

**PROBLEMAS, PERSPECTIVAS Y REQUERIMIENTOS DE LA  
FORMACION MAGISTERIAL EN EL PERU**

**TOMO IV**

**Informe Final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de  
Educación y la GTZ**

**Lima, Octubre de 1996**

## Anexo 6

Cultura Académica en la Formación de los Docentes de Primaria.

# ¿Amigos de los niños?: Cultura académica en la formación del docente de primaria

Patricia Oliart

## Introducción

En Perú existe el diagnóstico compartido de que la deficiente formación de los maestros es una de las causas de la actual crisis y devaluación del sistema escolar en el país. En efecto, la creciente disminución o deterioro del nivel académico en las instituciones encargadas de la formación magisterial ha sido notada recientemente en diversas oportunidades.<sup>1</sup> Tales señalamientos plantean la necesidad de actuar con celeridad frente a este problema, de modo que la formación magisterial mejore y se renueve, pero para ello es fundamental contar con diagnósticos más claros y sobre todo, comprensivos, ya que los pocos diagnósticos existentes se basan principalmente en la opinión de quienes conocen el medio, o en la evaluación más o menos sistemática de los planes de estudios. Pero no se ha explorado el efectivo dictado de las clases, ni la vida académica en estas instituciones. Es precisamente en estos dos últimos aspectos en los que nos hemos concentrado en esta investigación, incluyendo además un interés por conocer los valores, la cultura y vida social de los alumnos. El conocimiento de las prácticas académicas de docentes y alumnos, así como las ideas acerca de las actividades que realizan en los centros de formación docente, resulta crucial para cualquier intento de cambio o reforma de la vida académica de estas instituciones, ya que es en el ámbito de lo cotidiano en que cualquier propuesta adquiere concreción.

Optamos entonces por un estudio etnográfico que nos permitiera acercarnos a las formas en las que se producen docentes de educación primaria; a los procesos específicos a través de los cuales se transmiten, reciben y procesan los contenidos de los cursos, a las relaciones entre docentes y alumnos, a las condiciones de estudio y trabajo intelectual en estas instituciones, a las prácticas cotidianas que van formando las actitudes y hábitos de los futuros maestros y maestras. El propósito de este ejercicio era poder dar cuenta de las nociones básicas que forman parte de la cultura académica de estas instituciones e identificar aquellos aspectos de ésta que necesitan ser tomados en cuenta en el momento de proponerse cambios en la formación docente.

Consideramos pertinente esta aproximación porque el estudio de la calidad de la formación docente debe ir más allá de evaluar la pertinencia y vigencia de los planes de estudios, o las características de la infraestructura de las instituciones en las que se forman los futuros maestros. El asunto es bastante más complejo, e involucra por ejemplo, la devaluación del prestigio social de la carrera docente, la pobre calidad de la educación superior en el país, y la

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú Formación, capacitación y profesionalización docente Lima, Ministerio de Educación, PNUD, GTZ, 1993. Tovar, Teresa "Política educativa y rol del magisterio". Ser maestro en el Perú: reflexiones y propuestas. Lima, Foro Educativo, 1994. Burgos, Hernando "Maestros: la última clase". Quehacer t 58

Supervivencia de aspectos predemocráticos en nuestra cultura que han interferido fuertemente contra el logro de las transformaciones requeridas por el sistema educativo para convertirse en un efectivo “igualador social”.<sup>2</sup>

- La evaluación de la carrera docente

La docencia es una profesión sumamente devaluada ante los propios jóvenes; de acuerdo al Perfil del mercado educativo elaborado por APOYO para el año 1995, Educación aparece en primer lugar como la carrera más fácil, la más barata, y la menos prestigiosa, y es mencionada en segundo lugar como carrera que pasó de moda para los jóvenes de los cuatro sectores socioeconómicos encuestados. Ocupa también el cuarto y tercer lugar como la carrera más corta para jóvenes de los sectores A/B y C/D respectivamente. Educación también aparece en primer y segundo lugar como la carrera que más desempleados tiene. A pesar de todo ello los institutos superiores pedagógicos y las facultades de educación siguen recibiendo numerosos alumnos año a año. La vocación de los futuros maestros es una posible explicación para la afluencia de estudiantes a estas instituciones, pero pensamos que son otras razones, menos edificantes, las que atraen estudiantes a esta carrera. Además de que es una carrera barata sin muchas exigencias, los exámenes de admisión en las universidades requieren un puntaje menor para los postulantes a educación. Muchos usan esta vía para incorporarse a una universidad, y luego intentan el traslado a la facultad de su interés. En los institutos pedagógicos, por otra parte, el proceso de selección de los postulantes es prácticamente inexistente, ya que el examen es aún menos exigente, y el puntaje obtenido no es determinante para la admisión de los estudiantes.

- La educación superior en el país

La pobre calidad de la educación brindada por las instituciones a cargo del estado, e incluso por varias instituciones privadas tiene que ver con las características que ha tenido la expansión del sistema educativo en nuestro país. La oferta educativa ha crecido respondiendo sobre todo a la demanda social de amplios sectores que esperaban de ella mayores oportunidades de desarrollo y una inserción ventajosa en la sociedad. Aunque estos objetivos han sido parcialmente satisfechos, la calidad de lo producido por nuestro sistema educativo en todos sus niveles deja mucho que desear. Javier Sota Nadal resume bien parte este proceso al sostener que, si bien la baja calidad promedio de la educación, medida en el nivel de preparación académica, repetición y deserción, puede explicarse por el nivel de pobreza de los educandos, es también resultado de la caída del nivel académico de los profesores, tanto por la velocidad de ampliación de la cobertura que no ha podido ser acompañada con acciones de formación de docentes, como por la inadecuación de los contenidos, estrategias y materiales de enseñanza. Sota considera que el estado peruano es el principal responsable de esta situación por haber abandonado a su suerte a las

---

<sup>2</sup> Lo que se ha estudiado más a este respecto, son las expectativas creadas en la población frente a la educación, así como también se han evaluado las diferencias en la ubicación de la población en el mercado y en los ingresos de acuerdo a los niveles educativos avanzados, pero no se ha hecho aún una evaluación comparativa de la calidad de la educación recibida en instituciones de acuerdo a los sectores sociales que atienden.

universidades estatales, de modo que "este castigo ha operado como un mecanismo de selección hacia abajo empujando a la mediocridad del sistema".<sup>3</sup> Si bien es cierto que su descripción es acertada, la atribución de toda la responsabilidad al estado oscurece la posibilidad de comprender la complejidad de lo que ha ocurrido.

