

Cultura académica en la formación del docente de primaria¹



Patricia Oliart

Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos

La formación inicial docente es uno de los factores más importantes que intervienen en la calidad del sistema educativo. La autora nos presenta conclusiones de una investigación que sustenta la urgencia de iniciar una transformación sustancial de lo que ocurre actualmente en los institutos de formación magisterial. Indica que la ciencia y el conocimiento no son parte de las preocupaciones y dinámicas de los docentes formadores ni de los estudiantes, y que la combinación de emotividad y formalismo ha vaciado de contenidos claros la formación docente.



A pesar de haber representado un efectivo canal de movilidad social para muchas personas, el proceso de expansión de la oferta de la educación superior en nuestro país no ha funcionado como un efectivo democratizador de la cultura y el conocimiento. Esto no solamente debido a la falta de recursos económicos para extender la cobertura a mayores sectores de la población, sino a la ausencia de una estrategia que explícitamente buscara traducir la cultura académica de las instituciones de educación superior occidentales a las particularidades sociales y culturales de nuestra heterogénea realidad. De todos modos, se ha generado una cultura académica específica en nuestras instituciones de educación superior, cuyas características trataremos de exponer y discutir. Pese a basarnos principalmente en el estudio de dos instituciones, creemos que los rasgos encontrados en ellas son fácilmente imaginables en muchos otros centros de formación docente en el país e incluso en otras instituciones de formación superior y facultades universitarias.

En primer lugar, podemos decir que existe en estos centros un doble discurso sobre la educación superior. Por un lado se la considera algo deseable por el prestigio social que aún otorga, independientemente de la carrera elegida, como se expresa en la percepción de un exdirigente sindical que estudia en el instituto luego de haber fracasado en sus dos intentos de ingresar a una universidad a estudiar derecho. Para él, lo importante es "lograr una profesión" y "elevar" su educación. El único posible peldaño siguiente al de haber sido secretario general de su sindicato y miembro dirigente de su federación, es ser un profesional. Por su parte, una estudiante que es a la vez dueña de un pequeño negocio dice:

Tú puedes tener dinero, comodidades, pero a veces no es todo eso, a veces siempre te llama la profesión y uno quiere aspirar a más.

Pero por otro lado está el problema de la pobre calidad de lo que se recibe, frente a lo cual los alumnos parecen tener mayor lucidez que los profesores y ven las formas de sobrellevar su desilusión ante la constatación de que están recibiendo una formación pobre. Esto queda ilustrado en las impresiones que causaron el examen de ingreso y los primeros días de clase en dos alumnos:

(...) porque en letras (...) yo también domino letras, en números no, soy muy flojo en esa parte, incluso cuando vi el examen ya me sentía adentro, [pensé] ya has ingresado por el nivel académico bajo.

[Una vez que ingresas] uno espera más de la universidad ¿no?... [pero] tú vas y un día no encuentras nada, o no tienes profesores entonces no era lo que tú esperabas, (...) todos lo toman como un

relajo (...) uno lo toma como broma si no llevas tus cursos como debe ser, no te están preparando como debe ser...

Ya que el contenido de varios cursos termina siendo intrascendente para los alumnos, la adquisición de conocimientos a través de ellos queda en un segundo plano frente a los aspectos más formales tales como la entrega de trabajos y la apariencia de éstos, lo que por lo menos garantiza la obtención de una nota.

De hecho, por ejemplo, casi nunca escuchamos entre los alumnos una conversación acerca de los contenidos de un trabajo o de una investigación. Sin embargo, si se preguntaban por el precio de los materiales utilizados, por los colores de las hojas de papel o el lugar en el que habían sido compradas. El desinterés por los contenidos es reforzado o promovido por la práctica de los propios docentes, que en muy raras ocasiones retroalimentan a los alumnos comentando o corrigiendo los contenidos de sus trabajos o exámenes. Así la educación superior en estas instituciones se convierte en una serie de trámites burocráticos por los que hay que pasar para lograr algún prestigio o en todo caso la credencial que habilita a una persona para postular a ciertos puestos, aunque no la capacite o dote de habilidades para el ejercicio profesional.

