniendo en cuenta la relación entre el rol profesional que desarrollan y su género<sup>1</sup>. A partir del análisis de información oficial, comparto algunas reflexiones relacionadas con mi experiencia personal y profesional que me permiten visibilizar algunos aspectos de las condiciones en las que las mujeres maestras del país realizan su trabajo día a día.

De los 498 508 docentes que son parte del sistema educativo del país, el 63% son mujeres maestras (Ministerio de Educación, 2017)<sup>2</sup>; es decir, las mujeres maestras son en la actualidad la mayoría de docentes activos en el país. Sin embargo, aunque las maestras sean la mayoría de docentes del sistema educativo del país, tienen una participación marcadamente diferenciada según el nivel de enseñanza. Como se puede observar en el siguiente cuadro, a medida que el nivel educativo asciende, el número de mujeres en la docencia disminuye. Es en el nivel inicial donde existe la mayor y más amplia mayoría de mujeres docentes (96,4%); mientras que, en el nivel primario, el número alcanza al 66,4% y, ya en el nivel secundario, se reduce hasta el 44,3%.

### Cuadro 1

#### Distribución de los docentes por sexo según nivel educativo

Sexo\ Nivel	Inicial*	%	Primaria	%	Secundaria	%
Hombre	3296	3,5	69517	33,6	110389	55,7
Mujer	89826	96,5	137583	66,4	87897	44,3
Total	93122	100,0	207100	100,0	198286	100,0

\*Considera solo inicial escolarizado.

*Fuente:* Ministerio de Educación, 2017. Elaborado por Santiago Kerrigan.

1 Para la elaboración de este ensayo, se ha empleado información proporcionada por el Censo Escolar 2017 y la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales (ENDO) del 2014. La Encuesta Nacional Docente tuvo una muestra de 9637 docentes de nivel inicial, primaria y secundaria.

2 El total incluye a docentes de la gestión pública y privada. Agradezco al licenciado Santiago Kerrigan por su colaboración con el procesamiento de los datos del Censo Escolar 2017.

Es importante resaltar que el ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral peruano en general y al de la docencia en particular es un proceso que se ha consolidado en las últimas décadas. Aunque se requiere investigación en este tema, es bastante probable que en décadas anteriores la participación de docentes hombres en el nivel secundario era mayor. Es decir, las cifras muestran que las maestras tienen una participación consolidada en los niveles inicial y primario. Es probable que, en la medida en que la oferta del servicio a nivel inicial se va ampliando, son maestras quienes ingresan a estos puestos.

La Encuesta Docente 2014 añade información sobre la participación de las mujeres maestras por área geográfica. En el siguiente cuadro, se observa que en las zonas rurales los porcentajes de maestros varones es más alto que en las zonas urbanas. Incluso en el nivel educativo de inicial, aunque las mujeres aún son una amplia mayoría, existen casi cinco puntos de diferencia entre las maestras en zonas urbanas (96,7%) y en zonas rurales (91,8%). La diferencia entre maestras y maestros se acorta a menos de cinco puntos en el nivel primario y es en el nivel de secundaria en el que se encuentra más docentes hombres que mujeres.

## Cuadro 2

**Distribución de los docentes por sexo según nivel educativo y área geográfica (porcentajes)**

	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Total nacional	3,7	96,3	32,5	67,5	52,4	47,6
Estatad urbana	3,3	96,7	29,9	70,1	48,3	51,7
Estatad rural	8,2	91,8	47,4	52,6	58,6	41,4
No estad	1,9	98,1	20,4	79,6	56,6	43,4

*Fuente: Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2016. Elaboración propia.*

Esta información plantea un conjunto de interrogantes que se relacionan a cómo explicar las diferencias entre zonas urbanas y rurales. ¿Qué factores son los que inciden en una mayor presencia de mujeres maestras por nivel? ¿Qué impacto tiene esta diferencia de sexos entre los docentes que trabajan en

zonas rurales por nivel educativo? Sabemos, gracias a diversos diagnósticos educativos, que la mayor cantidad de docentes y estudiantes matriculados se concentran en la educación básica regular (EBR) de escuelas estatales ubicadas en zonas urbanas. Dentro de la EBR, el mayor número de estudiantes, como el de docentes, se concentra en el nivel primario. Teniendo en cuenta la información que hemos presentado, encontramos que la mayor cantidad de maestras mujeres se encuentra en el nivel primario —aunque no se ha desagregado por tipo de gestión—, alcanzando el 27,6% del total de docentes (Ministerio de Educación, 2017) y se concentra en zonas urbanas (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2016). ¿Existen condiciones laborales diferenciadas que promueven que las mujeres se concentren en zonas urbanas?

Durante mis primeros trabajos de campo en la década de los noventa por diferentes zonas rurales del país, mi experiencia fue encontrar más maestros que maestras. Los maestros a quienes entrevisté eran los primeros en sus familias con estudios superiores y habían encontrado en la docencia como profesión un medio para la movilidad social. Era un contraste con mi propia experiencia en un colegio privado de Lima, donde recuerdo haber tenido principalmente mujeres maestras. No obstante, haciendo memoria, todos los maestros que me enseñaron durante mi vida escolar también fueron de nivel secundario y estuvieron a cargo de los cursos de ciencias (matemáticas, física, química), aunque también tuve un profesor de música. Lo cual plantea algunas interrogantes: ¿en qué áreas enseñan las maestras en secundaria?, ¿cuántas maestras enseñan cursos de ciencias y tecnología en los colegios del país? Este es un tema que merece mayor investigación. El I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación del 2016, realizado por CONCYTEC, ha mostrado la brecha de género existente entre investigadores que alcanza a 2,1 la relación de hombres con mujeres a nivel nacional. Sin embargo, esta brecha es mayor en áreas de ingeniería y tecnología (4,2) y ciencias agrícolas (2,2); pero se reduce un poco en ciencias naturales (1,9) y más en ciencias médicas y de salud (1,1). ¿Cuál es la relación de las trayectorias de las mujeres en estas áreas de conocimiento con más altas brechas de género con quienes fueron sus primeras maestras en ciencias? Otro estudio (CONCYTEC, s/f) señala la importancia entre profesionales científicos, el impacto en su vocación y la elección profesional de los profesores de la etapa escolar.

En la última década, he entrevistado a maestras y maestros en diferentes zonas del país, rurales y urbanas, y quizás un primer aspecto que ha llamado mi atención es el ingreso de las mujeres al magisterio en zonas rurales. Considero que este es un proceso notorio, aunque no necesariamente masivo, pero que merece más investigación. Por ejemplo, en 2016 tuve la posibilidad de

visitar escuelas en el distrito de Kiteni, provincia de La Convención, en Cusco, donde no solo había maestras, sino que varias de ellas eran las primeras maestras matsiguengas. En cada maestra «local» que entrevisté, encontré un compromiso con su comunidad y con su pueblo: habían vuelto a su comunidad porque querían enseñar ahí. En este caso en particular, no estoy haciendo referencia genérica a «zonas rurales», sino a zonas geográficamente más alejadas e incluso aisladas, con una mayor complejidad social y política, que han tenido y tienen períodos de violencia relacionada con el terrorismo y el narcotráfico .

Si en los últimos años hay más mujeres maestras en zonas rurales, cabe preguntarse cuáles son los factores que están haciendo posible este ingreso; lo cual, indudablemente, se relaciona con un mayor acceso de mujeres a la educación secundaria y superior (universitaria o no) en las zonas rurales. Encontramos una pista en un estudio reciente que señala diversos factores por los que los estudiantes de regiones amazónicas tienen expectativas de alcanzar estudios universitarios: el sexo del adolescente, su edad, el nivel socioeconómico de su familia y el hecho de que trabaje, mientras que el nivel educativo de sus padres no tiene efecto sobre estas expectativas (León & Sugimaru, 2017). Es decir, si las condiciones son diferenciadas entre los adolescentes hombres y mujeres, podemos asumir que las mujeres maestras provenientes de las regiones amazónicas son el resultado de un conjunto de factores individuales y sociales que están iniciando un proceso relativamente nuevo.

Diversos especialistas concuerdan que mejorar la educación rural es clave para realmente mejorar la calidad de educación del país. Las escuelas rurales ofrecen condiciones muy difíciles para vivir y trabajar para los docentes en general. Estas condiciones se agravan si tomamos en cuenta que existen zonas bastante aisladas y alejadas donde movilizarse no solo toma muchas horas y un gran esfuerzo físico; sino que, además, es peligroso. A pesar de los avances tecnológicos disponibles, hay zonas rurales en las que no cuentan con medios de comunicación como la telefonía celular o el Internet. Este tipo de contexto puede tener un alto costo emocional a nivel personal y familiar para todos los docentes.

¿Qué sucede con las mujeres maestras que son asignadas a zonas rurales alejadas de sus hogares? No se puede dejar de lado que trabajar lejos del hogar se percibe como un abandono de la familia: la maestra no solamente trabaja fuera de su casa, sino que se aleja y aísla de su familia. Ellas desarrollan su profesión y asumen los roles tradicionales de madres y esposas, pero se requiere conocer cuál es el impacto de estos períodos en sus vidas profesionales o personales.

Es frecuente reconocer la existencia de un conjunto de prácticas y diferentes estrategias de las maestras mujeres para criar a sus hijos y cuidar a sus familias en estas situaciones. Entre estas, es común que las maestras lleven a sus puestos de trabajo a su hijo o hija más pequeño(a), mientras dejan a los otros al cuidado de la familia. ¿Cuáles otras estrategias existen?

Una vez más recorro a mis diferentes observaciones de campo en la que he reparado en un tratamiento diferenciado frente a los docentes cuando son hombres y mujeres: algunas dirigencias de comunidades en zonas rurales asumen que deben «apoyar» al maestro para que esté más cómodo, se acostumbre y se quede en la comunidad. Es así como, voluntariamente o por designación, algunos miembros de la comunidad se ocupan de realizar tareas domésticas para ayudar al docente con la preparación de sus alimentos, lavado de ropa, limpieza de la vivienda, etc. Sin embargo, he sido testigo durante los trabajos de campo, que con las mujeres maestras este apoyo es menor y se limita a proveerlas de productos locales o, esporádicamente, de compartir alguna comida: el apoyo cotidiano con las tareas domésticas no se realiza. También he recolectado comentarios de miembros de comunidades sobre cómo es la maestra como madre (cómo trata al hijo, su aseo, su alimentación) y cómo mantiene su cuarto y la ropa, etc. Es decir, no solamente se la «evalúa» como maestra, sino también en otros aspectos más personales sobre los que no se evalúa a sus colegas varones.

De otra parte, es necesario también reconocer que existe un conjunto de riesgos laborales para las maestras en algunas zonas debido a su género. En varios trabajos de campo, he reunido referencias de casos en los que las maestras han sido víctimas de agresiones (incluso violaciones sexuales) por las cuales se vieron obligadas a dejar sus puestos y en los que la escuela se quedó sin docente por varios meses. La vulnerabilidad a estos riesgos aumenta en las zonas rurales precisamente por su aislamiento o lejanía. ¿No será acaso el miedo de madres y padres de enviar a sus hijas al colegio por temor a que sean violadas en los caminos compartido por las maestras que recorren los mismos caminos?

Esta amplia problemática de condiciones de trabajo merece mayor investigación para tener información que sustente programas y políticas flexibles. Se requiere, por ejemplo, mayor información sobre el uso y manejo del tiempo fuera y dentro del aula y cómo incide este en el acceso de las maestras a capacitaciones, oportunidades de desarrollo profesional o su participación en actividades políticas, gremiales o sociales. En otras palabras, se requiere producir evidencia sobre qué significa para una mujer maestra, como parte de su desarrollo profesional, asumir una plaza en una zona rural, lejana y aislada con poco acceso a las comunicaciones.

## **Palabras finales: nieta de maestra, hija de maestra**

Sí, soy nieta de maestra e hija de maestra. Pero mi genealogía es más amplia: también soy sobrina, hermana y cuñada de maestras. He crecido y vivido rodeada de maestras. En este momento, trabajo rodeada de maestras. Sus historias personales y profesionales son diversas: 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. Para mi madre, por ejemplo, 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. Estas opciones pasan por muchas decisiones personales que, afortunadamente, ellas pudieron tomar en su momento. Pero las decisiones y las opciones varían de acuerdo a los contextos sociales, económicos y políticos.

Sé que mi abuela paterna, Isabel, trabajó como maestra hasta que se jubiló. Sus dos hijas mujeres también fueron maestras y lo fueron hasta que se jubilaron, con diferentes especialidades y ocupando diferentes cargos de gestión. Mi tía Violeta, hermana de mi madre, fue maestra de aula hasta que dejó de trabajar formalmente. Fue con ella que contemplé el esfuerzo y la dedicación de una maestra fuera del aula: la preparación de sus materiales, de sus clases, el tiempo para corregir. Mi tía trabajaba en un colegio que quedaba muy lejos de donde vivía. Salía muy temprano y regresaba siempre muy apurada, pues se iba a trabajar mucho antes que todos los demás y con la preocupación de dejar a sus hijas: cocinaba antes, dejaba sus loncheras listas. Recuerdo sus sanguchitos en la mesa para que los encontráramos listos para nuestro desayuno (yo era visita frecuente en su casa). Y claro, por otro lado, estaba la ventaja de que sus vacaciones coincidían con las vacaciones escolares, así que también recuerdo que era ella quien nos llevaba a la playa, de paseo, a las clases de natación. Todo un lujo para las madres que trabajan. Con los años me he encontrado con muchas maestras que resaltan la ventaja de tener una profesión con la que se puede (o creían que se podía) compatibilizar el trabajo con la familia; ya que, en teoría, se puede compartir horarios y calendarios con los hijos durante su vida escolar. También he escuchado, con bastante frecuencia, cómo este aspecto positivo no fue tal porque se vieron en la necesidad de aceptar trabajar en plazas muy alejadas a sus hogares o trabajar en más de un lugar o dar clases particulares para poder tener más ingresos. En otras palabras, la tan anhelada ventaja de poder conciliar una vida profesional y la familiar —especialmente en relación con el cuidado de los hijos— terminó siendo una decepción.

Hasta hoy en día, la docencia es una de las profesiones consideradas socialmente «adecuada» para las mujeres, ya que se asume que las mujeres tienen más aptitudes «innatas» para cuidar y, por lo tanto, educar a niños: la

paciencia, el amor por los seres más pequeños, el cuidado. Así, la docencia como una carrera «femenina» se le compara con el rol de madre, como una extensión de este fuera del hogar. Incluso la escuela es un ambiente considerado apropiado para que una mujer trabaje. Es frecuente que se trate a las maestras como «la segunda madre» y a la escuela como un «segundo hogar». Estas son ideas muy populares y difundidas. Pero, al mismo tiempo, la maestra tiene que mantenerse como un referente social y como una figura de autoridad en su aula, frente a niños y niñas, a sus padres y madres y ante una comunidad. Una figura de autoridad en medio de una sociedad machista y que no valora el rol social que realiza. ¿Será que la labor docente es considerada una actividad de cuidado más y que al estar a cargo de mujeres está desvalorizada? O dicho en otras palabras, ¿estuvo el ingreso masivo de las mujeres a la carrera magisterial relacionado con la pérdida de estatus de la carrera docente y, por consiguiente, su continúa reducción de remuneraciones a lo largo del siglo XX hasta el presente? Este es un tema que requiere de investigación, por su impacto directo en la calidad de la educación y en el sistema educativo en general.

En un reciente balance del proyecto educativo nacional, se señala que «[...] la mayoritaria presencia de mujeres que labora en el sistema educativo exige dimensionar los recursos y mecanismos rápidos para cubrir licencias por maternidad» (Consejo Nacional de Educación, 2017, p. 77). A continuación, se precisa algunas de las características de los docentes, tales como la edad promedio (49 años entre nombrados y 38 entre los contratados) y que solamente el 6% de los y las docentes tiene menos de 30 años; pero no se hace mayor señalamiento sobre cuál es el porcentaje de docentes que se encuentra en edad fértil, que ya tienen hijos e hijas, que son jefas de hogar. Esta sería información básica de un perfil sociodemográfico con un enfoque de género. Tampoco se encuentra información sobre qué porcentaje son jefas de hogar, cuántos hijos e hijas tienen, quién es responsable por su cuidado y quiénes están a cargo del cuidado de estos hijos de manera cotidiana. ¿Tienen hijos e hijas con necesidades especiales? ¿Están a cargo de adultos mayores? Son las respuestas a estas preguntas sobre el contexto familiar las que sustentan las decisiones de las maestras al tomar una plaza, al dejarla, al pedir un traslado, por ejemplo. Debemos conocer las condiciones que limitan el desarrollo profesional y las limitaciones de tiempo para asistir a cursos, capacitaciones o participar activamente en redes o en otros espacios de reflexión.

Se requiere información sobre el contexto en el que las maestras trabajan: cuáles son sus condiciones de trabajo, cuál es el tiempo de desplazamiento entre sus hogares y centros de trabajo, cuál es el uso de su tiempo dentro y fuera del aula para poder proponer programas o plantear incentivos laborales y/o de desarrollo profesional viables y accesibles, por ejemplo.