#### – La cultura y el sistema educativo

Diversas características de nuestra sociedad han intervenido para hacer que el sistema educativo en general y también la educación superior se hayan desarrollado desde el inicio de su masificación con serias deficiencias. La falta de familiaridad con la lectura en una cultura principalmente oral, los rezagos autoritarios de una sociedad estamental y oligárquica, el uso del conocimiento como herramienta de poder y segregación social, y el hecho de ser una sociedad en la que el castellano correctamente hablado y escrito es tratado como privilegio de unos pocos, son características que han dificultado que el sistema escolar y la educación superior en especial, cumplan con su rol de integrar en condiciones de igualdad en la sociedad, a todos aquellos que se beneficien de este servicio.

Ahora bien, fenómenos como este no son nuevos. Karl Mannheim y Antonio Gramsci estudiaron en sus respectivas sociedades los procesos de democratización del sistema educativo europeo a principios de este siglo. Ambos atribuyeron el crecimiento del sistema educativo principalmente al esfuerzo y mayor presencia de las clases populares en la sociedad. En su ensayo sobre los problemas de los procesos de democratización Mannheim le atribuye al sistema educativo una importancia crucial para asegurar una efectiva democratización del conocimiento pues de fallar en este propósito, la consecuencia de la mayor cobertura de la educación, sería la de una democratización en la mediocridad.<sup>4</sup> Por otra parte, dice el sociólogo húngaro, la escuela tampoco será un efectivo agente divulgador de las ideas democráticas si es que en esa sociedad existen patrones de comportamiento aristocráticos o autoritarios que no hayan sido cuestionados y tengan entre sus portadores, a los maestros.

Gramsci por su parte, afirma que la democratización de la educación no será efectiva si es que ésta se limita a la ampliación formal de la oferta de servicios. Lo que hace falta para evitar una dramática disminución en la calidad y nivel de la enseñanza, dice Gramsci, es generar cambios importantes en la cultura de los nuevos beneficiarios de los servicios educativos (hijos de obreros y campesinos), puesto que no provienen de una tradición en la que el trabajo intelectual sea considerado como trabajo productivo, por lo que éste no será suficientemente valorado y no habrá una clara disposición a esperar el retorno lento de los beneficios provenientes de la actividad de estudiar. Así, los nuevos estudiantes no aceptarán fácilmente altos niveles de exigencia académica. Es decir, que las mismas personas que serán capaces de grandes esfuerzos físicos para la producción de un determinado bien, se resistirán a largas jornadas de exigente actividad intelectual. Esta falta de tradición intelectual en los nuevos estudiantes puede resultar entonces, en el fracaso de la efectiva democratización de la educación y de la

---

<sup>3</sup> Javier Sota Nadal.- Bacia una educación funcional al desarrollo económico social Cade 94, pp. 8 y 9.

<sup>4</sup> Mannheim, Karl "Los problemas en la democratización de la cultura". Ensayos sobre la sociología de la cultura.

sociedad, al no existir las condiciones para que los egresados de las mismas carreras – aunque de origen social distinto- tengan iguales oportunidades de acceso a los beneficios integrales de la educación, ya que serán ellos mismos quienes ofrezcan resistencia a las exigencias académicas de una educación de calidad.

Nuestro estudio sobre la formación del docente de primaria nos ha permitido constatar que la democratización en la mediocridad que tenían Mannheim y Gramsci se ha dado en nuestro país, y no ha habido ningún agente social empeñado en detenerla. Ha ocurrido entonces lo que Bourdieu, y otros plantean con respecto al rol reproductor de las diferencias sociales que tiene el sistema educativo. Para ellos la escuela reproduce la desigualdad social, aun en el caso de sociedades en las que el acceso a la enseñanza es universal. Según Bourdieu, por ejemplo, la escuela no funciona como una instancia efectiva para la democratización de la sociedad porque al masificarse determinados niveles de la educación, las credenciales que se obtiene de ellos se devalúan, por lo que los sectores altos modifican su inversión en la educación de sus hijos, de modo que sigue existiendo una diferencia significativa en el mercado para las calificaciones de los hijos de los grupos económica y culturalmente poderosos, y el resto de la sociedad.<sup>5</sup> De este modo, incluso en el caso de sociedades en las que el acceso a la educación es generalizado, las diferencias en la cobertura y la calidad de la educación corresponden con las desigualdades sociales, raciales y de género. Como señalan los norteamericanos Levine y Havenghurst, para el caso de los Estados Unidos, allí persiste aún una fuerte asociación entre el origen de clase y el estatus étnico o racial y el logro educacional, haciéndose relativamente más difícil para muchos ciudadanos el aprovechar de las ventajas económicas que brindaría un nivel educativo más alto.<sup>6</sup> Parte del problema se debe a la calidad de la formación que reciben estas personas provenientes de sectores pobres o marginales en la sociedad.<sup>7</sup> A pesar de ello, las instituciones en las que estudian siguen produciendo títulos de nivel superior, lo que da origen a lo que el mexicano Carlos Ornelas llama una "ideología credencialista", según la cual los títulos profesionales se toman como la etiqueta de la fuerza de trabajo que sirve como medio de intercambio en el mercado laboral profesional. El título significa que se transitó por un proceso escolarizado mínimo de 16 años, pero no garantiza la posesión de conocimientos.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Bourdieu, Pierre *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1984 p. 130-137.

<sup>6</sup> Levine, Daniel y Robert Havinghurst. *Society and Education on Boston, Ally and Bacon*, 1992, p.71, citado en Morrow y Torres 1994 p. 381.