Suponiendo que una de las preocupaciones básicas de quien transita por una institución de educación superior tendría que ser la adquisición de conocimientos, nos interesamos en la noción de saber. Encontramos que alumnos y profesores valoran diversos tipos de saberes. Por una parte hay referencias casi míticas a la ciencia y el conocimiento científico; se "cree" en su verdad, son casi una divinidad y como tales, cercanos y distantes a la vez, pero de ninguna manera pertenecen a su mundo. Sin embargo, para los efectos prácticos de tomar un curso, por ejemplo, pocos alumnos valoran el que sus profesores "sepan" (teoría educativa o la materia de su especialidad). Predomina más bien el cálculo de lo fácil que pueda resultar el aprobar los créditos correspondientes. Es importante entonces "saber" qué tipo de profesor es quien dictará cada curso. La tipología que manejan los alumnos incluye categorías principalmente referidas a las características personales del profesor, al nivel de demanda o exigencia en la calidad y cantidad de los trabajos y a su tolerancia. Muy pocos de los alumnos que conocimos parecían estar ávidos de adquirir conocimientos o de realizar los esfuerzos necesarios para ello. Tal vez porque la mayoría entiende que ya hay bastante esfuerzo invertido en lo que hacen, pero también porque son los propios docentes quienes —como parte del curriculum oculto— les presentan a la ciencia y el saber como algo que no está a su alcance por su bajo nivel intelectual, la ca-

rencia de recursos suficientes para recibir una educación solvente o porque la pobreza no permite nada mejor de lo que están recibiendo.

Un tipo de saber altamente valorado es el de las formalidades necesarias para pasar por el proceso de adquisición del título pedagógico, o el de los gestos requeridos para aparentar ciertos saberes supuestamente importantes para el ejercicio docente, como es el caso de la terminología pedagógica, aunque no necesariamente implique su manejo. Algunos profesores, por ejemplo, emplean ciertos términos como si fueran una suerte de bienes suntuarios a los que han tenido un acceso privilegiado, aunque su significado y pertinencia no les sea del todo clara. Por otra parte, entre los alumnos, los saberes más apreciados son aquellos que permiten llenar horas de clase como los contenidos específicos de los cursos, juegos, canciones y bailes, más que las habilidades para llevar adelante con éxito la tarea de lograr el aprendizaje efectivo de los niños.

Hemos visto que el conocimiento que transmiten los docentes observados es pobre y fragmentado, particularmente en los cursos sobre pedagogía y psicología. Sus clases están llenas de retacitos mal cortados de textos leídos al apuro. Y posiblemente la formación que transmiten es la misma que ellos han recibido. La gran dificultad para comunicar conceptos de modo que sean útiles para los alumnos proviene seguramente de su propia experiencia como estudiantes, de su falta de entrenamiento para leer y resumir, para elaborar conceptos en sus propios términos. Por otra parte, tal vez por la inseguridad que sienten respecto a su capacidad de renovarse o aprender, hay entre algunos profesores una actitud de desconfianza hacia lo que viene de fuera, a las posibilidades y propuestas externas que inviten al desarrollo y el crecimiento de sus alumnos, lo que puede resultar amenazante para ellos.

Pareciera entonces que los docentes han desarrollado una estrategia para producir maestros que no exija el aprendizaje de contenidos difíciles de transmitir, sino el desarrollo de facultades o habilidades que ya existen en la cultura de los alumnos. De allí el énfasis sobredimensionado en la capacidad de emocionar a los alumnos como la principal virtud en el desempeño de un profesor en el aula. La idea del buen maestro se vincula además a características personales como la paciencia, la comprensión y la solidaridad con los problemas de los niños, así como al desinterés económico y la disposición al sacrificio. De este modo, la idea de la calidad de la formación docente, guardando coherencia con lo anterior, está más ligada a la formación de valores y a la motivación para querer a los niños, que a la amplitud y solidez de la información recibida o al manejo adecuado de los métodos para lograr el aprendizaje en los niños. La adquisición de



conocimientos, de conceptos y la habilidad de aplicar estos conocimientos en la práctica parecen ser perseguidos por muy pocos. Ahora bien: en el discurso formal, lo que diferencia a un profesor no titulado de uno que sí lo es son los estudios pedagógicos, el supuesto conocimiento de la teoría pedagógica. Por esta razón la relación con la teoría es ambigua y difícil de manejar para los profesores de nivel superior, y para los propios estudiantes y egresados, ya que junto a la alta valoración de ésta, se puede percibir en docentes y alumnos una inseguridad muy grande frente a la teoría pedagógica y la investigación como actividad académica. Ambas parecieran ser consideradas como patrimonio de unos pocos peruanos, cuyos trabajos y méritos se citan una y otra vez. Esta actitud, en el fondo distante y ajena al desarrollo teórico, entorpece las posibilidades de los futuros maestros de crear sus propios materiales, de desarrollar sus propias técnicas de enseñanza y los obliga a depender de pautas muy precisas cuya lógica no siempre les es clara.