Teniendo en cuenta la importancia de la educación en la agenda política y social del país y el desarrollo docente en particular, es interesante resaltar la ausencia de estudios que visibilicen las diferencias y diversidad existente entre las mujeres maestras. Los datos son recolectados y existen —para ejemplos basta revisar la ENDO o la base de datos ESCALE—, pero no son procesados para producir conocimiento o brinden información con un enfoque de género que sea empleado para sustentar programas y decisiones de políticas.

## Referencias

---

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (s/f). *Estudio sobre los diferentes factores que influyen en los jóvenes a inclinarse por una formación científico-técnica* (consultora: Milena Arias Schreiber). Disponible en: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4957>>.

Consejo Nacional de Educación (2017). *Proyecto educativo nacional. Balance y Recomendaciones*. Enero 2016-Junio 2017. Lima: CNE. Disponible en: <<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/balance-del-pen-enero-2016-junio-2017.pdf>>.

Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación (2016). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas estatales y no estatales*. ENDO 2014. Disponible en: <<http://www.cne.gob.pe/uploads/libro-endo-2014-final.pdf>>.

León, Juan & Claudia Sugimaru (2017). *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar* (Documentos de Investigación 85). Lima: Grade. Disponible en: <<http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt85.pdf>>.

Ministerio de Educación (2017). *Censo Escolar 2017*. Disponible en: <<http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar-eol/>>.

# Superheroínas de carne y vocación

Ismael Pascual Lozano Torrella  
Universitat de València



## Superheroínas de carne y vocación

Maestras, mujeres, Perú..., una combinación de palabras con un alto contenido emocional y creativo a la par que vocacional. Tras el visionado de las entrevistas a las protagonistas de *Mujeres maestras del Perú* (proyecto de cooperación internacional avalado por la Universidad de Valencia), que nos facilitó nuestro compañero y director del proyecto Ricard Huerta (Universidad de Valencia), me gustaría resaltar la gran capacidad que todas vosotras mostráis para expresar vuestra gran vocación: la enseñanza. Tras escucharos y observaros sentí una gran alegría que automáticamente se reflejó en mí con una gran sonrisa que me hizo conectar con vosotras como si estuviéramos muy cerca. Afortunadamente, aunque existan miles de kilómetros entre Valencia (España) y Lima o Jicamarca (Perú), nos sentimos muy cerca porque compartimos vocación por la enseñanza y somos conscientes de la importancia de la educación artística para canalizar las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Y es durante todo este proceso donde dejáis constancia de la motivación con la que impartís vuestras enseñanzas, generando experiencias y desarrollando competencias. Un sinfín de apreciaciones: motivación infinita, creatividad constante, transmisión de emociones, fe por lo que creéis, pasión por lo que hacéis, madrazas. Son algunos de los motivos por los que me decidí a escribir sobre la importancia de vuestra labor como «mujeres maestras del Perú».

En primer lugar, me gustaría destacar la motivación como uno de los pilares fundamentales en vuestra maravillosa labor docente. Desde mi punto de vista, la motivación es una actitud que solo la mantienes cuando sientes devoción por lo que haces y, en vuestro caso, solo tenemos que miraros a los ojos y escucharos porque transmitís vocación incondicional a raudales por algo tan hermoso como es la educación de nuestras próximas generaciones: nuestro futuro. Estas generaciones que seguro crecerán con la autoestima necesaria para ser felices. Y una gran parte de la responsabilidad de todo esto es vuestra por ser grandes maestras; pues, a pesar de los distintos y diversos entornos de vuestros alumnos, hacéis que gracias a vuestra vocación la enseñanza se convierta en un juego creativo y motivador.

En segundo lugar, quiero destacar la capacidad creativa de todas vosotras, puesto que desarrolláis cada día una gran puesta en escena con la única finalidad de conseguir que vuestros alumnos se sientan en un entorno apropiado

para que sean felices y, a partir de ahí, sacar lo mejor de cada uno de ellos. Me gustaría resaltar cómo muchas de vosotras utilizáis la creatividad como herramienta para canalizar vuestras emociones hacia los alumnos y la de estos con sus propios compañeros y maestras. La gran sabiduría que mostráis para valorar y apreciar la importancia de la educación artística como herramienta útil para desarrollar capacidades.

Estáis facilitando con vuestra labor la atención a la diversidad, aspecto de valiosa importancia para conseguir que nuestros alumnos y alumnas se desarrollen en un ambiente coeducativo formando su propia identidad y respetándose como las personas diferentes que son, pero con los mismos valores. Como bien dijo la maestra Rita Mercedes Carrillo Montenegro, de Lima, quien se define como «maestra de intersecciones»:

[...] que es lo que no se da en la formación docente, la complejidad de la identidad docente ¿no?, estoy hablando de nuestras culturas, nuestras lenguas, nuestras pieles, nuestra sexualidad, nuestro erotismo, nuestra discapacidad, en fin de toda esa diversidad que portamos que nos ayuda mucho a entender las claves en lo educativo, en nuestro género, pero que no estudiamos [...], entonces la intersección fue siempre para mí un reto, un desafío, fui seducida por la intersección, entonces en estas intersecciones para mí el cuerpo es como un espacio físico donde se construye nuestra identidad, el motor de mi investigación y de reflexión de mi práctica educativa<sup>1</sup>.

Para mantener estos valores, necesariamente tenéis que mostrar un grado muy elevado de vocación por la enseñanza que en la gran mayoría de vosotras queda reflejado en la entrevista que os realizan, en la que verbal y físicamente se aprecian vuestras inquietudes por educar y formar a vuestros alumnos a los cuales tratáis como si fueran vuestros hijos y todo esto en un constante agradecimiento a la vida y a la «fe» que sentís por vuestra labor educativa infinita.

Es este constante agradecimiento el que os hace aún más especiales y, desde mi humilde opinión, os convierte en personas más entrañables si cabe, pues siempre mostráis más interés por las personas con necesidades específicas, tanto físicas como emocionales. En ocasiones, os convertís en transmisoras de emociones sin ser conscientes, meramente por vuestra vocación y por la pasión con que desarrolláis vuestra labor docente, como bien indica en su entrevista la maestra educadora Madezha Cépeda de la Pontificia Universidad

---

<sup>1</sup> Extracto sacado del documental *Mujeres maestras del Perú*, elaborado por Ricard Huerta para la exposición del mismo nombre. Disponible en: <<https://vimeo.com/215170718>>.

Católica de Perú (PUCP): «[...] me formé para dar un servicio a la sociedad y que mis estudiantes fueran mejores personas y contribuyesen en el desarrollo de Perú». Me emociono solo con escribirlo, al pensar que, como he dicho anteriormente, estamos físicamente muy lejos, pero emocionalmente muy cerca y todo gracias a la vocación que sentimos por nuestra maravillosa profesión.

También me ha emocionado el testimonio de la profesora de educación inicial Rosa Ledesma con la labor realizada con niños «botados» de los centros educativos por sus malas conductas. Gracias a su trabajo vocacional y apasionante, seguramente, consiguió la reinserción de muchos niños al sistema educativo y, por tanto, a la sociedad. Toda una muestra de heroísmo con la única finalidad de fomentar la educación inclusiva integrada en el entorno educativo del niño. Inclusión que facilitáis a través de la pintura, la música, el arte en general, con la finalidad de despertar la emoción por vivir y ser feliz yendo al colegio. Todo un reto constante que cada una de vosotras os proponéis día tras día, para superaros y aprender a hacerlo mejor.

Es esta capacidad de superación la que me llama la atención, la fe que expresáis en vuestras convicciones a la hora de superaros en vuestra labor docente, independientemente de las características cognitivas de vuestros alumnos y de las necesidades específicas de cada uno de ellos. Y lo hacéis con el único objetivo de conseguir que todos los niños sean felices, siendo buenas personas y, en un futuro próximo, contribuyan en el desarrollo de su país, pese a que en ocasiones sintáis que la esfera política os da la espalda, sobre todo a vosotras, las que os encontráis en el ámbito rural.

Pero sois incombustibles, infinitamente vocacionales y, ante situaciones en las que son evidentes determinados agentes negativos, como las zonas marginales y muy castigadas por la pobreza, ahí estáis vosotras, las superheroínas de carne y hueso que hacen de lo imposible lo posible, despertando la curiosidad de sus alumnos al querer aprender jugando, consiguiendo a través del ámbito artístico-expresivo una estupenda herramienta lúdica para que sigan aprendiendo y consigan abstraerse de la realidad marginal cotidiana de su entorno. Solo maestras comprometidas como vosotras sois capaces de irradiar pasión por la enseñanza y por la gran labor humana que desarrolláis en todas vuestras intervenciones educativas. Me gustaría destacar también la gran labor realizada por la profesora Elena Valdivieso, de la PUCP, con el proyecto que desarrolló en las zonas interiores de Perú, más concretamente en las comunidades andinas de Ayacucho, tanto de la sierra como de la selva, con el único objetivo de capacitar a las profesoras de estas zonas y colaborar de una manera muy intensa en el desarrollo educativo de toda la comunidad. Dichas zonas andinas habían sido muy castigadas por el terrorismo en los años

noventa y su población, sobre todo los niños, se encontraba en una situación muy alarmante, mostrando miedo incluso hasta con los profesores visitantes.

Después de descubrir todo lo que he intentado expresar en este capítulo, no tengo ninguna duda al afirmar lo madrazas que sois, consciente o inconscientemente, sentís la necesidad —y así la expresáis— de cuidar, formar, educar, mimar y alegrar el día a día de cada uno de vuestros alumnos. Y son los niños los que de manera recíproca sacan también lo mejor de cada una de vosotras de manera totalmente incondicional; porque, si en algo nos sorprenden, es en su sinceridad, mostrando como saben, y algunos casos como pueden, sus sentimientos.

Para concluir, quiero expresaros que me he sentido una persona muy afortunada al poder conocer un poquito de cada una de vosotras, vuestro día a día, vuestras experiencias e inquietudes, la pasión y la vocación con la que desarrolláis maravillosamente vuestra labor educativa, así como la importancia que le dais al ámbito artístico en el desarrollo educativo de vuestros alumnos. Destacar lo valientes que habéis sido, que sois y seréis, puesto que compartimos una sociedad que muestra por desgracia actitudes machistas que seguramente habréis tenido que soportar y superar incluso hoy en día.

Podemos afirmar que nos sentimos privilegiados al sentir vocación por nuestra profesión que es la docencia y, como decís, sintiendo fe por lo que uno cree y hace con el único objetivo de mejorar la formación y la calidad de vida de nuestros alumnos, puesto que, aunque solo sean el 20% aproximadamente de nuestra población, son el 100% de nuestro futuro. Para mí siempre seréis mis «superheroínas de carne y vocación».

## Situación de la educación artística desde la vocación docente peruana: maneras de reinventarse

María-José Gómez-Aguilella  
Universitat de València

### **Visión y misión de las maestras peruanas**

En el momento en el que se contacta con docentes para la realización de entrevistas relacionadas con la educación, es posible observar las ganas de mejorar y el amor absoluto que profesan hacia su trabajo. En este caso particular, se habla desde la perspectiva de las maestras peruanas que han ofrecido su visión y han explicado su misión en esta profesión que realizan. Las maestras Mirna Palacios Llanos, Yessie Maribel Fabián Picón, Zoila Verónica Tuñoque Contreras, Elena Velaochaga de Le Bienvenu y Ana María Solano Fernández son las encargadas de mostrar la situación que viven y su reivindicación continua en una sociedad donde no todos son conscientes de su labor diaria. Aunque pertenecen a tres centros diferentes, se puede observar en sus respuestas una misma lucha hacia la educación. Partiendo desde la vocación de las maestras hasta sus técnicas en las clases de educación artística, pasando por la situación educativa, especialmente en materia artística, seremos conscientes de su situación actual.

### **La vocación e imagen de las maestras**

Cuando se les pregunta sobre el motivo por el que son maestras, la palabra que más se repite es «vocación»: el hecho de que les guste enseñar, conocer mejor a sus alumnos y sobre todo aconsejarles y enseñarles en su vida diaria, ya no solo en el transcurso de las clases y entre las paredes de sus aulas, sino también fuera de ellas. Al tratarse de una vocación absoluta, no hay un horario estipulado, ayudan a sus alumnos en cualquier momento en el que necesiten de un consejo o de alguna explicación de una materia que no hayan entendido correctamente; en definitiva, dan todo para obtener buenos resultados con sus estudiantes. Su manera de comportarse es muy entendible, ya que justamente esa misión que vieron en otros maestros y/o familiares es la que les animó a querer desarrollar esta profesión que realizan porque simplemente les gusta y en la que cada día encuentran, como ellas dicen, «una pasión que no para».



De todas formas, cuando se plantean la imagen que tiene la gente de ellas, son conscientes que la sociedad no conoce todo el trabajo que realizan. Sienten el aprecio y el respeto de sus alumnos y de las personas que tienen más cerca, pero no es así con el resto de personas que simplemente las ven como una pieza más dentro del juego, donde muchas veces creen que tienen una especie de magia que hará que los niños aprendan sin esfuerzo cuestiones que en sus propias casas no les enseñan. En general, es una profesión poco valorada, ya que no son conscientes de la preparación de clases por las noches, de la meditación ante dificultades que aparecieron y la búsqueda de nuevas estrategias; un hecho que indigna mucho al maestro peruano, el gran trabajo que realizan en sus casas y que obviamente les afecta en su entorno cercano y en sus relaciones familiares, hecho que por otro lado, no es valorado por la sociedad.

Pero la parte con la que se quedan estas maestras es con las cosas buenas que les ofrece su profesión, como ver que sus estudiantes logran sus objetivos, ser sus amigos e incluso, como comentan orgullosas, llegar a ser el oído que nunca dejará de escucharlos y la voz que los exhortará a seguir por el camino del bien. La sonrisa cálida que consiguen de sus alumnos es suficiente para ignorar el cansancio y la fatiga, cambiándolo por un brillo de pasión que demuestran en el aula día a día. Por ello, finalmente ya no les importa lo que la gente pueda decir, con su gran labor y los logros que obtienen sus alumnos ya es suficiente para enriquecerse, fortalecerse e incentivarse para seguir adelante.

## **Educación en las aulas: creatividad artística**

La situación de la educación en Perú puede llegar a ser preocupante tal y como piensan las maestras; ya que en algunos casos existe una carencia de valores que no ayuda a que se desarrolle el país eficazmente hacia una educación de calidad. Comentan que, según reportes de exámenes desde instituciones oficiales, los resultados demuestran que la situación educativa de los alumnos no está todo lo bien que debería estar. Pero estas maestras, desde su visión positiva, prefieren pensar que están mejorando por el hecho de tener estudiantes de inteligencias múltiples que van desarrollando sus necesidades y estudios de forma satisfactoria donde hace unos años no hubiera sido así.

Comentan que la educación en Perú todavía se basa excesivamente en la memorística, dando poco espacio libre de expresión a los alumnos, y que aunque existen documentos formales en los que se da importancia a las opiniones de los alumnos en la teoría, la realidad en la práctica es bien distinta. En este aspecto, dentro de la educación artística en particular sucede de una

manera algo más notable: generalmente está poco valorada y a los alumnos se les enseña el arte desde unas perspectivas muy mecanizadas; aunque también es cierto que todas piensan que, cuando al alumnado se le da libertad para que exprese su creatividad, los resultados son magníficos, porque, tal y como afirma una de las maestras, «el peruano tiene mucha creatividad» y lo demuestran cuando dibujan sus emociones y representan mucho en muy poco, por ello mismo, también se sienten orgullosas al decir que «Perú ha demostrado tener estudiantes con talento en el arte».

Respecto a los servicios básicos y tecnológicos que hay en los centros, en ciertos casos es muy escaso, con lo que afecta directamente al ambiente educativo y a la docencia que se puede llevar a cabo en las aulas. Dentro de la educación en artes, comentan que en la mayoría de centros hay una falta de talleres artísticos y culturales que complementarían y potenciarían el trabajo de los alumnos. A pesar de ello, se intenta que tengan suficientes materiales con los que trabajar el arte en las clases.



*Figura 1.*  
Peruarde. Obra  
de Karmina  
Goa.

La realidad es que las maestras realizan todo tipo de trabajos para impartir sus clases de dibujo, sobre todo les intentan presentar la riqueza del dibujo libre, combatiendo los formatos estructurados o de patrones que muchas veces se ven en los centros. Con esta metodología se consigue que los alumnos dibujen con su propio estilo, tal y como muchos artistas también han querido plasmar en sus obras, donde nos interesan en gran medida las pinturas realizadas con ese estilo infantil inspirado en los dibujos que confeccionan los niños en las aulas. Un caso a mencionar es el de la artista amateur Karmina Goa, la cual en su colección «La llama curiosa» representa esa curiosidad que se despierta en los niños gracias a la labor de sus docentes; de manera especial cabe destacar

la obra titulada Peruarte que, siguiendo con la estética de la colección, utiliza en este caso de manera especial la relación de las palabras clave «arte, maestra y Perú».