<sup>7</sup> Para el caso del Perú, según Juan Carlos Navarro la situación es similar: "In socio-economic terms in Peru, like in any other society, the socio-economic background of the student has a strong impact on his academic performance, a fact clearly evidenced in the superior performance of those attending private schools. [...] Public school in Peru does little, if anything at all to reduce the difference in academic performance that originates in the socio-economic background of students. Navarro, Juan Carlos. *Educational reform in Peru: contributing to the social agenda in the country*. Informe al Banco Interamericano de Desarrollo, Setiembre de 1994.

<sup>8</sup> Ornelas, Carlos *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México D.F., fondo de cultura Económica. 1994. p. 163

Ahora bien, lo que queremos hacer evidente con este trabajo, es que las elites o el estado no son los únicos agentes que definen el rumbo y las características de las instituciones educativas. Docentes y estudiantes no son simples seguidores de los designios de alguien por encima de ellos, sino que juegan un rol fundamental en la definición de las características de la formación impartida en cada institución. El antropólogo inglés Paul Willis realizó un estudio etnográfico en una escuela de hijos de obreros en Londres a fines de los años 70.<sup>9</sup> Desde una aproximación a la relación entre la cultura, la escuela y la reproducción de las diferencias sociales, Willis nos dice que la escuela no es solamente una instancia de reproducción del orden social sino también de producción de cultura, y que es esa "nueva" cultura la que es imprescindible conocer pues es la que termina por reproducir el orden social, no como algo que es solamente impuesto exteriormente y por omisión o exclusión. La propuesta de Willis dice que los hábitos de estudio y en general las actitudes de los estudiantes hacia la institución educativa son parte de la práctica social – creada en la escuela por los propios participantes en ella – que, así como podría producir cambios que escapen a las "determinaciones estructurales" también termina por reproducir de manera activa, el lugar de los estudiantes de sectores sociales bajos en la sociedad.

En nuestra investigación tratamos de averiguar, conocer y comprender las razones que llevan a algunos jóvenes a elegir la carrera de docente de educación primaria, lo que representa para ellos estudiar, y la idea que tienen de la profesión que están estudiando. Nos interesaba también conocer la dimensión cultural del deterioro de la calidad de la educación superior, es decir cuál es la participación de los profesores y estudiantes en la profundización de este deterioro, en cómo éste es vivido, asumido y reproducido o resistido por quienes participan de él. Nos concentramos entonces en la observación de lo que llamamos la cultura académica de las instituciones de formación magisterial. Es decir el conocimiento y común comprensión de lo que es la vida institucional. la actividad del estudio y la organización de las actividades en las instituciones que hemos investigado. El material obtenido nos permite también acceder a las concepciones de alumnos y profesores sobre la sociedad y su lugar en ella, sobre los patrones de relación entre estudiantes y docentes, entre hombres y mujeres, entre ellos mismos, concepciones que van a permear su forma de relacionarse con los alumnos en el futuro, así como su posibilidad de crear sujetos distintos.

Encontramos que la formación profesional que reciben los futuros docentes de las instituciones que observamos, es bastante pobre e ineficaz, y que profesores y alumnos participan de maneras bastante complejas en la reproducción de la vida académica y social.

## Metodología

Elegimos hacer trabajo etnográfico en dos instituciones de formación docente, y decidimos concentrarnos en la especialidad de primaria. Recogimos información sistemática en aulas para dos cursos dictados en cada una de las instituciones observadas, que fueron una universidad y un instituto superior pedagógico. Pensamos

---

<sup>9</sup> . Willis, Paul. Learning to labour How working class kids get world class jobs New York, Columbia University Press, 1981.

que el recojo de información a través de la observación cotidiana y sistemática nos permitiría una apreciación cercana de la interrelación entre estudiantes y profesores, y una comprensión compleja del espacio académico como uno en el que se comparten códigos comunes de relaciones sociales, y donde también se crean nuevos que suplen o resuelven las diferencias entre los participantes de estas experiencias. Asimismo, podríamos conocer los hábitos de estudio practicados en los institutos de formación docente o las facultades de educación y descubrir qué resultaba de la combinación de las experiencias de estudio previas de los estudiantes, y aquellas que aprenden en estas instituciones, adquiridas de manera formal a través de un profesor, o de algunos textos, o también a través de la observación de los hábitos de compañeros de años superiores. Por otra parte, la observación y registro de los diálogos entre los alumnos, así como el establecimiento de relaciones personales con ellos, nos permitiría también apreciar la expresión de valores y patrones culturales usados en sus relaciones interpersonales.

Una primera etapa del trabajo de campo consistió en el entrenamiento para la observación etnográfica de aula de las asistentes que se encargarían de hacerla. Para ello revisamos diversos textos teóricos y metodológicos, y observamos las tres, una misma situación de aula durante dos semanas. Finalmente discutimos las observaciones de cada una de las integrantes, las inclinaciones individuales a observar determinado tipo de evento o comportamiento, y discutimos los aspectos en los que debíamos concentrarnos para el presente trabajo.

El trabajo etnográfico se hizo durante un semestre académico. Erika Busse y Doris Palomino participaron como oyentes en cuatro cursos, con el conocimiento de los profesores observados. Para cada clase se hizo un registro detallado de lo ocurrido, transcribiendo lo que el profesor dictaba, describiendo el desarrollo de la clase, reproduciendo diálogos y actitudes de los alumnos con el mayor detalle posible. Además se llevó un registro del tiempo usado por cada sesión. Se registraba además la ubicación espacial de los alumnos, asociada a la conformación de grupos sociales o de estudio. También contamos con una guía de observación pedagógica que permite describir los estilos docentes de cada uno de los profesores observados. Además de asistir a los cursos, Erika y Doris participaron de otras actividades de los estudiantes, registrándose sus diálogos en espacios diferentes al aula, así como las formas de estudio y trabajo académico (el uso de materiales en la biblioteca, organización para el trabajo en grupo, y reuniones sociales). Periódicamente revisamos y discutimos los registros, a fin de afinarlos o enfatizar en la observación de determinados aspectos.