A la larga, la falta de autonomía intelectual que esta formación les impone puede terminar por contribuir con la frustración frente a la profesión, ya que reduce sus expectativas de crecimiento personal, de enriquecimiento de sus saberes y capacidades en el futuro, al dificultar sus posibilidades de desarrollo intelectual. Un maestro de primaria necesita poder leer y saber entender un texto como habilidades mínimas indispensables que le permitirán aprender y procesar información de modo que pueda comunicarla efectivamente a sus alumnos. Tanto las prácticas estudio de los alumnos, como las prácticas docentes que hemos observado no contribuyen al desarrollo de estas habilidades a un nivel satisfactorio o suficiente. Esto no tendría por qué demandar grandes inversiones de dinero ni el empleo de recursos muy sofisticados²; sin embargo, hemos encontrado también que una forma de explicar o justificar la deficiente formación brindada en estos centros de estudios es la asociación entre educación de calidad y dinero. ¿Estamos frente a una cultura –de cuya reproducción participan los propios estudiantes– que escamotea a los más pobres los recursos para el desarrollo del intelecto y el saber?

De acuerdo a Isaia y Mosquera³ la ausencia de posibilidades de mejora en la vida intelectual y el crecimiento personal a través del ejercicio profesional trae consigo frustración, depresión y la consiguiente pérdida de motivación para el trabajo. Esto nos hace pensar en la constatación de diversos estudiosos y observadores de la educación primaria⁴ quienes dicen que es frecuente observar maltrato hacia los niños en las aulas, proveniente por lo general de maestros poco motivados por su trabajo, quienes además presentan rasgos de frustración y depresión en relación con su quehacer profesional. Es recurrente explicar estas características por las bajas re-

muneraciones y el poco reconocimiento social de la labor docente, pero los psicólogos brasileños recién mencionados sugieren que sentimientos y cogniciones deben estar estrechamente vinculados en el ejercicio docente, ya que de lo contrario la práctica pedagógica se desvirtúa. Un discurso que subraya los aspectos emocionales de la docencia pero descuida la adquisición de habilidades para renovar el conocimiento y desarrollarse profesionalmente, estaría preparando el camino de la frustración y la pérdida de motivación en los futuros maestros, aparte de las previsibles consecuencias de una deficiente formación en sus alumnos.

La combinación de emotividad y formalismo vacío de contenidos claros que hemos observado como rasgos centrales de la formación magisterial, es la forma que ha tomado esta empresa como resultado de las características de la expansión de la educación en el país y de los recursos que estudiantes y docentes han encontrado para existir, sin alejarse de sus orígenes y el medio del cual provienen, reproduciendo una educación pobre para los pobres, y manteniéndose al margen de los nuevos discursos pedagógicos.

Las diversas corrientes pedagógicas contemporáneas no han circulado de manera consistente en las instituciones formadoras de maestros. Su divulgación ha sido más bien superficial y simplificada, y lo que en verdad opera en la práctica es una concepción tradicional del ejercicio docente. Pensamos que esta situación se debe a diversas causas. Una de las más importantes, es que después de la crítica a la pedagogía tradicional iniciada en los años 70 con el proceso de reforma de la educación no hubo un reemplazo efectivo de otras aproximaciones teóricas a la enseñanza porque las formas en las que éstas se divulgaron fueron las tradicionales. Es decir que a pesar del concurso de muchos especialistas y de intensas jornadas de capacitación, el esperado efecto de cascada no ocurrió. Entonces, el intento de renovar la enseñanza se llevó a cabo en muchos lugares usando los mismos métodos memorísticos y autoritarios, lo que llevó a que contenidos potencialmente renovadores fueran mutilados y que su uso fuera más bien contraproducente, pues se sustituyó una terminología por otra, sin que el cuestionamiento a la filosofía de la pedagogía tradicional fuera efectivamente asimilado. Entonces, muchos de quienes ahora enseñan en instituciones de formación magisterial han sido expuestos a una prédica que cuestiona la pedagogía tradicional en el discurso, pero sin recursos ni herramientas para sustituirlas efectivamente por otra forma de enseñar. Lo que ha ocurrido es que los contenidos de esas nuevas corrientes se han simplificado hasta el punto de perder totalmente su sentido primordial.