Siguiendo con el propio desarrollo artístico de los alumnos, se hace una planificación de las clases de educación en artes y se identifica el propósito para tener un fin educativo. En algunas ocasiones, también se trabaja en equipo para elegir las composiciones y dibujos que mejor se adaptan a la temática o al objetivo propuesto; de esta manera, cada integrante asume un rol de acuerdo a sus conocimientos, ya sea dibujando, combinando colores, escribiendo mensajes, decorando, etc. Alguna maestra hace hincapié en que primero el alumno ha de ver y escuchar para después imaginar y plasmar lo aprendido. Esa parte es esencial: cuando el alumno dibuja libremente es cuando aparece esa creatividad interior, reflejando en sus dibujos la imaginación desbordante que tienen a partir del desarrollo de su inteligencia, a la vez que mejoran diversas habilidades. En general, este tipo de producciones libres las observan en las actividades que realizan también a nivel oral y escrito con el desarrollo de su creatividad ante los retos que se les presentan en las clases, ya que el docente que conoce el placer estético aproximará a sus alumnos al arte gracias a su propia motivación, aunque ello implique más responsabilidades (Alonso-Sanz, 2011). Con todo ello, el educador debe poner mucho empeño de su parte para seguir capacitándose y mejorando en su trabajo, porque nadie más le va a ayudar a desarrollarse y a crecer de manera profesional, quedando clara, una vez más, la vocación hacia la docencia que presentan las maestras peruanas.

Una queja muy comentada es el hecho de no estar valorados y por tanto no tener una buena retribución salarial; pero cabe destacar que actualmente están reclamando unas remuneraciones dignas saliendo a las calles y exigiendo respeto hacia su labor. Esta parte de reivindicación hacia su trabajo es la que también les hace actuar como colectivo a favor de sus derechos para tener una fuerza mayor. Este hecho recuerda al que ha sucedido en Valencia (España) donde, a partir de la disminución de horas lectivas en las asignaturas de dibujo, se creó la Asociación Valenciana de Profesores de Dibujo (AVPD) para visibilizar con acciones el trabajo realizado (Huerta & Domínguez, 2015).

## **Reinventarse en cada centro**

Gracias a esa vocación que profesan las maestras, poco a poco se organizan más acciones para incentivar el arte en los centros. Intentan que a partir de su trabajo se vaya valorando más el papel esencial que el arte tiene para el propio estudiante y que se valore más en la sociedad. Aunque alguna maestra comente que no se llega todavía a considerar el arte como una disciplina, en su manera de impartir sus clases muestran sus convicciones

hacia el trabajo bien hecho y el esfuerzo constante en las aulas, aplicando también diferentes técnicas para la pintura y la decoración, actividades que valoran mucho los alumnos. Los docentes son conscientes del apoyo que han de brindar al arte en sus centros, donde, por ejemplo, la jornada en la que celebraron el día del maestro, los alumnos estuvieron muy activos con distintas iniciativas donde el arte impregnaba cada actividad. Como comentan las maestras, se pudieron comprobar desde unas bellas voces hasta grandes bailarines, pasando por la gran creatividad que demostraron en las tarjetas que confeccionaron, potenciando con ello las diferentes capacidades que, desde el arte, los alumnos son capaces de demostrar. En otros centros, trabajan desde la consecución de diferentes proyectos que responden a distintos objetivos educativos y también en todos ellos existe el denominador común del arte; pero no como una actividad aislada, sino como la posibilidad de expresar los descubrimientos que van haciendo los alumnos. Está presente siempre, desde diferentes expresiones artísticas, con el dibujo, la pintura, los trabajos realizados con la arcilla, moldeando diversos volúmenes, con la música, con el baile, con la dramatización, etc. También desde esta visión se realiza un continuo apoyo al arte, integrándolo en todas las materias y en todas las actividades que se organizan.



*Figura 2.*  
Fotografía tomada  
en la inauguración  
de la exposición  
final del proyecto  
Second Round en  
La Nau (Valencia).

En uno de los centros, llama la atención que, a partir de tener una nueva directiva interesada por el arte, se va consiguiendo una reinención de cada curso más notable en materia artística. Se implementan cada año nuevas acciones a favor del arte, teniendo proyectos educativos anuales donde se concretan los objetivos artísticos a implementar. Estos proyectos que se proponen, con una buena organización entre los centros, pueden llegar a la magnitud de «Second Round: Arte y lucha en secundaria», proyecto de innovación educativa realizado en toda la provincia de Valencia (España) reivindicando el arte en las aulas con la participación de diversos centros, miles de alumnos implicados en su realización y el apoyo incondicional de la Universidad de Valencia. El proyecto, que desde el curso 2015/2016 se encuentra en marcha, realizó una exposición con las obras más representativas de los centros participantes en el Centro Cultural La Nau (Valencia) a finales del año 2016, después de un curso muy intenso lleno de iniciativas (Huerta & Domínguez, 2016). Desde ese momento, el proyecto sigue activo con la consecución de diferentes acciones de apoyo al arte.

Las maestras comentan algunas de las iniciativas que están organizando siguiendo esta misma dirección, como es el caso de la organización de las «festidanzas» para apoyar las danzas en un festival donde la participación de todos los alumnos es la parte más importante, la contratación de maestros de danzas folclóricas y modernas, los concursos de dibujo, el apoyo al arte emergente y callejero como los grafitis, con el conocimiento íntegro de la pintura, y en definitiva con diversas iniciativas que también formaban parte de días señalados en los centros. Cabe destacar también que una parte importante de esta reinención incesante es el contacto directo con promotores culturales para promover el arte y sus modalidades en los centros. Otro punto importante es el interés que cada vez más muestran los alumnos; ya que, cuanto más conocen el arte más capaces son, no solo de crear con mayor determinación, sino de valorarlo de una manera especial. En definitiva, las maestras se muestran firmes ante el apoyo y la reinención en materias artísticas y sus convicciones comulgan directamente con ello cuando comentan que esperan «que paulatinamente el arte ocupe un lugar importante en la educación del estudiante peruano».

## Referencias

---

- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.
- De La Calle, R. (2005). El espejo de la ekphrasis. Más acá de la imagen. Más allá del texto. *Escritura e imagen*, 1, 59-81.
- De La Coba, M. & M. del Carmen (2003). *Entre el silencio y los afectos: etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Huerta, R. (2015). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso. Revista de Educación*, 33, 31-59.
- Huerta, R. (2016). Mujeres maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales. *Revista Gearte*, 3 (3), 427-443.
- Huerta, R. & R. Domínguez (2015). Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria. *EARI. Educación artística. Revista de investigación*, 6, 10-18.
- Huerta, R. & R. Domínguez (2016). Las reivindicaciones del profesorado de Educación Artística ante los nuevos obstáculos curriculares; el proyecto "Second Round: Art i Lluita a Secundària". *EARI. Educación artística. Revista de investigación*, 7, 10-18.
- Monclús, G. J. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas/"Interweaving laces" between the University, art centers and schools. *Arte individuo y sociedad*, 24(2), 301-314.

# Rita Carrillo Montenegro: una maestra como pocas

(19 DE OCTUBRE DE 1965 - 16 DE FEBRERO DE 2015)

Karima Wanuz - PUCP



## Rita Carrillo Montenegro: una maestra como pocas

Rita. Rita. Rita. ¡Me sentí tan feliz cuando me propusieron hacer una semblanza sobre ti! ¡Qué honor! ¡Qué alegría! Y a la vez, ¡tantos sentimientos encontrados, tantas imágenes! Recordándote, leyendo sobre ti y escuchando a varias personas, supe que el título «Una maestra como pocas», así, escrito corto y a secas, tenía la fuerza que da la palabra para evocar a alguien como tú.

Recordemos. Te vi tres veces de casualidad y las tres veces quedamos en encontrarnos. La primera vez te encontré en una marcha por la causa palestina. Yo estaba con mi papá, te encontré entre la gente y te lo presenté como lo hago siempre con mis amigos y amigas de Tarea: «Papá, ella es Rita, mi amiga de Tarea». Decir «de Tarea» dice mucho. Habla, por ejemplo, de una apuesta, de una convicción por una educación liberadora. Tú apostabas por la formación integral de mujeres y hombres sin barreras de género y afirmabas que necesitábamos docentes capaces de conducir los procesos educativos con «solidez, creatividad, y sobre todo, con convicción»<sup>1</sup>.

Tú creías, apostabas y militabas por una educación liberadora. Tú creías con convicción que los y las docentes de aula son los principales autores y transformadores de los cambios educativos. Así te conocí yo. Por eso no me extrañó verte en marchas, ni tampoco ver tu firma en pronunciamientos de apoyo que circulaban por Internet. Total, Rita, nosotras creemos que la educación debe enriquecer el tejido humano y social. Y cuando el tejido está herido, está lastimado. Hay que salir al encuentro del otro y las calles, las plazas, son lugares de convivencia. El espacio público es un lugar de acción: las calles, las plazas son para «trajinarla» y encontrarse, para confrontarse, para vivir la diversidad.

Estaba tan acostumbrada a encontrarte en marchas de coyuntura nacional que, al verte en una marcha de apoyo a Palestina, te pregunté con los ojos: ¿qué te trae por aquí? Tú me miraste y comenzaste a explicarnos pedagógicamente, a mí y a mi papá, por qué estabas parada ahí protestando. Tú hablabas como se habla por estos lares: hasta con el cuerpo. Hablabas con tus ojos negros y arqueando tus cejas. ¿Sabes qué es lo que más me gustó de ese encuentro?

---

1 Ver: <<http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/Las%20Brechas%20Invisibles.pdf>>.



Que, sin pensártelo mucho, evocaste a tu papá. Mi papá te comenzó a contar su vida, desde sus inicios en Acarí hasta su llegada a la gran capital. Al final de la historia, me agarraste del hombro y me dijiste: «Karima, no tienes idea de lo que has hecho». La verdad, Rita, no tengo idea. Y debí preguntártelo, pero en ese momento me bastó verte sonreír. Me suele pasar, Rita, me quedo muda cuando alguien se impresiona, solo atino a sonreír.

La segunda vez te encontré en un micro. Yo subí en Pardo a la línea 10 y estabas sentada con tu mat de yoga y con tu gran amiga Patricia Ames. Me iba a bajar por la avenida Brasil y tú también. Como siempre, gritamos al vernos, como gritan dos buenas amigas que no se ven seguido, pero que permanecen juntas. A mí me habían contado que en esos momentos estabas en una de tus batallas más fuertes: la batalla contra el cáncer. Me puse a tu lado. Me preguntaste hacía cuánto tiempo estaba en Lima y qué había sido de mi vida. Un micro es un lugar un poco extraño para contarse las historias, pero empezaste a contarme que estabas en un momento especial. Fue un relato corto, conciso, sin dramas, un relato digerido. Después escribiste tu posición respecto de lo que estabas viviendo y cómo eso podía estar afectándote, como siempre reflexionando agudamente sobre ello. «Te digo que, de la vulnerabilidad, he aprendido mucho en este tiempo. Me he descubierto, me he permitido cosas, me he situado. Y la edad cuenta, pero no es un drama, es la vida así. Lo dramático es cómo llegamos a inscribir en nuestras mentes y cuerpos lo que la sociedad de la producción y el consumismo nos dice sobre la edad».

Tuve que poner de mi parte para no quebrarme un poco al escucharte (y ahora al releerte). Tú, Rita, la luchadora de las grandes batallas y luchas, enfrentando una batalla a tu manera, cómo tu creías y sentías debías luchar. El tiempo nos quedó corto y, como ya habíamos coincidido en dos oportunidades y nos faltaba tiempo, dijimos: «No se hable más, cita en El Queirolo». Nos agarramos la mano; las dos sabíamos, intuíamos, que nos debíamos ese encuentro.

La tercera vez estamos sentadas en El Queirolo. «¿Por dónde comenzamos?», nos dijimos las dos a la misma vez, muertas de risa. Empecemos por lo primero: por Tarea. «Rita igual género», te dije y sonreíste. Y es que así fue. Tú trabajaste la propuesta «De la escuela mixta a la escuela coeducadora: descubriendo el género en la escuela». Eso se trabajó desde el área de educación ciudadana, en 1994. «¡Recién reparo en que han pasado veinticuatro años! ¡Tú me explicaste el currículum oculto!», te dije. Y sonreíste. «¡Me hiciste pensar! ¿Te acuerdas? Currículum oculto... Todo aquello que la escuela enseña pero que no se encuentra explícito en el currículo vigente». Durante esos años, dedicaste tus esfuerzos a trabajar con docentes, firme creyente en que ellos y ellas podían desarrollar capacidades que les permitiesen educar para la convivencia democrática.

Tú apostabas por un cambio en la forma de hacer pedagogía; tú hablabas y explicabas que los profesores y profesoras podían dirigir sus esfuerzos a hacer posible el desarrollo de personas capaces de relacionarse constructivamente, valorando y respetando la diversidad y tolerando las diferencias. Hiciste talleres, hiciste materiales. ¿Te acuerdas de los fascículos para trabajar la equidad de género en secundaria? ¿Y recuerdas cuando comenzaste a usar el lenguaje inclusivo en todas las reuniones en Tarea?: «los y las docentes», «nosotras y nosotros». Te tomabas el tiempo para este lenguaje y hacías explícitas las veces en que no lo usábamos. Ese detalle a mí me marcó. Ahora se me hace muy difícil escuchar a quien no me incluye cuando se refiere a un grupo donde yo estoy. Siento que, si no me nombran, no existo.

Rita, tu escribías, reflexionabas, discutías, hablabas con voz fuerte y clara; además eras capaz de hacer dinámicas (que para mí es todo un arte). ¿Recuerdas? Tú y tu entrañable amigo Eduardo León, juntos en el camino y en la lucha por una educación liberadora. La lucha, querida Rita, ha sido una constante en tu vida. Y en tu vida, multifacética y prolífica, cómo no recordar el tiempo que dedicabas a Santiago. Estela Gonzales me ha hecho recordar que, cuando tenías una reunión y estabas con él, te organizabas para que él tuviera todo lo necesario para estar contigo y a la vez no interrumpir. Lo rodeabas de papeles, colores, plastilinas, cartulinas. Valorabas su trabajo y lo hacías sentir amado. Ahora, Rita, que el tiempo ha pasado y estoy trabajando con unas mujeres de una comunidad y veo a las mujeres rodeadas de sus niños o niñas y veo que no tienen con quién dejarlos o dejarlas, les ponemos papeles de colores y plumones. Y entre todos y todas nos acomodamos para trabajar. Uso del tiempo y economías del cuidado. Los temas densos se aprenden a ver en acciones concretas.

«¿Y estuviste en Foro Educativo?», te pregunté. «Sí», me dijiste, asintiendo con la cabeza. «Sin duda una etapa interesante». Coordinadora de la línea de educación en áreas rurales y desarrollo docente, más o menos por los años 2009-2011. He indagado, Rita, he preguntado a Petruska Barea, otra amiga que, al igual que yo, te echa profundamente de menos. Puedo imaginarlas trabajando juntas. En verdad puedo imaginarlo. Género, equidad, ciudadanía e interculturalidad deben haber sido el pan de cada día de sus conversaciones. He revisado la propuesta de contenidos del especial de educación rural que tuviste a cargo. No me extrañan las publicaciones que coordinaste: *La construcción de identidades no subalternas a través de la didáctica intercultural*, *Construcción de un modelo de acompañamiento para zonas rurales* y *Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB*.

Tampoco me extraña encontrar que, representando al Foro Educativo, integraras el colectivo Río de Arte «Desde mi corazón hasta los otros, hay un

río de arte». El arte fue otra de tus tantas facetas, de tus compromisos con la educación, la interculturalidad y la ciudadanía.

Volvamos a nuestra conversación. Seguimos en el Queirolo. Y ahora le toca el turno a Francia. «¡Te fuiste, Rita!». Y sonreíste. «¿Cómo así? ¿Qué tal? ¿Fue una beca? ¡Cuéntamelo todo!». Te escuché feliz. El eje de nuestra conversación no fueron los estudios, ni los cursos, ni los grados: el eje de nuestra conversación fueron las vivencias, todo aquello que te hizo sentir viva, plena, feliz. Todo aquello que te iluminó. Me contaste cómo te marcó tener ese espacio personal, en un escenario distinto, una oportunidad del destino que supiste coger y agarrar con fuerza y que contribuyó a madurar tus ideas y reflexiones sobre la vida de las mujeres. «Las mujeres de aquí y allá, de muchas pieles y culturas, de variadas condiciones», como bien sabías acotar.