Además de la observación sistemática de estas cuatro clases, se observó dos o tres sesiones de otros cursos en el instituto superior, y uno en la universidad. Durante los meses de setiembre y octubre observamos también algunas sesiones de clase en otras universidades e institutos para tener una visión comparativa respecto a los dos centros de observación elegidos para la investigación. Observamos en total entonces, las clases de 12 docentes en 6 instituciones de formación docente en la especialidad de primaria.

Hicimos uso de las entrevistas grupales con un total de 46 alumnos en 6 sesiones. En cada sesión realizamos cinco diferentes actividades. En una primera parte se les preguntaba a los alumnos por su trayectoria educacional, su opción por la profesión docente, y su opinión acerca de la formación que estaban recibiendo. A parte de

algunas preguntas precisas, se usaba como motivación para la conversación, diversas fotos con tomas de áreas de estudio conocidas para ellos o diversas situaciones de la vida estudiantil.<sup>10</sup> Una segunda actividad consistía en mostrarles las fotos de 8 profesoras en diferentes actitudes y se les pedía identificar a quien para ellos tenía la mejor y la peor actitud pedagógica, para luego discutir los resultados obtenidos. La tercera actividad era elaborar historias colectivas estimuladas por retratos de diferentes personas. El propósito de esta actividad era explorar de manera proyectiva, sus percepciones sobre personas en diferentes situaciones de vida y en diversos medios sociales. Para la cuarta actividad se le pedía a cada uno que escribiera una historia basada en cuatro o cinco fotografías de su elección. Esta actividad nos ha servido para ver su expresión escrita, así como el manejo del idioma para expresar ideas y emociones, además de como prueba proyectiva. Finalmente llevábamos adelante una conversación más bien libre sobre la situación de la educación en el país, sobre sus aspiraciones profesionales, y sobre el rol social de los maestros.

Además entrevistamos a tres de los docentes observados y una docente de las clases de control. El análisis del material recogido se realizó grupalmente discutiendo cada uno de los cursos por separado, tratando de llegar a una descripción colectiva de lo observado, así como de comprender lo ocurrido en cada uno de los cursos.

#### Algunos conceptos útiles

La preocupación más amplia que animó esta investigación ha sido la de la masificación de la educación y sus repercusiones en la reproducción de la desigualdad social. El tema se hace particularmente pertinente cuando hablamos de la formación de docentes, que a su vez estarán a cargo de la enseñanza de niñas y niños de bajos recursos en los primeros años de su educación escolar. Pero dentro de este gran tema, hay varios específicos sobre los que hemos trabajado. Entre ellos está el de la circulación del conocimiento y las nociones de estudio y saber manejadas por docentes y estudiantes. Como ya señalamos nos interesaba especialmente conocer el aula como el espacio en el que se producen estos maestros, y para un análisis de las nociones, hábitos y prácticas cotidianas en ella, nos fueron de utilidad diversos conceptos. En primer lugar el de libreto y contralibreto usadas por Kris Gutiérrez, Betsy Rymes y Joanne Larson.<sup>11</sup> Para estos autores, que estudian el aula como espacio social en el que se producen relaciones sociales estructurantes entre docentes y alumnos, el libreto del docente es monológico por lo general, pero sin anular por ello la posibilidad de que los alumnos tengan uno suyo, que vendría a ser el contralibreto. Ambos y una tercera posibilidad, que es el libreto de ambos actores en efectivo diálogo, se dan en el espacio del aula. La noción de libreto incluye lo que otros llaman

---

<sup>10</sup> Las fotos fueron tomadas por Erika Busse, quien además seleccionó las que TAFOS gentilmente nos prestó para esta investigación. Usamos cerca de 170 tomas que incluían: Escenas de aula en diversos tipos de escuelas, escenas diversas de la vida estudiantil y ambientes de estudio de instituciones de educación superior. Diversas tomas de Lima, particularmente de zonas cercanas o familiares para los estudiantes de cada institución. Retratos de diferentes tipos de personas, diversos tipos de casas y escenas de la vida diaria de personas de sectores sociales distinguibles.

<sup>11</sup>Kris Gutiérrez, Betsy Rymes y Joanne Larson "Script, Counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education" Harvard Educational Review Vol. 65 No. 3 Fall 1995.

también el currículum oculto,<sup>12</sup> bastante usado por la crítica feminista a la educación convencional. En efecto, algunas escritoras feministas consideran que el sistema escolar convierte a los maestros en cómplices de una estructura que acoge a las mujeres y a la vez las discrimina a través del llamado currículum oculto, "definido como "las nociones y prácticas de las maestras y maestros que posibilitan la reproducción ideológica y cultural del patriarcado".<sup>13</sup> Extendimos el uso de este concepto para estudiar también las prácticas docentes en general, es decir para estudiar el trato a los alumnos, las formas a través de las cuales los docentes establecen su autoridad, y se separan de los alumnos. Y componente del contralibreto de los alumnos es el "tercer currículum". Tomamos el término de la socióloga Rafaela Best, quien define así a los patrones de relación entre los sexos que los alumnos aprenden a través de sus grupos de pares.<sup>14</sup> También extendemos el uso de este concepto a lo que finalmente deciden los alumnos que es estudiar, ser responsable y a las ideas que se forman acerca de lo que es ser maestro.

El material que obtuvimos es bastante rico y en este informe presentamos apenas el primer análisis posible que hemos organizado en cuatro capítulos. En el primero presentamos un panorama general de las diferentes instancias que ofrecen formación y capacitación docente, a fin de brindar al lector una idea del tipo de instituciones que hemos investigado en relación con el resto. Este capítulo incluye también una descripción de los dos centros en los que realizamos el trabajo etnográfico. En el segundo capítulo nos concentramos en las características de los estudiantes y en sus percepciones sobre las instituciones en las que estudian y sobre la carrera que están estudiando. El tercer capítulo es sobre lo que ocurre en las aulas, la relación con los docentes, las formas de transmisión de contenidos y los estilos de trabajo. Finalmente, en el cuarto capítulo resumimos lo que denominamos la cultura académica y presentamos las conclusiones que resultan de este primer análisis del material obtenido.

---

<sup>12</sup> Chodorow, Nancy *The reproduction of motherhood: Psychoanalysis and the psychology of gender*. Berkeley, University of California Press. 1978. Katherine Clarricoates "The experience of patriarchal schooling" *Interchange* Fall 1, 1986.