La otra posible razón –tal vez la más importante– para que teorías y técnicas pedagógicas que buscan el

desarrollo de los individuos no hayan tenido éxito, es que en nuestra propia sociedad las ideas democráticas no se han convertido aún en valores asumidos por todas las personas. En las instituciones limeñas de formación docente que hemos observado en 1995 hay maltrato verbal, aunque sutil, a los alumnos; los profesores recurren a su poder y no a su calidad profesional para imponer su autoridad sobre sus estudiantes; desde una postura de supuesta solidaridad y simpatía por los pobres, se habla de ellos como seres inferiores condenados a reproducir su lugar en la sociedad. La relación con los libros y la investigación es distante y considerada como el privilegio de unos pocos. En general no se espera nada de los estudiantes, salvo que cubran las formalidades que se les encomiendan para cumplir con el requisito de tener una nota. Sus preguntas o inquietudes no son esperadas o valoradas, y menos aún estimuladas.

El aula como espacio social es una construcción teórica usada para ayudar a entender las formas en las que profesores y estudiantes interactúan en la clase, y para conocer la manera en la que se influyen mutuamente, aunque aparentemente se relacionen de manera excluyente. En esta relación se expresa un libreto, propuesto por el profesor, y un 'contralibreto', propuesto por los estudiantes. Ambos se elaboran y reelaboran en los espacios oficiales (el aula, las celebraciones formales) y las no oficiales (encuentros fuera, pasillos, fiestas, momentos previos a clases) de la institución académica⁵. Pues bien, frente al libreto de varios profesores que parece tener como idea central el que la docencia es una carrera pobre porque los futuros docentes y los escolares que van a atender son pobres y no merecen nada más, podemos decir que nuestros observados tienen un contralibreto silencioso. Ellos, en vez de cuestionar, se quedan callados, y en aquellas clases que no despiertan su interés o sus expectativas se dedican a hacer otras cosas. Su posición de subordinación en las instituciones no les permite mucho más. Así, durante las clases 'malas' se dedican a hacer otras tareas, dormir, hacer negocios; en suma, viven su propia vida mientras el profesor les habla. Y esto es así porque en el libreto de los profesores no hay mucho terreno para el intercambio, para la creación del "reto tercer espacio", que según Gutiérrez, Rymes y Larson, es el que se crea cuando hay efectiva sintonía entre maestros y alumnos⁶. Algo parecido solamente parece producirse cuando hay emociones de por medio, cuando el profesor es capaz de comunicar una emoción que signifique algo a los alumnos, o que recree o haga sentir que están recibiendo información útil, poseedora de algún valor social.

El asumir que existe una cultura académica característica debe hacernos pensar que no basta con proponer cambios formales en las instituciones de formación do-

cente si no se tienen en cuenta también los mecanismos que se emplearán en su implementación y las maneras en las que docentes y estudiantes participarán de estos cambios.

Una aproximación desde la cultura a las instituciones de educación superior nos permite ver los límites de propuestas formales que se basan exclusivamente en datos como el rendimiento o los niveles de matrícula. Hay múltiples aspectos a tomar en cuenta más allá de los medibles a través del rendimiento académico u otros indicadores. Los meses de observación en estas instituciones y la constatación de la profundidad de la crisis y la gravedad de lo que allí ocurre nos llevan a la convicción de lo urgente que es iniciar los pasos para una transformación sustancial de esta situación. Tal vez sean los estudiantes, los futuros maestros, los principales aliados de este proceso.



Notas

- ¹ Extracto del informe final del diagnóstico "Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú" elaborado por GRADE bajo la responsabilidad de Patricia Oliart.
- ² De hecho, un docente de otro instituto pedagógico superior a quien entrevistamos nos comentó acerca de los estimulantes resultados que obtuvo en un curso en el que se dedicó a mejorar las habilidades de comprensión de lectura y redacción de sus alumnas, de manera sistemática, con recursos asequibles y técnicas sencillas, pero rigurosamente aplicadas.
- ³ Silvia María de Aguilar Isaia y Juan José Mourino Mosquera: "Profesores universitarios: a dinámica dos sentimentos e das cognições em seu fazer pedagógico", en *Caesura* N° 5, jul-dic. 1994, pp. 42-51.
- ⁴ Varios autores, *Desarrollos en educación primaria*, Lima, CEDAPP, 1993.
- ⁵ Kris Gutiérrez, Betsy Rymes y Joanne Larson: "Script, Counterscript, and underlife in the classroom: James Brown vs. Brown v. Board of education", en *Harvard Educational Review* vol. 65, N° 3, otoño, 1995, pp. 445-471.
- ⁶ *Ibid.*