En ese último encuentro que la vida nos tenía destinado, dedicamos tiempo a mirarnos nosotras mismas. Eran pocas horas y en el fondo tal vez cada una de nosotras sabía que quizá no nos volveríamos a ver. Después de recorrer el mundo, después de tocar las políticas educativas, el género y narrarnos historias, nos miramos. Nos miramos amablemente, retrocediendo a 1996, cuando nos conocimos. Yo corría de mis clases en la PUCP para llegar a Tarea, subía las escaleras y te encontraba leyendo al costado de tu lamparita azul o preparando tus talleres con Eduardo. «Rita, Rita», te buscaba y te decía: «¿te voy a apoyar en tu taller? Para decirle a Consuelo Pasco que me dé permiso». Me gustaba verte capacitar, Rita, me encantaba oírte hablar, admiraba tu paciencia para enfrentar y responder las más díscolas de las preguntas sobre un tema que interpelaba nuestras maneras de relacionarnos.

Yo fui testigo de cómo las maestras se te acercaban al finalizar los talleres y cómo iban aprendiendo a revisar los procesos de construcción de su identidad de género. Ahí descubrí cómo a maestros y maestras no se les había dado el espacio de reflexionar sobre roles y estereotipos y cómo estos marcaron sus vidas, así como la de sus alumnos y alumnas. Contigo me acerqué a la escuela pública. Sin proponértelo, me llevaste a vivir la dimensión social de la educación.

Tienes un texto que me gusta mucho: La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas (2006). Lo he vuelto a leer y me quedo con una frase sobre tu propia experiencia de trabajo con docentes: «Redescubrimos y reafirmamos que los y las docentes producen conocimiento crítico de gran calidad; que este conocimiento se construye en diálogo con la persona-docente, analizando la escuela como totalidad; y además, que conocemos sintiendo, pensando y haciendo». Yo te conocí, Rita, sintiendo, pensando y haciendo.

Hurgando en tus escritos, descubrí que te gustaba citar a Bertolt Brecht: «Las convicciones son esperanzas» y rematabas: «Me agarro fuerte de esto toda la vida». Sí, Rita, hay que agarrarse de las convicciones y no hay quien no te recuerde como una mujer y una educadora de convicciones. Lo fuiste para mí, lo fuiste para muchas personas y, en especial, para muchas docentes. Y por eso, por tu significado, por tu fuerza y tu pasión por educar, es que no escatimamos esfuerzos en recordarte.

Te pienso, Rita, porque tú decías: «Los pensamientos acompañan invisiblemente y siempre tienen efecto siempre, porque son energía». Me despido pensándote y como lo hicimos en el Queirolo: con una sonrisa, un abrazo fuerte y la convicción de sentirnos cerca.

# Un trayecto docente: Articulando lo aprendido y aprendiendo

Jesús Hernadis Martínez  
Universitat de València



## Un trayecto docente: Articulando lo aprendido y aprendiendo

Andando se va construyendo un trayecto al igual que interviniendo se construye una vida y de ésta se extraerá como preciado aquello que con esfuerzo habremos conseguido; ya que, todo lo que te viene dado sin merecimiento poco vas a recordarlo y, con ello, menos aún apreciarlo, ni tenerlo presente, ni transmitirlo al no sentirlo como aprendizaje construido y, con ello, no vivido.

En este trayecto sí intervenido de nuestro quehacer diario como docentes, hemos de estar abiertos a reconstruirnos desde un aprendizaje siempre continuo y renovado, siendo conscientes que somos lo que somos construyéndonos desde el punto de partida; es decir, desde el origen de nuestros aprendizajes y descubrimientos «de la mano» de quienes nos instruyeron y motivaron, después seguimos aprendiendo desde nuestro propio esfuerzo y trabajo diario a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, para y con el alumnado y, al final, seguimos ilustrándonos con la labor de cada docente que trabaja a nuestro lado. Si comenzamos esta trayectoria con quienes nos enseñaron, consciente o inconscientemente, llevamos en nuestro bagaje de aprendizajes asimilados, que ponemos en práctica y a disposición de nuestro alumnado en el aula. Para apoyar esta disertación, nos centramos en las narraciones del documento audiovisual realizado por Ricard Huerta, «Mujeres maestras del Perú» (2016), para reafirmar y encontrar similitudes de sus vivencias como docentes y como alumnas con nuestra trayectoria de alumno a docente y así construir puntos de reconsideración en el lector con asuntos que vayan surgiendo. Así pues, a través de las reflexiones de las maestras, de distintas generaciones, etapas educativas y contextos socioculturales diversos, vemos que constituyen un colectivo de las primeras etapas educativas que está formado principalmente por mujeres. Esta circunstancia que coincide, como con otros muchos países, con la situación de España, donde según el informe *Datos y Cifras: curso escolar 2016/17 del Ministerio de Educación (MECD)* de 2016, se constata que, en la etapa de educación infantil y primaria, la docencia está repartida entre un 19,1% de hombres y un 80,9% de mujeres, llevándonos a la reflexión sobre el debate de la feminización de la educación infantil. Aún podemos corroborar más esta situación, de una realidad evidente, cuando en mis clases en la Facultad

de Magisterio en el grado de infantil, de los 178 estudiantes a los que imparto docencia, 163 son mujeres y 15 son hombres; es decir, un 91,5% las futuras maestras y un 8.5% los futuros maestros. Si desde este punto volvemos a nuestros inicios en las primeras etapas en el colegio, marcaríamos un punto coincidente en el origen, en nuestras primeras maestras, aquellas que nos iniciaron en la lectura, los números y en este mi caso particular el aprendizaje del dibujo, en donde también participaron activamente dos féminas aparte de mi maestra, mi madre y mi hermana mayor, que me ayudaron a encauzar el gusto por el dibujo y las artes.

Ya situados en este tema, participamos ahora con el ámbito artístico como forma de expresión que envuelve el proyecto de Ricard Huerta (2016) quien expone, entre otros objetivos, la intención de animar al profesorado, así como al alumnado y equipos directivos, a potenciar la educación artística reivindicando una mayor sensibilidad por parte de las instancias políticas y sociales, del mismo modo que hacer reflexionar a partir de las mujeres maestras, de sus identidades y opiniones llenas de espíritu creativo y de deriva social (Huerta, 2016). Respalda el ideario del proyecto con el impulso a la educación artística en las aulas y en otros entornos educativos desde los primeros cursos de enseñanza, utilizaríamos, para hacer más explícitos los beneficios del propósito, las palabras de Elizabeth Ivaldi:

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias, matemáticas, etc.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo (Sarle, Ivaldi & Hernández, 2014, pp. 23-24).

Todas las narraciones de las maestras nos instan a que realicemos una introspección, que nos paremos a ver cómo en esta profesión docente compartimos diversas experiencias y aprendizajes de fuentes semejantes que, al mismo tiempo, son intrínsecos en nuestra formación como personas y como maestros de distintas disciplinas. Reflexionando lo escuchado, descubrimos y tal vez reaprendemos que los modelos y ejemplos de las maestras, que en nuestros inicios como alumnos y ya también profesoras y profesores en etapas posteriores, nos enseñaron e impresionaron dejando una huella de positivismo

hacia el ejercicio de la educación, promoviendo o activando vocaciones, descubriéndonos distintas metodologías, en tanto que nos forjaron una necesidad de construir «camino» desde el proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde ahí, promover en nuestros alumnos proyectos de vida y mejoras en su futuro como ellos hicieron.

Para ilustrar esta reflexión de la transcendencia de aquellos docentes que nos marcaron en nuestro paso por las aulas como alumnos y de los que algunos nos despertaron esa «vocación» para seguir su ejemplo, podríamos utilizar unas palabras de Paulo Freire:

El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aun obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar (Freire, 2006, p. 44).

Importante en este momento describir el término vocación que aparece en la mayoría de las declaraciones del audiovisual como algo determinante, buscando alejarse del origen religioso del vocablo y que tenga coherencia con lo que sentimos cuando decidimos ejercer de docentes y seguimos ilusionados en ello. Así, utilizamos las palabras de Larrosa (2010) quien lo define como la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás.

Aunando todo lo dicho hasta este momento y basándonos en muchos de los conceptos, pasaríamos a centrarnos en ese aprendizaje continuo que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando claro que cuando los docentes explican intentando llegar a toda la diversidad del alumnado utilizando distintas metodologías, está aprendiendo continuamente de y con los alumnos, creándose nuevos recursos y actualizando sus habilidades y destrezas. Aunque, como dice Duran «para aprender enseñando es necesario promover un aprendizaje bidimensional donde los estudiantes puedan interactuar entre sí, preguntando libremente, sugiere temas [...]» (2010, p. 11). Y también formaría parte de ese trayecto el aprendizaje a través de la necesaria búsqueda de información; es decir, la investigación para actualizarse que explica Freire: «Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad» (2006, p. 30).



Con tal rotundidad, entendemos la necesidad de un aprendizaje basado en investigar desde dentro y fuera de las aulas, no solo para nuestras clases, sino para el sistema educativo en general.

El tercer apartado hace referencia al aprendizaje multidisciplinar a través de otros docentes, compañeros con los que compartes alumnado y centro educativo. Con los que en conversaciones personales, reuniones de centro y aun siendo de otras materias, aprendes no solo de su trabajo y dedicación; sino de sus metodologías, sus formas de relacionarse con los alumnos, que siempre te lo cuentan, y de su investigación y creatividad. Tener referentes de buenos docentes al lado es un privilegio, ya que te enriqueces con solo observar.

Uniéndonos al homenaje a las mujeres maestras de Ricard Huerta y a todas las docentes e introduciendo el lenguaje visual desde la expresión artística, se homenajea, a través de dos ilustraciones con técnica mixta, a dos mujeres docentes, que aparte de la docencia, tenían una parte creativa literaria. Se narra desde el simbolismo del árbol cómo el conocimiento arraiga y florece en los alumnos, así como con el atrezo se define las peculiaridades, los gustos y creaciones de las docentes.



Figura 1. Hermandis, J. (2014). Anna. Il·lustración propia.



Figura 2. Hermandis, J. (2014). Virginia. Il·lustración propia.

Cabe resaltar el homenaje a Virginia (ver figura 2), docente muy activa y entregada a los alumnos, poeta y con gusto por hacer senderismo, llevándose siempre a los alumnos de actividades extraescolares. Desde una grave enfermedad, ha vuelto a la primera etapa del trayecto para comenzar de nuevo el aprendizaje, demostrando que el aprender, la ilusión, las ganas y la valentía aún están en ella como desde sus inicios.

A modo de conclusión, podemos afirmar que, basándonos en las reflexiones hechas por las docentes del audiovisual *Mujeres maestras de Perú* de Ricard Huerta (2016), hemos llegado a comprobar cómo los docentes de cualquier lugar o nivel deben concienciarse que la docencia se debe ejercer desde la entrega, la ilusión, el esfuerzo y la dedicación, disfrutando de enseñar aprendiendo. Que podemos llamar vocación o ilusión al disfrutar educando y ejercer desde el conocimiento que, al igual que los maestros nos abrieron la mente a nuevos aprendizajes en nuestros principios, también nosotros tenemos esa responsabilidad. Que un buen docente se forma, se reforma y se actualiza desde la investigación y debe construir trabajando desde una enseñanza donde el alumno sea escuchado y forme parte del proceso. También y sobre todo, fomentar los aprendizajes a través del arte, de las expresiones artísticas conforman sensibilidades, fomenta la creatividad que se expande hacia cualquier conocimiento, constituyendo un lenguaje para expresarse y comunicarse y que enriquece la educación, tanto desde lo emocional como desde lo cognitivo. Por último, promover la defensa de la educación y el respeto a los docentes, ya que son los que con su esfuerzo dan los conocimientos necesarios para preparar a los niños y jóvenes para que construyan el futuro.

## Referencias

---

- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bogotá: Siglo XXI.
- Huerta, R. (2016). Mujeres maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales. *Revista Gearte*, 3(3), 427-443.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En: P. Sarlé, E. Ivaldi & L. Hernández (comps.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 11-28). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Larrosa M, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), 43-51.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General Técnica (2016). *Datos y cifras: curso escolar 2016/2017*. Madrid: Subdirección de Documentación y Publicaciones.
- Sarle, P. M., E. Ivaldi & L. Hernández (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

# Visibilizando a mujeres del Perú: Maestras, artistas y artesanas

Paloma Rueda Gascó  
Universitat de València



## Visibilizando a mujeres del Perú: maestras, artistas y artesanas

En el año 2015, César Bona, maestro de primaria en una escuela de Zaragoza, fue nominado al premio Global Teacher Prize. En 2017, David Calle fue el segundo español nominado a este premio gracias a la aportación que sus videos en YouTube están ofreciendo al aprendizaje de las matemáticas para millones de personas en todo el mundo. Después de décadas (o más bien siglos) de rotundo predominio de mujeres en el mundo de la docencia en educación primaria, las dos figuras más visibles, mediáticas y valoradas socialmente en este sector son hombres. ¿Realmente alguien piensa que no hay ninguna maestra que esté ejerciendo su labor docente con la misma intensidad, dedicación, profundidad, coherencia, acierto y excelentes resultados que estos profesores? ¿Quiénes? ¿Dónde están? La necesidad de activar mecanismos y desarrollar proyectos que visibilicen a las mujeres maestras es hoy pertinente, necesaria y actual.

Si, por otra parte, miramos hacia el mundo del arte, encontramos que este camino está algo más avanzado: lo que comenzó, hace alrededor de dos décadas, con el acercamiento a algunos casos concretos de mujeres artistas como Frida Kalho o Tamara de Lempika, ha desembocado en una moda mediática y superficial en torno a estos casos; pero también (y esto es lo que nos interesa) en una tendencia global de reivindicación y nuevas formas de visibilización de mujeres artistas. En un intento de reescritura de una nueva Historia del Arte (teniendo en cuenta que esta nueva historia sigue siendo eminentemente occidental), en los últimos años han aparecido todo tipo de publicaciones que relatan la vida y obra de mujeres artistas de todas las épocas. Igualmente, diferentes proyectos expositivos que reivindican el lugar que les corresponde a las mujeres en el mundo del arte, se han sucedido en museos, galerías y salas de arte de todo el mundo. Las editoriales más potentes del sector artístico se han interesado por esta temática, numerosas autoras y autores investigan en esta dirección y las propias protagonistas han construido una nueva identidad como colectivo promoviendo el asociacionismo —un ejemplo cercano es la Asociación de Mujeres en las Artes Visuales (MAV)—. Sin embargo, el mundo de la educación continúa ajeno a movimientos de este tipo. Más allá de los estudios de historias de vida que profundizan en casos individuales de maestros y maestras, iniciativas como el proyecto «Mujeres maestras del Perú» del profesor Ricard Huerta son únicos y pioneros en su reivindicación de las maestras como colectivo (Huerta, 2016).

Este texto trata de establecer un paralelismo entre estos dos sectores que tienen mucho más en común de lo que actualmente demuestran tener. Las relaciones entre arte y educación existen en infinidad de lugares, niveles y dimensiones. Partiendo de la posibilidad de relacionar arte y educación también en el caso que nos ocupa, proponemos establecer nuevos vínculos entre el proceso de reivindicación y visibilización del colectivo de mujeres artistas y el de mujeres maestras, esperando que dicho vínculo pueda enriquecer e impulsar ambos procesos. En este tejido de nuevas relaciones, se entrelazan también los diálogos entre casos e historias del contexto peruano y el español, siendo estos los dos focos geográficos y sociales en los que nos ubicamos en el proyecto «Mujeres maestras del Perú».

## **Las mujeres en el arte y la educación**

«Que el magisterio ha sido un espacio buscado por muchas mujeres es una evidencia histórica» (Blanco, 2015, p. 15). Sin embargo, también lo es el hecho de que esta presencia de las mujeres en la enseñanza se ha invisibilizado o incluso ha sido valorado en términos negativos, asociando la feminización de la enseñanza con ciertos males de la escuela como desprestigio social de la profesión, por ejemplo.

En Perú, la expansión del sistema educativo nacional en la década del cincuenta trajo consigo la incorporación a las aulas escolares de un numeroso contingente de niñas y niños. Este proceso fue el principal impulso para transformar la ubicación de las mujeres en la estructura social, económica y política del país (Blondet, 1995). En España, la «Ley Moyano» de 1857 estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para toda la población. Con ella se establecieron los salarios (en general bajos) de maestros y maestras (estos últimos muy inferiores). Esto favoreció la salida de los hombres hacia sectores laborales mejor pagados y de más prestigio. Por otra parte, la existencia de estrictos criterios morales hizo que se mirase hacia las mujeres como las más adecuadas para el papel de la educación. En este sentido, las palabras de Pedro María Orts y Berdín en el siglo XIX nos ayudan a imaginar, desde nuestro prisma actual, una realidad tan aparentemente alejada de nuestra vida actual:

Siempre se ha confundido y aun hoy el vulgo confunde, dos cosas que si bien á primera vista parecen sinónimas no lo son en realidad, por más puntos que tengan en contacto. La educación... la instrucción. La educación es la base, la instrucción es su complemento. La primera se dirige al corazón, la segunda á la inteligencia. La educación suaviza los duros contornos de nuestras acciones, la instrucción lleva la luz al alma. La instrucción supone ciertos conocimientos científicos, la educación ciertos conocimientos morales. La instrucción sirve para brillar en la prensa, en la

tribuna; la educación para brillar en la familia, en el trato social. Supuestos estos principios: primeramente deberemos educar, después instruir; pues una mujer mal educada y bien instruida, es la cosa más extravagante y ridícula que se puede dar (Orts y Berdín, 1856, pp. 78-79).