<sup>13</sup> ". Grumet, Madeleine "Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching". *Interchange*, 1986.

<sup>14</sup> ". Best, Rafaela *We all got scars*

## Capítulo I

### Las instituciones de formación docente

En nuestro país hay principalmente dos tipos de institución en la que los futuros maestros reciben la formación que los acredita como profesionales de la educación. Se trata de las universidades y los institutos pedagógicos superiores. En el Perú hay 36 universidades (19 estatales y 12 privadas) que tienen facultades de educación, 18 de ellas forman maestros primarios. Según cifras del año 1992, las universidades tenían en total 60,700 alumnos estudiando las diferentes especialidades de educación. A nivel nacional los institutos pedagógico superiores estatales eran – también en 1992 – 115 y atendían a cerca de 65,000 estudiantes, y los privados eran 143, con 15,840 estudiantes. Por otra parte, y de acuerdo al censo de 1993, el 76% del total de profesionales que estudiaron educación y que se dedican a la docencia son mujeres.

Las cifras nos dicen que desde 1990 las universidades vienen produciendo alrededor de 5,000 maestros por año. Si incluimos los egresados de los institutos superiores, la cantidad de egresados llega a 26,000, de acuerdo a los cálculos del investigador Hugo Díaz para 1994. Un problema crucial es, en este respecto, que no todos los egresados son absorbidos por el sistema educativo, ya que se estima que el sistema escolar puede acoger aproximadamente a 6,000 maestros por año.

La dificultad del sistema para acoger a los nuevos docentes se debe en parte a la presencia de los profesores no titulados. Si examinamos la composición del magisterio hoy en ejercicio, veremos que aproximadamente la mitad de los docentes peruanos ha egresado de instituciones de formación magisterial. La otra mitad proviene de otras carreras en el mejor de los casos, y muchos son personas que habiendo tan sólo terminado la secundaria, han comenzado a enseñar. En todo caso, lo común a los profesores de tercera categoría es que no han recibido entrenamiento pedagógico. El siguiente cuadro nos muestra la evolución de la relación entre docentes del sector público titulados y sin título en las 4 últimas décadas.

	TOTAL	%	TITULADOS	%	SIN TITULO	%
1950	24,433	100	16,630	68.06	7,803	31.94
1960	43,100	100	29,599	67.72	14,111	32.28
1970	101,729	100	71,559	70.34	30,170	29.66
1980	125,640	100	101,306	80.63	24,334	19.37
1990	256,468	100	126,695	49.40	129,773	50.60

Fuente: ministerio de Educación. Dirección de Estadística, 1991.

Para resolver el problema de la creciente desprofesionalización del magisterio, el estado ofrece una alternativa para aquellos que ejercen la docencia sin título pedagógico. Se trata de los cursos de profesionalización, que son programas de duración variada según el caso de cada docente.

Los cursos son brindados por instituciones acreditadas por el Ministerio de Educación, principalmente universidades y algunos institutos pedagógicos, y recientemente algunas organizaciones no gubernamentales. Estos cursos se dictan durante los tres meses de vacaciones de verano y el costo de ellos es cubierto por los propios maestros o por algunos centros educativos que quieren promover a algunos de sus docentes sin título. Algunos colegios de élite, por ejemplo, ofrecen becas para los docentes que no han tenido entrenamiento pedagógico, a fin de que puedan aumentar sus ingresos y regularizar su situación como docentes.<sup>15</sup>

Las características de estos cursos son muy desiguales. Hemos tenido la oportunidad de observar algunos de ellos y comprobar que no hay ninguna institución que supervise su calidad, pertinencia, o niveles de exigencia, por lo que su efectividad está sujeta a la confiabilidad o prestigio de la institución que los brinda.

Otros canales de entrenamiento o actualización para los docentes en ejercicio son los cursos que brindan universidades, institutos y ONGs para ofrecerles a los maestros materiales o técnicas nuevas, información y entrenamiento para actualizar sus conocimientos y sus prácticas. Finalmente mencionamos a las casas editoras de materiales didácticos, que ofrecen cursos básicamente para entrenar a los maestros en el uso de nuevos textos que pueden implicar el manejo de técnicas de desarrollo reciente.

Finalmente están los cursos de capacitación brindados por el ministerio. El propósito fundamental de estos cursos es familiarizar a los maestros con las modificaciones curriculares o administrativas decretadas por el ministerio. Los cursos son brindados a nivel nacional y el ministerio cubre todos los gastos. La convocatoria a estos cursos es masiva y los centros educativos están obligados a enviar a los docentes para recibir la capacitación. Esta es brindada por funcionarios del ministerio, o por un grupo de instructores capacitados especialmente para estos cursos.<sup>16</sup>

Este es más o menos, el universo de las diversas instancias en las que los docentes adquieren su entrenamiento, y la calidad y seriedad de ellas es bastante variada. Para el caso de las universidades e institutos, el diagnóstico que se tiene entre los medios interesados en la educación respecto a la formación docente es en general negativo. Es decir, en el Perú se ha generalizado la opinión de que la formación de docentes debe cambiar. El problema en verdad es múltiple, y no será suficiente con modernizar la enseñanza, basándose en la comparación de los planes de educación supuestamente obsoletos, con aquellos más modernos. Cualquier cambio que pretenda realizarse requiere del diseño de planes de estudio que posibiliten el efectivo tránsito de los egresados de una secundaria deficiente a instituciones de educación superior y a la adquisición de habilidades profesionales. Implica por lo tanto, tener un

---

<sup>15</sup> A parte de esto, los colegios de las élites parecen estar contratando cada vez menos graduados en educación y más estudiantes o personas que abandonaron los estudios universitarios pero con alguna experiencia en otras carreras. Esto ocurre especialmente para los casos de Castellano y Literatura y Ciencias Histórico Sociales, así como Matemáticas y Ciencias Biológicas. Pudimos constatar que para tales materias, los profesores de cuatro colegios de élite de Lima no son graduados en educación.

<sup>16</sup> Estos programas están en este momento en una fase de redefinición.

diagnóstico preciso del nivel académico de los ingresantes y un perfil muy claro del nivel de calidad del maestro que se quiere producir.

### Los planes de estudio para la formación profesional del docente de primaria.

Los planes de estudio de las facultades de educación de cada universidad son diferentes entre sí, y son modificados de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada una de ellas. En cambio, los institutos pedagógicos públicos y privados tienen un plan de estudios único, autorizado por el ministerio de educación. Hay unos pocos institutos que tienen la calidad de experimentales, y cuyo plan de estudios se aplica previa aprobación del ministerio. El rasgo principal de estos centros experimentales es que varían su currícula con más frecuencia, la propuesta curricular es desarrollada con la planta docente de esos lugares, e inclusive con la participación de los propios estudiantes. Varios de ellos tienen un bien merecido prestigio como centros de innovación e investigación pedagógica.

Como una actividad complementaria a esta investigación, recogimos, no sin dificultades, los planes de estudio de algunas instituciones de educación superior que forman maestros de primaria. Encontramos en general bastante recelo a mostrar los planes de estudio; se nos hizo una serie de preguntas y requerimientos, para finalmente, en algunos casos, negarnos el acceso a lo que buscábamos. En estos casos lo que hicimos fue intentar reconstruir parcialmente los planes de estudios, gracias a la colaboración de alumnas que nos prestaron los programas de diferentes cursos. Buscábamos tener una idea general de la estructura curricular, el perfil del docente que podía deducirse de este, cuando no era explícito, y nos interesaba en particular saber si en los planes de estudio existen cursos dedicados a crear en los estudiantes alguna noción sobre las particularidades de la educación impartida a niños y niñas, si hay suficiente énfasis en las diferencias en el aprendizaje de los niños y niñas de acuerdo a su edad, y si, por otra parte, se le brinda al estudiante, durante sus años de formación profesional, alguna información sobre la diversidad sociocultural como factor a ser tomado en cuenta en la tarea docente. Esta información era importante para saber qué elementos específicos recibían los estudiantes para tratar a los niños de acuerdo a sus particularidades. Pudimos comprobar que en general este tipo de información está ausente de manera explícita en los planes de estudios, de modo que "el niño" aparece como una abstracción cuya concreción los alumnos conocerán al momento de relacionarse con ellos en su práctica, con pocos recursos para adecuarse a las necesidades específicas de ellos.

Solamente encontramos algún espacio para estos temas en el plan de estudios de una universidad privada, en el que además aparecía, aunque como electivo, el único curso de educación y antropología. Pudimos observar también que el peso que tienen los cursos de pedagogía varía mucho, y que en general, el plan de estudios se ve bastante abultado de cursos con pocos créditos y de pertinencia no siempre clara.

Un aspecto que es necesario mencionar es que el plan de estudios de los ISP está en revisión y que hay una propuesta de reforma curricular en discusión, a fin de reemplazar el currículum creado en 1978 por uno nuevo. En las universidades por otra

parte, también se atraviesa por un momento de cambios, de modo que algunas universidades que visitamos nos manifestaron que su plan estaba en revisión y que por eso no podían darnoslo.

Ahora bien, terminado nuestro trabajo de campo se hizo evidente que es poco lo que se puede inferir sobre las características de la formación docente revisando solamente los planes de estudios. Ciertamente hay instituciones que muestran una mayor elaboración y articulación en los planes que otras, y esto seguramente se haría evidente si comparamos el rendimiento y desempeño de egresados de estos lugares frente a otros. Pero por otra parte pensamos que un mismo plan de estudios será llevado a cabo de manera completamente diferente allí donde exista una dirección que trabaje en base a principios pedagógicos claros y objetivos bien definidos, frente a otra institución en la que este liderazgo pedagógico no exista.

Pensamos que es en las universidades estatales y los institutos pedagógicos -salvo contadas excepciones- donde tal vez los problemas de falta de coherencia y articulación son mayores. Lo más probable es que la improvisación y el desorden imperen en la práctica. Por lo que hemos podido observar en diferentes lugares, una vez que existe un documento que determina o guía los cursos que se dictan anualmente, el interés principal estará no en los contenidos específicos de un curso, sino en definir qué profesor lo dicta, no siempre con criterios de eficiencia, sino de cumplimiento con asignar a los docentes determinado número de horas de acuerdo a su condición laboral. Una vez asignada la carga docente, será frecuente que a nadie le preocupe si se cumplen o no los objetivos planteados para cada curso.

En el caso de las universidades estatales es posible que, debido a las prácticas políticas y burocráticas, sea incluso difícil que las autoridades de una facultad de educación puedan imprimir alguna dirección en los planes de estudios y en las características de la enseñanza. En las páginas que siguen veremos cómo funcionan y cómo se dictan las clases en una facultad de educación y en un instituto, cómo, en ambos lugares, a pesar de que se está cumpliendo – formalmente- con ofrecer los cursos que aparecen en el plan de estudios, los contenidos no necesariamente cumplen con los objetivos que quienes formularon los planes imaginaron para ellos. Comenzamos entonces describiendo a estos centros de estudios para dar una idea de los ambientes en los que se dictan las clases que observamos.

## **El instituto**

El instituto funciona con reconocimiento legal desde fines de la década pasada y se ubica en una transitada avenida del Centro de Lima, flanqueado por una tienda de dulces y una óptica, y hasta hace poco tiempo estaba permanentemente rodeado de muchos puestos de vendedores ambulantes. El instituto ocupa una casona antigua de aproximadamente 12 metros de frente y 20 de fondo. Tiene 4 pisos construidos, además de algunos salones levantados en la azotea, donde también se encuentra una pequeña cafetería. El viejo local es intensivamente usado por los dueños. En su interior, el edificio combina ambientes de quincha y madera junto a los cuales se han construido aulas de cemento. Los trabajos no han terminado, por lo que en algunos pisos hay una sensación de permanente desorden, con trabajadores moviendo pailas de cemento de un lado a otro, mangueras que cuelgan por las escaleras, y sobre todo, ruido de construcción. Estos afanes de renovación contrastan, por otro lado, con el descuido y abandono general del edificio: las aulas sucias, instalaciones eléctricas

deficientes, cables pelados asomando por las paredes y baños malolientes. De hecho, una de las impresiones más fuertes para el visitante que traspase el control del vigilante, es el penetrante olor a úrea, polvo y monóxido de carbono que se siente al subir al segundo piso.