Ya en ese momento las mujeres asumían este papel de educadoras en el terreno de los valores, las emociones y las relaciones humanas, todo ello en el contexto del hogar y dirigido exclusivamente a niñas. Cuando las mujeres salieron del hogar y comenzaron a educar en la escuela, esta incorporó todas esas cualidades que habían sido atribuidas al universo femenino: ternura, delicadeza, paciencia, sentimiento, intuición, empatía, etc. Esto favoreció el desinterés de los hombres hacia la docencia en educación primaria, ya que los valores transmitidos a los hombres respecto a su elección profesional tenían más que ver con el estatus, el prestigio, el mérito, el conocimiento especializado, la recompensa, etc. Si bien estas realidades pueden, a priori, parecer superadas actualmente, lo cierto es que nuestros sistemas económicos y sociales siguen apoyándose en una «fuerza barata e invisible que está generando beneficios ingentes a costa de que las mujeres permanezcan ancladas en la economía de los cuidados» (López-Fernández & Beteta, 2013, p. 4). Dicha economía de los cuidados está detrás de circunstancias como la consolidada masculinización en las direcciones escolares, a pesar de la rotunda feminización de la enseñanza (García, 2013) y también, en el contexto artístico, está detrás de la grandísima mayoría de direcciones museísticas que al día de hoy están en manos de hombres (López-Fernández & Beteta, 2013).

Las diversas formas de violencia simbólica en las que vivimos inmersos favorecen el no cuestionamiento y la apariencia de normalidad de situaciones como esta y se ocupan de convertir en invisibles a todas aquellas mujeres que participan y construyen el día a día en estos contextos. Desde hace más de una década, el proyecto «Mujeres maestras del Perú» rescata voces, relatos y visualidades. En ellas encontramos a muchas de las mujeres que han sido y son invisibilizadas a lo largo de años, en un proceso de siglos. Huerta se pregunta por cómo vemos a las maestras, cómo se ven ellas y cómo les gustaría ser vistas (Huerta, 2010). En este tipo de indagación educativa y artística, las imágenes posibilitan nuevas oportunidades para la reflexión educativa, ofreciendo evidencias que solo por medio de estas (las imágenes) podrían emerger (Marín & Roldán, 2008).



## Las imágenes en «Mujeres maestras del Perú»



Las imágenes de las mujeres maestras del Perú entrevistadas por Huerta (figura 1, disponible en: <<https://vimeo.com/215170718>>) nos acercan a un colectivo cohesionado, consciente de su entidad como grupo y que transmite satisfacción y voluntad de cambio a partes iguales. La leve sonrisa cuando hablan de su experiencia docente es común a casi todas estas mujeres. Mujeres que se mueven a medio camino entre la conciencia de su importancia y responsabilidad dado el papel fundamental que desarrollan en la sociedad y la falta de costumbre a la hora de exhibirse y situarse en un papel protagonista. Casi con toda seguridad, la entrevista para «Mujeres maestras del Perú» fue

la primera ocasión en que estas mujeres se sintieron observadas desde la admiración, el respeto y la voluntad de rescatar sus historias.



*Figura 2.*

*Mujeres artistas del Perú. Imágenes de la Galería Ginsberg<sup>1</sup>, Galería 80m<sup>2</sup> y Galería online Arte al Límite<sup>3</sup>.*

Más sofisticada y cuidadas escenografías e imagen personal encontramos en las mujeres artistas. Tras un intento fallido de obtener imágenes de mujeres artistas peruanas en la web del Museo de Arte Contemporáneo de Lima (dada la ausencia casi total de estas en dicha web), encontramos otros espacios y proyectos del panorama artístico actual del Perú en los que la presencia de artistas mujeres cobra un mayor protagonismo; por ejemplo, la galería online Arte al Límite, la Ginsberg Galería o la galería 80m<sup>2</sup> Livia Benavides, ambas en

1. Ver: <<http://www.ginsberggaleria.com/>>.

2. Ver: <<https://80m2galeria.com/>>.

3. Ver: <<https://www.artelimito.com/>>.



Lima. Las imágenes rescatadas de estos lugares (figura 2) nos hablan de un colectivo diverso, pero en el que podemos identificar una característica común: ninguna expresión de conformismo, condescendencia ni complacencia. Por el contrario, observamos un conjunto de personalidades potentes y desafiantes, cargadas de fuerza, rebeldía y acción. Ni rastro de aquellos rasgos atribuidos al universo femenino a los que hacíamos referencia páginas atrás: delicadeza, paciencia, ternura, etc.



*Figura 3. Mujeres artesanas del Perú. Imágenes recuperadas de las «Declaratorias de Expresiones del Patrimonio Cultural Inmaterial como Patrimonio Cultural de la Nación» del Ministerio de Cultura del Perú<sup>5</sup>.*

Cuando hablamos de mujeres artistas en Perú, no podemos obviar el hecho de que existe una clara mayoría de mujeres artesanas (un 72% en 2016 según el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo del Perú). Si bien la diversidad es palpable en los entornos, los espacios o los colores (por qué no, también los olores y sabores que nos sugieren las imágenes de la figura 3), se evidencia una actitud, una expresión y una mirada hacia sí mismas común en estas mujeres.

Este tercer colectivo nos remite a una conexión con el pasado, con las tradiciones propias y el eco de las voces ancestrales tanto en la acción como en la propia identidad de las mujeres artesanas. A su vez, las mujeres artistas ofrecen una mirada dinámica hacia el futuro desde el inconformismo y la resistencia hacia las condiciones del presente. Por su parte, el colectivo de mujeres maestras

---

5. Ver: <<http://administrativos.cultura.gob.pe/intranet/dpcn/consulta.jsp?pagina=12>>

muestra una vivencia enfocada en el presente, consciente de las posibilidades propias, así como de las limitaciones y condiciones en las que se enmarcan.

El foco en pasado, presente y futuro de cada uno de estos tres colectivos de mujeres puede nutrir a los demás, al igual que las diferencias entre uno y otro grupo en cuanto a su conciencia como colectivo cohesionado y, por tanto, fortalecido o como individualidad radical y empoderada. Una posible asociación de estos tres grupos puede imaginarse como una nueva fuerza de las mujeres en el contexto social peruano. Quizás podría ser este un objetivo a alcanzar. En el camino para lograrlo, proyectos como «Mujeres maestras del Perú» son una primera punta de flecha.

## Referencias

---

Blanco, N. (2015). Reconocer la autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Currículum*, 28, 11-31.

Blondet, C. (1995). El movimiento de mujeres en el Perú 1960-1990. En J. Cotler (ed.), *Perú 1964-1994. Economía, Sociedad y Política* (pp. 103-134). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Huerta, R. (2010). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*, 33, 31-59.

García, T. (2013). Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad. La segregación por defecto en los inicios del siglo XXI. *Gestión de Educación*, 3 (2), 69-95.

Huerta, R. (2016). Mujeres maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos no formales e informales. *Revista Gearte*, 3 (3), 427-443.

López-Fernández Cao, M. & Y. Beteta (2013). Presentación del dossier monográfico Las mujeres en el sistema del arte. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 4, 1-9.

Marín, R. & J. Roldán (2008). Imágenes de las miradas en el museo. En Huerta & De la Calle, *Espacios estimulantes. Investigar en educación y en museos* (pp. 97-110). Valencia: PUV.

Orts y Berdín, P. M. (1856). *La mujer: su historia, su influencia, su educación*. Alicante: Imprenta de Rafael Jordá.

# Trayectorias de liderazgo femenino en la educación

Luis Sime Poma - PUCP



# Trayectorias de liderazgo femenino en la educación

## Introducción

En estas páginas, propongo una reflexión sobre aquellas mujeres que, desde diversas trayectorias sociales y profesionales, se convirtieron en líderes en el ámbito educativo, sea escolar u otros, siendo reconocidas por su labor en espacios públicos de amplia difusión como son los TED.

Esta experiencia de los TED se proyectó con una plataforma virtual cada vez más internacionalizada, con versiones locales, que aloja la presentación en vivo —en menos de 20 minutos— de personas que han sido seleccionados por su destacada presencia en una área social o de investigación. Esta conferencia es grabada y se mantiene accesible en la web para cualquier interesado sin costo alguno. Específicamente, mi interés de estudio es identificar: ¿quiénes son las mujeres relacionadas con el campo de la educación presentadas en el TED<sup>1</sup> del Perú?, ¿cuáles han sido sus propuestas hacia el campo educativo?, ¿qué impacto vienen teniendo sus presentaciones en las redes sociales?

Para realizar este estudio exploratorio, se utilizó como fuente principal las presentaciones realizadas en la versión peruana de TEDxTunkuy y accesibles en su web<sup>2</sup>. Espero con este trabajo contribuir al campo de estudio sobre las trayectorias profesionales de mujeres, especialmente de aquellas que asumen un rol de liderazgo en contextos educativos, sean escolares u otros, y que proceden de diferentes profesiones, siendo este tipo de mujeres líderes aún

---

1 Ver: <<https://www.ted.com>>. Este es un foro de conferencias iniciado en 1984 en California (Estados Unidos) como un congreso anual para las áreas de tecnología, entretenimiento y diseño; pero que luego se extendió a diferentes temas, con la perspectiva de valorar el poder de las ideas como una vía para cambiar actitudes, vidas y el mundo, así como aprovechar la Internet para esparcirlas lo más ampliamente posible, como indica en su web oficial. En 2015, las charlas TED (en inglés) tuvieron más de mil millones de visitas (Anderson, 2017).

2 Ver: <<http://www.tedxtukuy.com>>. En dicho portal, se incluyen 75 conferencias desde 2009 hasta 2016, de las cuales el 25% corresponden a mujeres y, dentro de ellas, 5 de las 19 han desarrollado una labor muy relacionada con el ámbito de la educación y que serán las priorizadas en el posterior análisis a partir de las transcripciones de los videos y complementada con otros datos sobre ellas. El impacto de sus presentaciones grabadas ha sido indagado a través de los datos aportados en YouTube al 2 de marzo de 2018.

poco estudiado en contraste con otros estudios sobre trayectorias y liderazgo femenino (Caballero, 2007; Rinke, 2008; Morote, 2011; Griffiths, 2012; Dodd, 2012).

## **Las trayectorias profesionales**

La perspectiva para aproximarnos al estudio de las trayectorias profesionales se fundamenta en un acercamiento biográfico, narrativo y subjetivo que permite ir más allá de concebirlas como una sucesión cronológica de roles y cargos (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). En ese sentido, desde un enfoque subjetivo, se enfatiza en las visiones personales que tienen los sujetos sobre su trayectoria profesional.

El estudio de las trayectorias profesionales ha tenido un acercamiento a través de cuestionarios o análisis de los curriculum vitae (Cañibano & Bozeman, 2009; Dietz & otros, 2000), que documenta la secuencia de roles y etapas laborales. Pero más allá, existen también otros acercamientos que, desde una perspectiva subjetiva, abren la posibilidad de explorar en aquellos dilemas profesionales o «momentos bifurcativos» (Muñiz, 2012) que subyacen en las trayectorias individuales y que han sido enfrentados con diferentes niveles de conciencia. Estos dilemas representan coyunturas biográficas especiales en la historia profesional cuyo desenlace es el decidir entre varias alternativas posibles con consecuencias relevantes para la su vida laboral y personal (Sime, 2017). También permite explorar por la manera como los profesionales construyen su perspectiva de carrera sobre referentes de continuidad, discontinuidad y ambigüedad sobre tipos de instituciones, temas, sectores sociales, tareas e intereses que sustentan sus opciones. Estos referentes constituyen sus coordenadas de orientación en el mapa que ha construido para movilizarse a lo largo de su carrera. El sujeto rescata, por ejemplo, de su pasado, la satisfacción de trabajar con un tipo de sector social y la voluntad de mantenerse en relación con ese sector en el futuro (Sime, 2008).

Los estudios sobre las trayectorias profesionales han estado más centrados en analizar las rutas profesionales más comunes o previsibles; no obstante, la realidad muestra rutas heterogéneas y no tan lineales, especialmente en contextos como el latinoamericano. En un trabajo previo (Sime, 2008), investigué sobre las rutas de educadores que, habiendo sido formados para trabajar como docentes para la escuela, terminaron trabajando como educadores en ámbitos más allá de la escuela, en instituciones privadas con o sin fines de lucro y en organizaciones públicas; específicamente trabajando como capacitadores, gestores de programas educativos, etc. En cambio, en el presente estudio, abordé el caso de aquellas profesionales que, no habiendo sido formadas inicialmente en la carrera universitaria de educación para la enseñanza en

educación básica, se involucran en procesos educativos escolares y no escolares con sectores sociales marginados. En países europeos, este perfil es en parte reconocido como educadoras sociales. En síntesis, se pueden identificar cuatro tipos de itinerarios, dependiendo de la profesión iniciada en la formación inicial y el ámbito de mayor inserción laboral; en este estudio, contribuiremos a documentar el último itinerario a partir de los cinco casos seleccionados, que representa uno de los más complejos:

- A. Formación inicial universitaria en educación y que trabaja en aspectos relacionados a la educación básica y/o superior.
- B. Formación inicial universitaria en educación y que trabaja en aspectos relacionados a la educación, pero no en educación básica ni superior.
- C. Formación inicial universitaria en otra carrera y que trabaja en aspectos relacionados a la educación básica y/o superior.
- D. Formación inicial universitaria en otra carrera y que trabaja en aspectos relacionados a la educación dentro y/o fuera de la educación básica y superior.

## **Cinco trayectorias de liderazgo femenino en la educación**

### ***Mariana: formar mujeres creadoras de productos digitales***

Mariana Costa Checa realizó su formación académica en Inglaterra y Estados Unidos; en el primero estudió Relaciones Internacionales en el London School of Economics y, en el segundo obtuvo un máster en Administración Pública de la Columbia University. Profesionalmente, ha trabajado en instituciones internacionales como TechnoServe y en la OEA en proyectos de desarrollo social en el Salvador, Guatemala, Haití, Kenia y Perú<sup>3</sup>.

Mariana comparte, en su conferencia (2014), la experiencia pionera de crear, junto con su equipo Laboratoria, un espacio educativo para que jóvenes de sectores populares de Lima aprendan a crear productos digitales, pero dirigido solo a mujeres. Dos hechos parecen haber gatillado esas opciones. El primero fue el haber descubierto que, en el sector de tecnología peruano, la minoría eran mujeres y que después pudo confirmarlo con un estudio de Mozilla en el cual se indicaba que menos del 7% de los desarrolladores web en el Perú son mujeres. El segundo es la experiencia de haber estado presente en una de las conferencias TED de otra peruana (Vania Masías) que inyectó en ella una mayor motivación con miras a concretar su proyecto.

---

3 Ver perfil en: <<http://laboratoria.la/team/profile/mariana-costa-checa1/>>.

Su proyecto lo sintetiza con estas palabras: «Nos propusimos hacer un programa que probase que una joven que nace y crece en un asentamiento humano con poquísimas oportunidades educativas o laborales de calidad, podía convertirse en cuatro meses en desarrolladora web» (Costa Checa, 2014) y que, además, esa joven logre ser empleable. Este proyecto tiene referentes de legitimidad y viabilidad exitosa que ella refiere basada en las experiencias de enseñanza de la programación de web en otros países a nivel escolar y en otros espacios. Esta programación es concebida como el lenguaje del futuro. Pero también su discurso construye una legitimidad contextualizada en función a la realidad de la juventud peruana impedida en acceder a la universidad, siendo su proyecto una opción alternativa para los jóvenes que no pueden lograr dicho acceso.

Una parte de su conferencia está dedicada a presentar la evolución que tuvieron tres de las dieciséis jóvenes mujeres con las que partieron con un nulo conocimiento en informática, pero que luego fueron logrando avances importantes en el dominio de la programación.

Son 27 555 las personas que han visualizado la presentación de Mariana desde que el video fue subido en YouTube en mayo de 2015, con 577 personas que marcaron el icono para manifestar que les gusto el video y 12 que no.

### ***Vania: formar a jóvenes través de la danza***

Vania Masías Málaga estudió Administración de Empresas en la Universidad del Pacífico (una universidad privada en Lima) y desde su etapa escolar estudió ballet en el Perú y luego danza contemporánea en Inglaterra, aprobando los exámenes de la academia británica Royal Academy of Dancing y seleccionada para ser parte del famoso Cirque du Soleil (Massa Romina, 2005).

En su exposición, Vania (2013) recupera ese dilema que enfrentó cuando tenía 25 años entre quedarse en Europa como bailarina profesional o emprender un proyecto de formación artística en danza con jóvenes de zonas pobres de Lima. Ese dilema tuvo como evento gatillador su experiencia de vacaciones en Lima:

Estaba bailando feliz en Londres, me iba bastante bien la carrera y no tenía ningún absoluto plan de venir al Perú en ese momento. Pero regresé por dos meses de vacaciones. [...] Me encontré con estos chicos, haciendo acrobacias, haciendo mortales, saltaban tirabuzones, flicks en medio de la calle, [...] yendo al centro de Lima. Lo primero que me pregunté fue: ¿cómo lo han aprendido? ¿de dónde salió? (Masías Málaga, 2013).

Ese asombro era mayor al darse cuenta que esos jóvenes habían aprendido entre ellos mismos y en la calle, en contraste con su experiencia de un aprendizaje más formal y en un ambiente más seguro.

Detrás de ese asombro existe un reconocimiento a las habilidades y actitudes de los jóvenes, pero también una visión de ir más allá:

Yo quiero que se imaginen por un minuto, tirarse para atrás sin nadie que te agarre, sobre arena. Tienes que tener coraje, tienes que tener potencia, tienes que tener garra. Yo consideré que esos chicos lo tenían. Surge la idea que es: qué pasaría si ese potencial le damos estructura y disciplina esa estructura y disciplina que yo conocí a través de la danza. ¿Qué pasaría? ¿Podemos crear desarrollo? ¿Podemos empoderarlos? ¿Pueden ser líderes estos chicos? Realmente pueden cambiar esa comunidad, podrían convertirse en modelos de éxito. ¿Puede pasar todo eso? (Masías Málaga, 2013).

Su proyecto empieza proponiéndoles a 20 jóvenes de entre 16 y 17 años, de una zona pobre de Lima, un taller de danza urbana de un mes, obteniendo recursos de distintas fuentes para conseguir local, movilidad y otros aspectos que aseguren la participación de ellos, siendo lo más exigente el financiar la venida de un experto internacional. Luego de este éxito inicial, Vania decide institucionalizar esa experiencia a través de su asociación llamada D1<sup>4</sup>, que en 2013 les permitió llegar a más de 2000 mil jóvenes con presencia en diversos distritos de Lima y cuentan con diversos proyectos incluso fuera de la capital.

Su exposición culmina con la presentación de algunos de esos primeros jóvenes con los que inició esta experiencia, algunos de los cuales se mantienen vinculados con su asociación y otros han seguido con la danza en otros ámbitos.

La exposición de Vania ha sido visualizada por 20 356 personas desde que fue insertada en agosto de 2014 en YouTube, con 396 personas que hicieron click en el icono que les gusta el video y 10 que no.

### ***Ruth: formar desde la escuela pública para cambiar vidas***

Ruth Soto Godoy estudió enfermería en una universidad pública del interior del país y luego educación en una universidad privada en Lima. En su conferencia (2013), recuerda parte de su infancia y adolescencia dedicada a los estudios y al trabajo de vendedora en las calles de su pueblo, hasta que logra culminar la escuela. Luego de finalizar la universidad, «convencida de que la educación permite cambiar las vidas», decide migrar a la capital e integrarse al programa «EnseñaPerú» —movimiento de profesionales que trabaja por transformar la educación peruana con la visión que en 2032, 8 de cada 10 niños y jóvenes reciban una educación de excelencia en el Perú<sup>5</sup>— para trabajar como profesora en una escuela pública de una zona socialmente vulnerable de la capital.

---

4. Ver: <<https://www.d1-dance.com/>>.



Su presentación es una narración de su experiencia de dos años como profesora de estudiantes de secundaria en el área de comunicación basado en componentes que han orientado su estilo de educadora. El primero es el efecto, que «consistía en todos los conocimientos, las habilidades y las capacidades que el estudiante debía desarrollar»; el segundo es el afecto, que implicaba el desafío de «cómo prepararlos mental y emocionalmente para que puedan aprender cualquier cosa que se les enseña...y tengan una motivación personal por aprender». Aquí Ruth puntualiza la importancia de la confianza y cómo influye la expectativa del propio estudiante y de su familia; también destaca la perseverancia que se requiere motivar en los estudiantes para seguir adelante: «Yo les decía: en la vida ustedes no tienen dos opciones, en la vida no es ganar y perder. Ustedes tienen dos opciones en la vida: ganar y aprender» (Soto Godoy, 2013); además, subraya el espíritu de superación personal recordando la experiencia con un alumno:

Cuando les dejé a los chicos de quinto año de secundaria, les dije: “¿Qué van a estudiar ahora que ya van a terminar la escuela? Y díganme: ¿por qué van a estudiar esa carrera?”. Y ahí recuerdo a Anthony que me dijo: “Voy a estudiar entre música o administración, pero no puedo pagarme los estudios”. Le dije: “Mira Anthony, se trata de buscar oportunidades, de tocar puertas y tienes que empezar a buscarla” [...]. Me lo encontré hace meses, entonces, le dije: “¡Anthony, qué fue!” y me dijo: “¿En qué habíamos quedado Miss?”. “Bueno, que ibas a estudiar. ¿Qué estás estudiando?, ¿qué estás haciendo?”. “Efectivamente Miss, estoy haciendo eso [...] trabajando y estudiando, teniendo mejores notas para tener algunos beneficios y estoy saliendo adelante. Y usted, cómo va con sus metas [...] Miss siga adelante, no se detenga y me llama cuando se va a hacer la maestría”. Y quedé muy, muy emotiva por eso (Soto Godoy, 2013).

Después de su experiencia con estudiantes, Ruth retomó lo que aprendió como enfermera para seguir aportando a la educación pública, pero con otros «alumnos»: «Ahora estoy trabajando en escuela de padres dando talleres sobre alimentación y nutrición, higiene, entorno saludable y actividad física; estoy concientizando a los padres y trabajando con ellos conocimientos y habilidades de cómo la nutrición tiene un efecto importante en el desarrollo neuronal y cómo ello le permite tener un mejor aprendizaje. Así que estoy en esta nueva aventura enseñando a padres» (Soto Godoy, 2013). Ambas trayectorias — como enfermera y educadora— las resume al final de su conferencia: «Así que la enfermería me da el amor y el conocimiento de la salud y la educación me da el conocimiento y la comprensión del proceso “enseñanza-aprendizaje,” el

---

5. Ver: <<http://ensenaperu.org/>>.

desarrollo de capacidades y habilidades. Y ambos me dan la comprensión de que sin salud no hay educación y que sin educación tampoco hay salud» (Soto Godoy, 2013).

La conferencia de Ruth, subida en YouTube en setiembre de 2014, ha tenido 7226 visualizaciones y 108 personas que expresaron gustarle el video y 2 que no.

### ***Teresa: formar lectores en las escuelas públicas***

Teresa Boullon Zegarra realizó estudios de Filosofía y Administración en universidades de Lima y es especialista en animación a la lectura, gestora cultural y emprendedora social, actualmente directora fundadora de «Un millón de niños lectores»<sup>6</sup>.

A través de su conferencia (2014), nos revela el camino por el cual llegó a un compromiso con la educación pública desde algo que había sido abandonado por las políticas educativas: las bibliotecas escolares. Ese camino parte de reconocer los tremendos problemas que tiene la educación pública para garantizar que los niños aprendan a leer. Presentado el caso de un niño de la sierra peruana, Teresa proyecta la realidad de miles de niños como él cuyo futuro será más vulnerable por el déficit en competencias para leer, evidenciado por las evaluaciones internacionales y nacionales en esa área de aprendizajes.

Pero lo más fuerte en su denuncia, revelada en las fotos que va mostrando, es la precariedad o ausencia de libros que estén a la mano para los estudiantes de más del 70% de escuelas públicas: «¿Cómo es posible que somos un país que todos los días dice que la educación nos va a sacar adelante, que la educación nos va a dar progreso, crecimiento económico, y no hemos pensado en nuestra calidad educativa, en la biblioteca, o sea, no la hemos incorporado?» (Boullon, 2014). Esta conciencia crítica abrió a Teresa la pregunta fundacional de su experiencia: «¿Por qué en vez de esperar que el Estado venga y construya estas bibliotecas para nosotros, por qué no hacerlo nosotros mismos?» (Boullon, 2014).

Teresa logra comunicar las diferentes etapas por las que atravesó con su apuesta por las bibliotecas escolares. Una primera fue trabajando con las madres de familia de una escuela que significó el construir una biblioteca y que fue despertando el interés de los propios profesores y director, pero a la vez emergieron los riesgos de este proyecto:

Pues casi por presión social se incluyeron los Directores y con los Directores dijimos: ¿qué hacemos para que estas bibliotecas al mes no sean desmanteladas probablemente o se las lleven o desaparezcan?

---

6. Ver: <<https://www.millondeninoslectores.org/>>.

Porque, si bien los padres participaron, los profesores están convencidos. Todos los años los niños cambian. Hay padres nuevos. Y pasó algo más, comenzamos a inscribir estas bibliotecas como parte de los bienes y servicios de la escuela y sin querer, porque no lo pensé así, se volvieron bienes públicos; bienes en donde no solamente ahora Joel ingresa; sino que ahora ingresan todos sus compañeros, y a través de los años seguirán ingresando (Boullon, 2014).

Otra etapa es cuando la experiencia logra expandirse y contar con más aliados, recibiendo voluntarios y apoyo de empresas, logrando llegar a más de 6500 niños, siendo su meta beneficiar a un millón de niños con acceso a libros en sus bibliotecas escolares.

La presentación de Teresa, subida en mayo de 2015 en YouTube, ha tenido 8959 visualizaciones y 142 personas que expresaron gustarle el video y 6 que no.

### ***Liliana: formar personas con capacidades diferentes***

Liliana Mayo Ortega estudió Psicología en una universidad pública en Lima y obtuvo un máster y doctorado en Desarrollo Humano y Vida Familiar en la Universidad de Kansas, en Estados Unidos. A lo largo de su trayectoria, ha recibido diversos reconocimientos en el Perú y extranjero por su compromiso con la educación especial.

En su conferencia (2010), Liliana resume su recorrido profesional que tuvo un hito en 1979 cuando decide fundar, en Lima, el Centro Ann Sullivan del Perú<sup>7</sup> para niños especiales. Su historia parte de sus experiencias al final de su formación universitaria como practicante en psicología, donde el contacto con la cruda realidad de estos niños la impulsó a involucrarse más con ellos y sus familias. La comprensión de sus padres ante esta inquietud le permitió contar con una parte de su casa donde inició este proyecto con ocho niños y que se convirtió en el centro que fundó con un equipo.

Justamente, un aspecto central en su propuesta ha sido el trabajo con las familias de esos niños: «Es un centro donde no solamente enseñamos a los estudiantes sino también tenemos la escuela de familia, imagínense más grande del mundo acá en el Perú, capacitamos a más de 400 familias cada 15 días con un promedio de asistencia de más del 70 al 100%» (Mayo Ortega, 2010). Ella les enfatiza que el 70% lo ponen las familias y el 30% los profesionales que apoyan.

En su narración, Liliana recuerda la evolución de cuatro niños que partieron de condiciones críticas y que, con el trabajo de las familias y el centro, lograron

---

7. Ver: <<http://annsullivanperu.org/>>.

cambios positivos significativos. Estos cambios han estado orientados, en primer lugar, por el trato como personas que les brindan, prefiriendo no verlos como discapacitados; en segundo lugar, por descubrir esas habilidades diferentes que poseen:

Mientras el padre me está diciendo: no puede hablar, no puede esto, yo estoy concentrada viendo qué habilidades le buscó. Imagínense si cada persona buscara esas habilidades en los chicos. Y es que este término nos ha ayudado a cambiar la actitud, si usted le dice a cualquier padre del Centro, que es lo que quiere lograr, estas son las tres cosas: que sean independientes, productivos y felices. ¿Y cómo lo logramos? Primeramente, los tratamos como cualquier otra persona, aplicamos la regla de oro, trátalos como quisieras que te traten (Mayo Ortega, 2010).

Un esfuerzo especial en su trabajo como líder del centro ha sido el programa de empleo para esos jóvenes y que implicó el contacto con empresas que los contraten. Adicionalmente, ha estado muy interesada en la investigación sobre los cambios de estos niños, haciendo para ello alianzas con instituciones internacionales de investigación.

La presentación de Liliana, subida en YouTube desde diciembre de 2010, ha tenido 1961 visualizaciones y 19 personas que expresaron gustarle el video y ninguno que no les gustó.

## **Consideraciones finales**

Las conferencias de estas mujeres son narraciones autobiográficas que revelan trayectorias que no han sido lineales y en donde han enfrentado diversos tipos de dilemas personales y profesionales para decidir y sostener una decisión de involucramiento con el campo de la educación desde una experiencia directa con sujetos socialmente vulnerables de la sociedad peruana. En algunos casos, es muy evidente el dilema de campo profesional enfrentado entre seguir su carrera original o resignificarla, pero en un nuevo contexto formativo, como en el caso de Vania, que supuso, además, un dilema geográfico para retornar al Perú; o el de Ruth, que también significó migrar de su ciudad a la capital. En ellas hay un proceso de resignificación de sus profesiones y de transitar hacia otros escenarios donde lo aprendido previamente es reutilizado por una perspectiva de carrera flexible, que les permite reorientarse. Son referentes de continuidad y discontinuidad.

En sus trayectorias, han sucedido eventos críticos que han impactado fuertemente su sensibilidad. Hay un Otro que irrumpe y altera sus planes (en Vania, el ver a esos jóvenes haciendo acrobacias en las calles; en Liliana, el asombro de descubrir niños con autismo enjaulados; en Teresa, el impacto de

la precariedad de las bibliotecas; en Mariana, el asombro por la falta de mujeres programadoras) y movilizado sus capacidades para construir una respuesta o sumarse a una existente desarrollando competencias de gestión y liderazgo; en cuatro de ellas, esa respuesta devino en fundar nuevas organizaciones.

También podemos advertir en sus relatos una percepción de los sujetos que va más allá de concebirlos como sujetos de carencias; sino y, sobre todo, de potencialidades y de aprendizajes en proceso, como en el caso de Mariana (no saben nada de programación, pero pueden aprenderlo). Existe en ellas una confianza en que la combinación intencionada de diferentes factores puede hacer de ese proceso una acumulación creciente de aprendizajes significativos a pesar de las condiciones sociales en desventaja en que se encuentran los participantes o de la falta de apoyo estatal.

Igualmente, en ellas hay una percepción crítica del contexto social (como en Teresa y su cuestionamiento al abandono de las bibliotecas escolares), pero una apuesta por el cambio que se puede viabilizar desde un ámbito específico tejiendo redes de apoyo, con familias, empresas y otras instituciones públicas y privadas y que incluye la presencia en medios.

Estas presentaciones, que contienen un tono autobiográfico de cada una de ellas, adquieren un carácter público que permite un acercamiento a quienes no las conocen directamente, por medio del acceso al video en YouTube, generando diversos impactos. De hecho, uno de esos impactos fue testimoniado por Mariana en su propia conferencia, donde recuerda el impacto motivacional que le generó haber asistido a la presentación de Vania. Aproximadamente, estas cinco presentaciones han sido visualizadas por 66 mil personas que han podido escuchar las trayectorias de mujeres liderando sus propias experiencias por mejorar la educación.

## Referencias

---

- Anderson C. ( 2017). Charlas TED. *La guía oficial de TED para hablar en público*. Colombia: Planeta.
- Boullon, T. (2014). *¿Cómo un millón de niños peruanos pueden acceder a la lectura?* Conferencia en TEDxTukuy. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=kyVetbKsAqA&t=2s>>.
- Caballero, M. (2007). *Curso de vida y trayectoria de mujeres profesionistas*. México: El Colegio de México.
- Cañibano, C. & B. Bozeman (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *Research Evaluation*, 18 (2), 86-94.
- Costa Checa, M. (2014). *Desarrolladoras: una oportunidad de desarrollo*. Conferencia en TEDxTukuy. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=auX2U98aAaU>>.
- Dietz, J. & otros (2000). Using the curriculum vita to study the career paths of scientists and engineers: An exploratory assessment. *Scientometrics*, 49 (3), 419-442.
- Dodd, F. (2012). Women leaders in the creative industries: A baseline study. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 4(2), 153-178.
- Griffiths, V. (2012). Women Leaders in Higher Education: Organizational Cultures and Personal Resilience. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(1), 70-94.
- Kelchtermans, G. & R. Vandenberghe (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26, 45-62. doi:10.1080/0022027940260103.
- Masías Málaga, V. (2013). *Cómo la danza es una herramienta de cambio social*. Conferencia en TEDxTukuy. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=smcErpTO4ZQ>>.
- Massa, R. (2005). Vania Masías: pasos brillantes. *Caretas*, 15 de setiembre. Disponible en: <<http://www2.caretas.pe/Main.asp?T=3082&idE=638&idS=74#.WnuB0KjiaUk>>.
- Mayo Ortega, L. (2010). Conferencia en TEDxTukuy. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=x8s04lqUkXw&t=17s>>.
- Morote, R. (2011). *Vidas que se hacen historia. Subjetividad y empoderamiento Dos generaciones de mujeres líderes sociales*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas.
- Muñiz, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36-65.
- Rinke, C. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Sime, L. (2017). Los dilemas y perspectivas de futuro del docente becario de maestrías en educación. *Educación*, 26(51), 115-134.
- Sime, L. (2008). Los dilemas profesionales: una aproximación al estudio de las trayectorias de los educadores. En KIPUS, *Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos*. V *Encuentro Internacional Kipus*. Lima. Disponible en: <<http://blog.pucp.edu.pe/item/29292/catid/2883>>.
- Soto Godoy, R. (2013). *Una vida dedicada a la educación*. Conferencia en TEDxTukuy. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rmrfs3u7V74&t=8s>>.