Recientemente la última promoción de estudiantes habilitó un sótano bastante amplio, con el fin de crear un centro de investigación. Mientras tanto los dueños del instituto le dan varias funciones a este espacio. Por ejemplo, han comenzado a celebrar algunas fiestas institucionales, para las que el instituto vende las entradas y las cervezas. También es usado los sábados para clases de karate, música y danza. Las fotocopiadoras, cuyos servicios compran los estudiantes, están en este nivel. Las máquinas están protegidas por un minúsculo cubículo de triplay, en el que apenas puede moverse una delgada operaria. Las "paredes" de triplex están adornadas con fotocopias de dibujos de personajes de Disney, que algunos alumnos compran. En el primer nivel está la puerta principal que conduce a unas viejas escaleras de mármol. Al costado de éstas, hay un corredor angosto desde el que se controla el ingreso de los alumnos y otras personas. Allí suelen haber 3 mesas pequeñas y algunas sillas para la secretaria o recepcionista y el vigilante. La principal función de éste último es controlar el ingreso de los alumnos revisando sus tarjetas de pago.

El segundo piso alberga principalmente las oficinas del personal administrativo. Además están el consultorio jurídico, un aula, la caja, el servicio de cómputo, la Sub-Dirección Académica y, en el ala izquierda, el único baño de mujeres.

En el tercer piso a la derecha, hay una sala en la que se producen los materiales y separatas. Allí está el mimeógrafo y otros instrumentos destinados a tal fin. Frente a las escaleras está el auditorio, que ocupa todo el frente del edificio. Este ambiente es tal vez, el único permanentemente aseado, con muebles bien cuidados y de buena calidad, y un decorado bastante solemne. A su izquierda está la sala de computación, especialmente protegida por rejas a través de las que se ve una decena de computadoras. En el mismo piso está el baño de hombres, la sala de profesores, un aula y la secretaría académica.

En el cuarto piso, ocupando la misma área que el auditorio, se encuentra una gran sala algo abandonada que parece haber sido el antiguo auditorio. Una parte de este ambiente es ocupada por la biblioteca del instituto. Hay seis mesas de lectura, que resultan a veces insuficientes para la cantidad de alumnos que podrían necesitarla. La biblioteca no tiene un fichero donde los alumnos puedan hacer sus búsquedas de material. Ellos deben pedir a la persona que atiende el tipo de libro que buscan, o bien darle un título específico y él con su habitual desgana, traerá algún libro en el mejor de los casos, o dirá que no lo tiene. Este ambiente es poco adecuado para estudiar, No está bien iluminado ya que los enormes ventanales que dan a la calle, dejan pasar poca luz, pero todo el ruido que proviene de la céntrica avenida. Al otro lado de este piso se encuentran cuatro aulas.

En la azotea o quinto piso hay varias aulas, la mayoría de ellas tienen dimensiones mucho menores que las aulas de los pisos inferiores. Al parecer también había un baño pero éste está en desuso. Se observan algunas habitaciones por construir, o en reparación. La cafetería ocupa un cuarto pequeñísimo, y allí se vende bebidas, sandwiches, platos del día así como golosinas.

A diferencia de las oficinas, las aulas están generalmente sucias. Las paredes recibirían bien pintura nueva, mientras tanto, ellas exhiben los horarios de todas las clases que se reúnen en cada aula, así como la distribución de las horas de clase para cada turno. Por otro lado, los alumnos pegan figuras de papel lustre o cartulina, como patitos, hormiguitas, flores y corazones. Como adelantando la ambientación que darán a sus futuras aulas.

En los estrechos pasillos suele haber paneles en los que se ofrece información sobre alguna actividad, citación, llamado de atención o algún evento que pueda interesar a los alumnos de la institución.

Toda esta realidad que puede ser observada por cualquiera contrasta fuertemente con la propaganda difundida por esta institución. Para comenzar, una frase que se repite varias veces en el prospecto es: "somos los primeros en profesores, medios educativos e infraestructura". Por otra parte, en unos volantes que se distribuyen en las semanas cercanas al examen de admisión se anuncia que el local tiene "modernas instalaciones, computadoras y cafetería".

De acuerdo a las estadísticas que el instituto lleva de sus alumnos, el 60% de los alumnos del programa regular proviene de provincias. Los ingresantes tienen entre 18 y 19 años en su mayoría, y egresan en promedio entre los 25 y los 26 años. Para el caso de la especialidad de primaria, de los 513 estudiantes en todos los ciclos, 404 son mujeres.

### **La facultad de pedagogía**

La facultad de pedagogía en la universidad que elegimos tiene en total 1,066 alumnos, pertenecientes a 10 grupos de ingreso repartidos entre las especialidades de educación primaria, educación de adultos y educación especial. La especialidad de primaria tiene 586 alumnos y el grupo que observamos tiene 49 matriculados.

Frente a la entrada a la universidad, además de los puestos de comida y de libros hay un paradero de colectivos. En la puerta, hay una reja para ingresar y otra para salir, y la gente debe formar fila para que los guardias privados revisen -sin mucho rigor- la documentación y las mochilas de cada persona que ingresa. A la mano derecha en la entrada, hay jardines y un sendero ancho que lleva al campus. Dejando atrás el Rectorado, jardines bien cuidados contrastan con lo descolorido y sucio de algunos pabellones. Poco antes de que empiecen los pabellones de aulas está el asta donde se observa el Pabellón Nacional.