Vocaciones e identidades profesionales  
en las mujeres maestras del Perú: Una  
aproximación desde los relatos de vida

Ricardo Domínguez  
Universitat de València



# Vocaciones e identidades profesionales en las mujeres maestras del Perú: Una aproximación desde los relatos de vida

## Introducción

Es un hecho constatado la importante presencia de mujeres en el colectivo docente, especialmente significativo en las etapas de infantil y primaria. Este proceso se ha analizado en diversas ocasiones a partir de los estudios de género como un proceso denominado «feminización» de la formación y profesión docente (Barquín & Melero, 1994; Medina, 2003; Yannoulas, 1993; entre otros). En este trabajo, en cambio, realizamos una aproximación a la identidad profesional de las mujeres entrevistadas a partir del espacio común que surge de la confluencia de su identidad personal y del entorno en el que desempeñan su labor como docente. Para ello, nos situamos en el relato de vida como estrategia de la investigación donde, a partir de la autobiografía y de la reflexión, se construyen historias que nacen de la experiencia individual (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008). Tal como afirma Pujadas, el relato de vida es útil para «tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social» (1992, pp. 62-63). Destacamos, como referente en nuestro estudio, la obra de Huerta (2009, 2010, 2012) en su aproximación a la cuestión identitaria del colectivo de mujeres maestras a través de diversas investigaciones y publicaciones.

En este punto también debemos señalar que un relato de vida no es la vida misma, ni una historia de vida, sino que es una reconstrucción o recreación realizada desde el presente por los participantes o narradores al investigador y que, por tanto, está determinada por el contexto actual de ambos (Bolívar, Fernández & Molina, 2005). Una investigación de este tipo supone también un ejercicio de vuelta al pasado, de recuperación de la memoria, para buscar aquellos acontecimientos y vivencias que han dejado huellas y han determinado decisiones personales y profesionales vinculadas a la docencia. En este sentido, ha resultado de interés analizar diversas cuestiones que hacen referencia a los motivos por los que eligieron la profesión docente, la influencia familiar o del entorno próximo o la huella dejada por otros docentes.



Entrevistamos a diez mujeres maestras realizando un relato de vida temático transversal. Optamos también por realizar una transcripción fiel de los relatos, con el fin de conservar la riqueza de los mismos. Las maestras peruanas que han participado en esta investigación son: Yessie Maribel Fabián Picón, Claudia Marcela Vargas Ortiz de Zevallos, Luzmila Mendivil, Mariella Matos Parodi, Mirna Palacios Llanos, Mariña Agripina Felipa Valdivia, Zoila Verónica Tuñoque Contreras, Lourdes Diana Calderón De la Cruz, Hilda Sevillanos Torres y Sobeida López Vega. Nuestro agradecimiento por su colaboración. Intentamos, en definitiva, contribuir a la visibilidad y empoderamiento del colectivo de mujeres maestras rescatándolas de su anonimato.

## Relatos

Yessie Maribel Fabián Picón se formó como docente de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta. En la actualidad, desempeña su trabajo como maestra en la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús de Jicamarca. Tal como afirma, la docencia no fue su primera opción: «Bueno, me decidí por la docencia cuando era catequista en la parroquia. No fue mi primera opción, pues estaba estudiando para analista de sistemas y luego hice el cambio a educación al darme cuenta que me gustaba más; cuando era catequista, me di cuenta de ello».

Claudia Marcela Vargas Ortiz de Zevallos es licenciada en Educación con especialidad en primaria, magíster en Educación con mención en currículo y diploma de segunda especialidad en necesidades educativas especiales y atención a la diversidad. Todos estos estudios los realizó en la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde también desempeña su labor profesional en el Departamento de Educación. Tal como nos relata, en un principio la docencia tampoco era su primera opción de estudios, pero una serie de circunstancias determinaron esta elección, de la cual no se arrepiente:

Decidí dedicarme a la docencia cuando tenía 17 años e iba postular a la universidad, debo admitir que no fue mi primera opción, pues yo quería estudiar Biología Marina, pues me gustaba mucho el curso de Biología y Ciencias Naturales en el colegio; sin embargo, al averiguar un poco más sobre dicha carrera (la cual no existía en mi país en aquel entonces), desistí; tal vez el temor a alejarme de mi familia por tantos años e ir a un país diferente me detuvieron. Dialogando con mi tía, quien es una de las personas que más me conoce, me propuso estudiar Psicología o Educación, pues vio cualidades en mí que yo no veía: empatía, escucha activa, buen trato con los niños y personas, facilidad para explicar y enseñar, entre otras. Esto hizo que pensara en la Educación como una

opción, pero la presión de mi mamá para que estudiara Administración no me dejó hasta el último momento. En la cola para inscribirme al examen de admisión, la señorita que me registraba me miró y me dijo: «¿Vas a Educación, verdad? Todas las docentes tienen algo en su mirada que es distinto y hasta ahora no me equivoco». Eso lo tomé como una señal y atiné a decir: «Sí». Desde ese día no me arrepiento de haber escogido esta carrera sacrificada, pero gratificante, ya que día a día conoces personas, dialogas con ellas, aprendes de los otros y de uno mismo, además de los autores que son básicos para comprender el mundo de la educación y de otros entornos. Hoy estoy feliz con mi decisión.

Luzmila Mendivil tiene una dilatada experiencia con cuarenta años de docencia. Doctora en Ciencias de la Educación, desempeña su labor profesional también en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su vocación profesional se vinculó desde el primer momento a la docencia y la música: «Siempre quise ser docente y pianista. Finalmente opté por la docencia porque tuve el mejor profesor de música que me hizo reflexionar mucho sobre la vida personal y profesional del músico. Yo no quería eso para mi vida. Decidí estudiar docencia y mantuve la música como un área de desarrollo profesional».

Mariella Matos Parodi es licenciada en Educación inicial y trabaja en la Asociación Educativa Caritas Graciosas. También posee una larga experiencia como docente con más de 35 años en la profesión. Recuerda cómo su vocación docente ya se encontraba en los juegos de la infancia: «Desde muy joven, jugaba con mis hermanos y amigas a la escuela».

Mirna Palacios Llanos se formó como docente de educación secundaria, en la especialidad de Comunicación, y en la actualidad trabaja en el Institución Educativa de Acción Conjunta Corazón de Jesús ubicada en Jicamarca. Al preguntarle sobre los factores que determinaron su vocación docente, hace hincapié en la figura de su padre docente y en la influencia de otros maestros:

Tuve la suerte de nacer de un hombre dedicado a educación de niños, mi padre fue la primera inspiración para elegir mi carrera profesional; en circunstancias cuando la duda rondaba mi cabeza, conocí a un gran maestro llamado Juan Giles Robles, quien me deslumbró con fabulosas historias de la mitología griega y desde entonces mi vida, estudio, tiempo y relajo gira en torno a los mitos, dioses héroes y semidioses que provocan en mis estudiantes curiosidades y cuestionamientos.

María Agripina Felipa Valdivia, magíster en Educación, trabaja en el I.E. 024 Rosa Irene Infante de Canales. Relata la influencia de otros docentes como determinante en su orientación hacia la docencia y la ilusión mantenida con la que afronta el inicio de cada curso escolar, luego de más de 35 años como maestra:

Concluida la educación secundaria, tuve que hacer frente al dilema de qué carrera estudiar. Tenía dos opciones: ser enfermera o ser docente. Mi familia me decía que con ellas nunca iba a tener dinero; pero cuando postulé a la universidad e ingresé, me puse alegre, comenzando así mi formación profesional. Para mí iniciar un nuevo semestre es como ir al primer día de clases, que como una niña con ilusión alisto mis útiles escolares. Los factores que influyeron para ser docente fueron mi interés en los niños y la profesionalidad demostrada por los docentes que me enseñaron.

Zoila Verónica Tuñoque Contreras realizó sus estudios en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta. Trabaja en la Institución Educativa de Acción Conjunta Corazón de Jesús ubicada en Jicamarca. En su caso, la influencia decisiva fue el apoyo de su madre: «Terminando la secundaria, aunque no fue mi primera opción y por influencia de mi madre, postulé a la universidad para ser profesora del nivel primario. Al mes de estudio, nos llevaron con niños de primaria y desde ese momento sentí que esa es la carrera que me gusta y me dediqué de lleno a estudiar para lograr ser una buena docente».

Lourdes Diana Calderón de la Cruz también se formó como docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta; y, al igual que Yessie Maribel, Mirna y Zoila Verónica, trabaja en la Institución Educativa de Acción Conjunta Corazón de Jesús ubicada en Jicamarca. El ejemplo de sus profesoras, su dedicación y empeño fue el factor determinante para la elección de su profesión, tal como nos comenta:

Desde muy niña admiré a mis profesoras, la paciencia y dedicación que tenían para enseñar; me sentía atraída por la labor que hacían y poco a poco me fui involucrando con la carrera. Empecé con las catequesis y luego participé en un grupo de voluntariado en el que enseñábamos a niños de los lugares más alejados de la ciudad. Sí, sí fue mi primera opción luego de terminar el colegio.

El compromiso social es una constante en todas las maestras entrevistadas. Hilda Sevillanos Torres lleva 24 años como docente. Formada en el Instituto Superior Pedagógico Santa Rosa de Cusco, desempeña su labor en el CEP Nuestra Señora de la Luz, en San Isidro. La profesión docente fue su primera opción, destacando de la profesión su valor social, así como nos relata: «Fue mi primera opción, el deseo de ayudar a los niños y niñas a alcanzar sus metas, especialmente de las zonas rurales».

Sobeida López Vega es licenciada en Educación inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú; además, posee una diplomatura de segunda

especialidad en atención integral al niño menor de tres años y en gestión y didáctica de programas de educación a distancia. En la actualidad, trabaja en la Facultad de Educación de la PUCP. También tenía clara su vocación, aunque para ello tuvo que superar algunos cuestionamientos familiares: «Al concluir la secundaria, tenía claro que ser docente era lo que deseaba. Desde pequeña acompañaba a mi profesora de Educación inicial, incluso cuando ya estaba en la escuela primaria, iba al jardín y la ayudaba con los niños. Siempre fue mi primera opción, aunque para lograrlo tuve que afrontar algunas dificultades con mi papá».

El recuerdo de la formación recibida constituye un poderoso referente en la práctica educativa posterior. Entendemos que el desempeño docente va acompañado de las voces y de las imágenes que han dejado en nosotros otros docentes y que contribuyen a construir la idea que tenemos de la profesión y de nuestra propia identidad en la misma.

Yessie Maribel recuerda a su profesora de primer grado de primaria y cómo en una ocasión: «Me dijo que había dibujado una vaca y me decía que bonito dibujo, sentía mucho el calor y cariño que transmitía la maestra».

Claudia Marcela hace referencia a cuatro docentes de las que destaca las cualidades positivas que han influido en su identidad personal y profesional:

Lo que más recuerdo fueron dos profesoras de primaria, Gaby y Jacquie. Eran hermanas: la una tocaba la guitarra y nos hacía cantar; mientras que la otra siempre tenía palabras dulces, suaves y una mirada tierna para todas nosotras. Sin embargo, creo que dos personas influyeron en mí como docente: Marcela y Carolina. La primera fue docente de mi colegio, enseñaba biología y era una mujer muy responsable, inteligente, disciplinada y buena. La segunda, Carolina, fue una mentora para mí, pues con ella aprendí a enseñar a niños de primer y segundo grado cuando fui su practicante; ella era muy divertida, cariñosa, entusiasta, con mucha energía y manejaba muchas estrategias didácticas para captar la atención y lograr el aprendizaje de sus alumnas. Al final, hoy creo que soy una mezcla de ellas cuatro, con un toque de mi personalidad, lo cual aún debo fortalecer y seguir formando para ser mejor docente cada día.

A Luzmila le viene el recuerdo de su profesora de educación inicial: «No recuerdo su nombre, pero recuerdo que me hacía muy feliz, jugaba y cantaba, lo pasaba muy bien porque nos mostraba afecto. La queríamos mucho».

Mariella guarda un gran recuerdo de su etapa escolar: «Me pareció una etapa inolvidable en mi vida. Tuve maravillosas profesoras españolas, ya que yo estudié en el colegio de la Institución Teresiana. Una metodología de avanzada, con mucha libertad y responsabilidad».

Mirna nos describe cómo era la escuela donde cursó los estudios de primer grado y cómo diversos docentes en diferentes etapas han dejado huella en su memoria:

Al leer la pregunta, mi vida se transporta a muchos años atrás, en un pequeño y hermoso lugar llamado Huánuco, a mi escuelita de tres pabellones, construida de adobe y techos de calamina llamado EPM 32004 «San Pedro». Recuerdo a mi maestra de primer grado llamada Neldi Díaz, la dulzura de sus cantos y cómo me enseñaba a personificar a don José de San Martín cuando eran las fiestas patrias. Al llegar a la secundaria, mi maestra de lenguaje y sus preguntas críticas forjaron en mí el fundamento de mis opiniones, aunque en un inicio detestaba ese porqué a todo. Cuando tenía que decidir qué carrera estudiar, el gran maestro, mi maestro Juan Giles Robles, me indicó el sendero para ser docente en lengua y literatura. Sueño aún estudiar una maestría en España sobre mitología griega. Felizmente los dioses del Olimpo no envejecen, espero algún día lograr este sueño.

María Agripina recuerda sus clases de Historia del Perú:

Miss Haydeé Agüero Jurado nos contaba la historia de modo tal que vivimos los pasajes históricos que estudiaba. A pesar del tiempo transcurrido, cuando la recuerdo es como si estuviese en el aula. También me impresiona, ahora ya con mis más de 30 años de servicio, la experticia de Alonso Velasco Tapia quien, con su juventud y sapiencia, me hizo recordar y renovar estrategias que, a pesar de saber, a veces las consideramos intrascendentes.

Lourdes Diana guarda recuerdos especiales de su maestra de primaria: «Le gustaba cantar, nos enseñaba con paciencia y disciplina». También evoca cómo en diferentes momentos de su vida la presencia de determinadas personas ha supuesto una guía o motivación en su trabajo:

Mi profesora de prácticas preuniversitarias me enseñó que jamás debía rendirme por más dura que sea la vida y que el amor al trabajo era lo mejor que podíamos tener. También recuerdo con mucho cariño y nostalgia a dos sacerdotes amigos, el P. Ignacio, quien me enseñó que el amor al prójimo es lo que llena el corazón y que no importa dónde estemos, siempre siempre debemos dar lo mejor de nosotros; y al P. Garín, quien me enseñó a confiar en los proyectos y cosas que nos proponemos. Podría mencionar a mi padre, que aunque no le gustaba mucho mi carrera, me decía: «El futuro del país está en tus manos, jamás lo olvides. Haz las cosas bien, siempre por delante la ética y moral». No sé, creo que podría pasarme largas horas escribiendo sobre muchas personas que en realidad

marcaron muchísimo mi vida. Les estoy agradecida profundamente por haberme formado y ser la persona que soy ahora, aunque sé muy bien que me falta mucho por recorrer.

Hilda nombra a su maestra de primer grado, la Sra. Naty Velarde: «Con qué gusto y paciencia nos enseñaba a leer o escribir. Éramos como 40 en el salón, pero todos estábamos atentos y aprendiendo a leer; si no te salía bien, había que repetirlo. A la hora del recreo, jugábamos a ser maestras».

Sobeida destaca la paciencia como un rasgo definitorio de algunos de los docentes que le acompañaron en su formación inicial:

Sí, en realidad varios docentes dejaron huella en mí, pero especialmente mi profesor de Matemática, pues tenía paciencia tanto para explicarnos las nociones respectivas como para moderar y acompañar nuestras actitudes a veces complejas por la edad. Otro recuerdo importante es el de 5.º de secundaria con mi profesora de Religión, un curso al que no dábamos mucha importancia porque era repetición de oraciones e ideas sin mayor sentido; pero la madre que nos enseñó ese año marcó huella en mí y en muchas de mis compañeras que terminamos estudiando Pedagogía gracias a su ejemplo. Era una madre avanzada, muy actual y clara, que nos ayudó a consolidar nuestras ideas y formación en una edad tan complicada.

Por último, Zoila Verónica, aunque no tiene un recuerdo en particular de ningún docente, sí de las actividades que realizaba en la escuela: «Guardo muchos recuerdos de mi época escolar, tener mi cuaderno ordenado y las notas que tenía por ello, también porque siempre me gustaba la matemática. Pero ningún maestro influyó a la carrera».

Nos interesa también averiguar cómo perciben el contexto actual las docentes entrevistadas. Emergen cuestiones como las desigualdades económicas, el reto de la integración de las tecnologías, los modelos que se transmiten a partir de los medios o el nuevo escenario en las relaciones con las familias.

Yessie Maribel nos describe el contexto en que se encuentra el lugar en que trabaja, la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús de Jicamarca, una zona deprimida económicamente donde la escuela se ha convertido en una oportunidad para los alumnos:

[...] nos encontramos en un colegio alrededor de cerros, donde el colegio es una gran oportunidad para los que estudian ahí, pues la institución les brinda almuerzo, desayuno y con valores católicos. Es una gran oportunidad; pues, por ser la zona de escasos recursos, el colegio apoya a los niños brindándoles una buena educación y alimentación. En el colegio hay muchas oportunidades de poder hacer más para apoyar a los niños

de la zona. Nuestra dificultad es que el Estado no nos apoya al 100% en los gastos y el propio colegio se financia, con ayuda promotoria que consigue donaciones y ayuda para que los pequeños puedan almorzar y para mejorar las aulas e implementarlas.

Lourdes Diana, docente del mismo centro educativo, también afirma: «En la actualidad tenemos muchas dificultades aún, desde una política educativa cambiante, pero que cada vez funciona mejor. Las dificultades son las brechas económicas, pero se están haciendo esfuerzos por mejorar y cambiar. Yo tengo la esperanza de que, con todos los cambios que hemos tenido, sigamos mejorando».

Claudia Marcela nos describe algunos de los retos a los que se enfrenta la educación. Entre las oportunidades, destaca:

[...] la incorporación de las TICs y el constante desarrollo de innovaciones para el campo educativo, los cambios de paradigmas en la educación hacia el logro de competencias, la toma de conciencia sobre la necesidad de una educación intercultural, las oportunidades de intercambio dentro y fuera del país para continuar formándose, concursos abiertos para los alumnos en proyectos de ciencias, artes y letras, entre otras.

Y como retos o dificultades:

[...] la escasa formación en hábitos y valores de los estudiantes por la ausencia de un cuidador responsable o de los propios padres en la casa debido a su vida profesional cada vez más demandante, los medios de comunicación y redes sociales que muestran malos ejemplos de vida que se convierten en modelos para niños y jóvenes, ya que muchas veces son premiados o vanagloriados a través de novelas, películas, música, noticias, programas de entretenimiento, etc., poca valoración social y económica sobre la labor del docente, sociedad cada vez más corrupta donde el más fuerte o el que tiene dinero maneja el poder, inequidades entre el acceso a la educación entre los más pobres y los más ricos, entre muchas otras.

Luzmila describe el nuevo entorno tecnológico en el que los alumnos están creciendo. Sin negar las posibilidades que este nos ofrece, también advierte cómo puede derivar en nuevos aislamientos: «Los niños crecen solos, han desarrollado mayor habilidad para relacionarse con las máquinas que con los seres humanos. El acceso a la tecnología, tan generalizado en nuestros días, no es ni bueno ni malo. Podemos servirnos de él para acercarnos a nuestro alumno, pero también puede crear brechas intra e intergeneracionales».

O, como afirma María Agripina, en pérdida de identidades: «La globalización, el avance tecnológico de los medios de comunicación y a veces el mal uso que

hacen de estos los jóvenes, causa la pérdida de identidad ante la influencia externa. La oportunidad es que las distancias y los espacios se reducen».

Otro de los aspectos destacados en el contexto actual es la falta de implicación de las familias. En ocasiones, ello no es posible debido a las obligaciones laborales. Así, Mariella afirma:

Los padres de hoy son muy exigentes y desean maestras con experiencia que los ayuden también en su rol de padres. Como oportunidades, estamos siempre en capacitaciones, reuniones y mesas de trabajo que nos permiten estar al día, conocer más de cerca a los niños y sus familias. Como dificultades, podría decir que convocamos a los padres para que puedan participar activamente de la educación de sus hijos debido a la falta de tiempo y las exigencias en sus trabajos.

En el mismo sentido, Mirna señala cómo algunas familias delegan la educación exclusivamente en los docentes: «Contamos cada vez con menos apoyo en el núcleo familiar, donde la comunicación y la convivencia armónica se convierten en arcaísmos».

Zoila Verónica también afirma:

[...] el trabajo sería mucho mejor si los padres apoyaran a sus hijos en la escuela, pero una gran parte de descuido y todo lo que podamos hacer en el aula se pierde cuando no hay refuerzo en la casa, a pesar que trabajamos con los padres jornadas para involucrarlos con sus hijos. Solo nos queda buscar estrategias, darle acogida para lograr los aprendizajes con nuestros estudiantes y que se sientan a gusto venir a la escuela.

Este sentimiento también está presente en las palabras de Hilda, cuando comenta que «los niños pasan mucho tiempo solos en casa; los padres, por diferentes circunstancias, están absorbidos por el trabajo y el tiempo en familia es limitado y muchas veces no tiene calidad».

Para concluir, Sobeida pone el acento en la formación permanente del profesorado como estrategia para dar respuesta a los retos del nuevo contexto educativo:

Creo que la docencia actualmente ha sufrido una evolución y está en proceso de revaloración como profesión fundamental en el desarrollo del ser humano y por ende de un país. La escuela de hoy es una escuela que mira su realidad y que ubica al docente en ese panorama y en la necesidad de conocer, comprender y responder de la manera más adecuada a todo ese panorama. No es más una escuela informativa, sino más bien una escuela donde se construye conocimiento para impactar luego en la sociedad



o entorno. Frente a ello, hay oportunidades: de capacitación continua y, por ende, de sensibilización a esta nueva mirada de la educación y de la docencia; lo otro es hacer carrera docente y ascender por meritocracia, lo cual exige una formación continua y mejora en el salario. El avance tecnológico permite llegar a mayor cantidad de docentes y capacitar de manera virtual. Dificultades: resistencia de algunos docentes al cambio, falta de personal para hacer un acompañamiento a los docentes en el desarrollo de sesiones acordes a esta mirada de respeto y construcción conjunta con el alumno, infraestructura poco adecuada para atender a un número de alumnos mayor al que puede albergar un salón de clases, por ejemplo, en una escuela de educación básica regular. No todos los lugares tienen acceso fácil a Internet.

El término que surge con mayor frecuencia cuando planteamos las características que debería poseer un buen docente en el desempeño de su profesión es el de «empatía». Así, María Agripina se refiere a que el docente debe «tener empatía, tener algo de niño, creativo y abierto a los cambios. Espíritu de servicio y deseo de nunca dejar de aprender». Zoila Verónica refiere como características «ser dinámico, empático, innovador, buen carácter, ser positivo... y lo más importante que le guste su carrera». Sobeida responde que un docente debería poseer:

Empatía: para poder observar y escuchar con atención. Compromiso y responsabilidad: en nuestras manos está la oportunidad de contribuir en el desarrollo de los estudiantes. Formación continua: nunca dejar de aprender y actualizarse. Divertido y lúdico: fundamental, pues aprender es un proceso que no tiene por que ser aburrido o poco motivador.

También los términos «amor» o «entrega» aparecen habitualmente en las respuestas obtenidas, en algunas ocasiones vinculados a un sentimiento religioso, como en las palabras de Yessie Maribel: «Debe amar lo que hace, debe ser empático con los niños, con paciencia y amor, y conocer a Dios para poder guiar a los niños hacia el camino hacia él». Hilda nos habla de un docente «coherente, íntegro, equilibrado y sobre todo un amor apasionado por servir a los demás. La tarea de un maestro es puro servicio». Cuestiones que también están presentes en la reflexión aportada por Mirna:

Amar esta noble profesión, ser rebelde de espíritu y conocimientos, no aceptar calladamente algo que es injusto para sí y sus pupilos, desprendimiento cuando se tiene que dar algo que para uno es valioso, ver en cada estudiante a un hijo(a), sobrino, hermano, involucrarse en el amor, dolor, éxito de quienes acompaña, nunca dejar de aprender, innovar todas sus conocimientos y estrategias de enseñanza, tener mucho sentido del humor y saber endulzar las adversidades con historias fantásticas.

Los conocimientos, habilidades y destrezas del docente deben ir acompañados de un componente ético, de un compromiso y sentido de la responsabilidad en relación con la tarea que llevan a cabo. Este punto también ha sido resaltado en las respuestas obtenidas. Así, Claudia Marcela afirma:

Considero que la principal característica sería la toma de conciencia responsable de lo que implica ser docente y las ganas para asumir ese reto. Luego serían habilidades de investigación para leer y preparar sus clases, así como buscar soluciones ante los retos que se le presenten, empatía, habilidades comunicativas y expresivas (oral y escrita), buena expresión corporal, coherencia entre lo que dice y hace, liderazgo y manejo de emociones.

Y, en el mismo sentido, Lourdes Diana añade:

[...] debería ser un profesional con ética, con un corazón generoso, alguien paciente y que recuerde siempre el amor hacia el otro. Confiar y creer en sí mismo y en sus alumnos. Tener en cuenta que está forjando el futuro, abierto, creativo, divertido, empático. Debe ser coherente entre lo que es y lo que dice ser. Para mí no hay nada más importante que, si alguien decide ser docente, primero debe prepararse académicamente y que ame enseñar.

Por último, Luzmila observa que el docente debe ser una persona en la cual poder confiar, «competente en la materia que enseña, actualizado, versátil, con capacidad para resolver problemas, con capacidad de comunicación en diversos lenguajes, sensible». Y Mariella realiza una enumeración que nos puede servir a modo de síntesis de las aportaciones recogidas: «Empatía, paciencia, amabilidad, carisma, deseo constante de superación, responsabilidad».

Para concluir este argumento en relación con las vocaciones e identidades profesionales, planteamos a las diez maestras entrevistadas, en el supuesto de no haberse dedicado a la docencia, en qué profesión se imaginarían o les habría gustado desarrollarse. La mayoría muestra una gran satisfacción con su profesión actual y, cuando se imaginan en otro desempeño, este aparece directamente vinculado con su posible impacto en la mejora de su ejercicio como docentes:

En Psicología, es lo que estoy pensando también especializarme para poder complementar bien mi profesión y poder hacer más (Yessie Maribel).

Danza, psicología o sociología. Durante el tiempo de estudios en la universidad y desempeño profesional, me doy cuenta que es necesario manejar conocimientos interdisciplinarios desde lo que a uno le apasiona, a fin de tratar de hacer sinergias entre ellos. De este modo, se complementa

la formación inicial y se puede incorporar en la docencia aquello que uno disfruta, pues ese es el modo a través del cual se enseña mejor, se enseña feliz y los estudiantes se conectan más con uno y con lo que les puede brindar en un curso (Claudia Marcela).

Disfruto la docencia, me da placer enseñar. Para pensar en ocupaciones alternativas, tendría que pensar en otras cosas que me produzcan placer: la música, la danza, la gastronomía, la relación con las personas (Luzmila).

Me hubiera gustado dedicarme al arte, creatividad. Además, profundizar en la Psicología infantil (Mariella).

Me hubiera encantado ser abogada y anhelo a la par ser una gran cuentacuentos o narradora oral, visitar las veces que desee el Olimpo, los Campos Elíseos, compartir banquetes con las deidades, robar el casco de Hades y jugar a ser Atena (Mirna).

Ser enfermera, porque me gusta ayudar a las personas (María Agripina).

Contabilidad, ya que siempre me ha gustado llevar cuentas con comprobantes para no tener problemas, o seguir mi otra carrera de cosmetóloga que también siento que lo hice muy bien cuando trabajaba en un salón de belleza y que dejé por dedicarme a la docencia (Zoila Verónica).

Pues es un poco difícil imaginarlo, me encanta lo que hago... pero, si tuviera que elegir una carrera, más sería Psicología (Lourdes Diana).

Psicología educativa (Hilda).

Siempre docente, tal vez no de educación superior, pero sí de danza o algo relacionado al arte (Sobeida).

## Referencias

---

Barquín, J. & M. Melero (1994). Feminización y profesión docente: internalización sexista del trabajo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 22, 25-34.

Bolívar, A., M. Fernández & E. Molina (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(1), artículo 12. Recuperado de: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>>.

Cornejo, M., F. Mendoza & R. C. Rojas (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche (Santiago)*, 17(1), 29-39.

Huerta, R. (2009). Maestras y museos. Matrimonio de convivencia. *Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia*, 21(55), 89-105.

Huerta, R. (2010). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso. Revista de Educación*, (33), 31-59.

Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó.

Medina, J. L. (2003). La feminización de la profesión docente o el letal efecto del patriarcado. *Aula de Innovación Educativa*, (127), 79-88.

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

Yannoulas, S. C. (1993). Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 74 (178), 713-738.

## Sobre los autores

### **Vicente Alfonso Benlliure (Universitat de València)**

Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València. Doctor en Psicología. Especialista en aprendizaje y creatividad. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

### **Amparo Alonso Sanz (Universitat de València)**

Profesora de Educación Artística en la Universitat de València. Doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València con Premio Extraordinario de Doctorado. Investigadora del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

### **María Dolores Arcoba Alpuente (Universitat de València)**

Doctoranda en el programa de Investigación en Didácticas Específicas la Universitat de València. Investigadora colaboradora de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

### **Themis Castellanos (PUCP)**

Coordinadora de Investigación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE del Departamento de Educación de la PUCP. Antropóloga, Magíster en Estudios Latinoamericanos.

### **Amalia Castelli (PUCP)**

Coordinadora de la Casa O'Higgins de la PUCP. Doctora en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente principal del Departamento de Humanidades. Especialista en patrimonio cultural y museos.

### **Verónica Castillo (PUCP)**

Coordinadora de la Carrera de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la PUCP. Doctora en Diseño, Orientación e Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Alicante. Miembro de EDUTEC: Grupo de Investigación en Educación y Tecnología. Especialista en Educación Matemática para niños de Primaria.

**Nora Cépeda (PUCP)**

Investigadora del Departamento de Educación de la PUCP. Magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desarrolla investigaciones sobre el desarrollo profesional docente, currículo e interculturalidad.

**Ricardo Domínguez (Universitat de València)**

Profesor de Educación Artística en la Universitat de València y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Dibujo. Asesor de CEFIRE en TIC. Doctorando en Investigación en Didácticas Específicas en la Universitat de València. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**María José Gómez Aguilera (Universitat de València)**

Doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València con Mención Internacional. Especialista en el proyecto de Innovación Educativa "Second Round Arte y Lucha en Secundaria." Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Jesús Hernandis Martínez (Universitat de València)**

Profesor de Educación Artística en la Universitat de València y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Dibujo. Doctorando en Investigación en Didácticas Específicas en la Universitat de València. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Ricard Huerta (Universitat de València)**

Profesor de Educación Artística en la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Coordinador de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103). Promotor responsable del Proyecto Internacional "Mujeres Maestras".

**Ismael Pascual Lozano Torrella (Universitat de València)**

Profesor de Educación Artística en la Universitat de València y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Dibujo. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Luzmila Mendivil (PUCP)**

Docente principal del Departamento de Educación de la PUCP. Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especializada en educación de la primera infancia y educación musical. Autora y compositora de música para niños. Investigadora de temas vinculados a primera infancia y educación musical.

**Ricard Ramon Camps (Universitat de València)**

Profesor de Educación Artística en la Universitat de València. Doctor por la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Marc Ribera Giner (Museo del Azulejo de Onda)**

Educador de museos y patrimonios. Responsable del Gabinete de Educación del Museo del Azulejo "Manolo Safont" de Onda. Doctor por la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Paloma Rueda Gascó (Universitat de València)**

Profesora de Educación Artística en la Universitat de València. Doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València. Fundadora y directora de Mi Academia, centro de educación en artes. Miembro de CREARI Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

**Luis Sime Poma (PUCP)**

Director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE del Departamento de Educación de la PUCP. Doctor en Ciencias Sociales por la Radboud University (Holanda) y profesor principal del Departamento de Educación. Investigador sobre la formación para la investigación educativa, producción académica en educación, el desarrollo profesional docente y temas transversales en educación.

**Karima Wanuz (PUCP)**

Coordinadora de Proyectos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE del Departamento de Educación de la PUCP. Maestría en Gestión Pública por la Universidad de Potsdam, Alemania. Sus temas de interés están vinculados a educación, primera infancia y cambio climático. Escribe y ha publicado cuentos para niños y niñas en Perú y Francia.









# MUJERES MAESTRAS DEL PERÚ

Ricard Huerta

(Coord.)

Publicación realizada gracias a:

VNIVERSITAT  
D VALÈNCIA

Vicerectorat d'Internacionalització i Cooperació

VNIVERSITAT  
D VALÈNCIA

Fundació General

Àrea de Cooperació

**creari**

grupo de investigación  
en pedagogías culturales

ISBN: 978-612-47328-1-2



9 786124 732812



**PUCP**