En el edificio de Pedagogía se encuentran las oficinas del Decano y el Secretario de la Facultad, las oficinas administrativas, la sala de profesores y una pequeña biblioteca que también es usada como salón. El aspecto de este edificio es, en general, bastante descuidado. El pabellón de aulas es contiguo al de oficinas. Hay un hombre encargado de la limpieza y es quien tiene las llaves de todos los salones y a quien se le paga para usar los baños. Este empleado llega a las 8:00 aproximadamente y abre el pabellón y los salones. El edificio es de un solo piso con salones a ambos lados de un amplio

corredor; hacia el fondo a la izquierda, están los baños. En la parte trasera está el Centro de Estudiantes, donde hay una pequeña biblioteca organizada por los propios estudiantes; lamentablemente son pocos los que tienen acceso a ella, ya que la mayor parte del tiempo está cerrada. Al fondo a la derecha, hay un corredor cerrado con una reja, que conduce al pabellón de Educación Inicial. En esta parte de la construcción hay una escalera clausurada que conduciría a un piso inferior. Este espacio es usado como un cementerio de carpetas y muebles.

Cada promoción de ingresantes hace uso de una sola aula que comparte alternativamente con otra promoción. Los salones tienen una puerta de ingreso que por lo general se encuentra en la parte posterior. La iluminación es bastante buena, ya que toda una pared lateral tiene un ventanal. La apariencia de las paredes depende de las iniciativas de los estudiantes. En algunas se observan múltiples inscripciones: corazones, dibujos, frases diversas, fórmulas de álgebra y matemáticas, pero es frecuente que poco antes de terminar los estudiantes hagan una colecta para pintar el salón para dejarlo listo para una nueva promoción. Las carpetas son unipersonales, y no hay un escritorio para el profesor. En cada salón hay una larga pizarra verde, casi del ancho del salón. En las mañanas, las carpetas suelen estar arrimadas hacia las paredes. Al llegar, los alumnos las ponen nuevamente en sus lugares. La decoración es variada, pero priman dibujos y afiches con motivos pueriles; hechos con papel lustre y materiales similares.

La Universidad ofrece varios servicios a los alumnos y al personal docente y administrativo. Entre los más importantes están el transporte y alimentación gratuitos. Muchos de los alumnos viven en diferentes distritos de Lima, como San Juan de Lurigancho, Chorrillos, San Juan de Miraflores, San Martín de Porras, Comas, o Independencia. Otros viven entre Ate-Vitarte y Chosica. Parte importante de las condiciones de estudio, es el tiempo invertido por los alumnos en actividades conducentes a la realización de las clases. En una de las entrevistas realizadas el tema de su viaje diario a la universidad adquirió gran intensidad emocional.

Nuestros entrevistados venían de diversos puntos de Lima, usando en promedio más de una hora para llegar a su centro de estudios, es decir, que para llegar a las ocho de la mañana a clases, algunos tenían que haber salido a las seis de sus casas, algunas de las chicas, se levantaban a las cuatro de la mañana, ya que además de prepararse para salir, debían dejar listas algunas cosas en casa para otros miembros de la familia. Al llegar a su destino deben hacer una cola de media hora aproximadamente para tomar su desayuno en el comedor universitario, y luego se apresuran para asistir a sus clases. La razón del apuro no es solamente el llegar a tiempo a la clase, sino que es posible que de llegar tarde, alguno no encuentre una carpeta donde sentarse porque a veces no hay suficientes en los salones, entonces deberá deambular por otras aulas y casi literalmente hurtar una carpeta para poder estar sentado el resto del día.

La primera clase dura de 8:30 a 12:30. Al terminar la clase los alumnos que quieran comer en el comedor salen para hacer la cola para el almuerzo, terminado éste, regresan al mismo salón para continuar con sus clases. Cerca de las 5:30 muchos deben salir corriendo para hacer dos colas más: La de la cena en el comedor y la del ómnibus que los regresa a casa. La cantidad de tiempo empleado en las colas y el poco descanso que tienen entre clase y clase y en las clases en sí, son extenuantes.

Una chica que vive bastante lejos del campus nos comentó que al llegar a su casa en la noche no tenía energía "ni para llevarse la cuchara a la boca".

Son muchas las diferencias entre los ambientes del instituto y la universidad. Contrastan no solamente por su ubicación en la ciudad y el tipo de construcción, sino por la organización misma de ambas instituciones, y a partir de ella, por el tipo de relación establecida con el personal docente y el estudiantado. El instituto es un negocio de propiedad familiar cuya fuente principal de ganancia es lo que se les quita a los alumnos en inversión en calidad. Los profesores son contratados por horas, no hay un cuerpo académico que se interese por los contenidos de los cursos y por lo que efectivamente estén recibiendo los alumnos. Lo que cuenta son las horas empleadas por unos y pagadas por otros. A pesar de ser una institución privada por cuyos servicios los estudiantes pagan, éstos son bastante maltratados, y es poco el esfuerzo puesto en hacer eficientes los servicios o ventajas para ellos.

La universidad estatal es bastante más compleja, pero en esta estructura, los alumnos tampoco son los mejor considerados. Hay bastante desorden y descuido en los servicios educativos, sin embargo, aquellas demandas que son urgentes para los alumnos, como transporte y alimentación son generalmente atendidas por su potencial explosividad. Sin embargo, la biblioteca es pobre, la infraestructura está deteriorándose rápidamente sin que se hagan esfuerzos por renovarla o siquiera mantenerla en buen estado. La relación entre docentes y autoridades es tensa y propensa al conflicto, y de todo ello, son los estudiantes, y sobre todo, sus futuros alumnos, los grandes perdedores.

## Capítulo II

### Los futuros maestros

Parte fundamental de la vida de cualquier centro educativo son sus estudiantes. Pese a la situación de subordinación formal y al rol pasivo que por lo general los esquemas educativos les atribuyen, de ellos también depende lo que resulta de las instituciones de formación docente, no solamente a través de su rendimiento, sino de la relación social que establecen con el centro de estudios. Hemos observado en total tres grupos de alumnos: Un grupo de la especialidad de primaria por cada institución, y un grupo en el instituto al que asistían alumnos de educación inicial, primaria, y de las especialidades de Educación Física y Lengua y Literatura para secundaria. El grupo observado en la facultad de pedagogía estaba terminando su segundo año de cursos (cuarto ciclo), mientras que el grupo de primaria en el instituto estaba en la mitad del cuarto año (séptimo ciclo). El grupo mixto cursaba la mitad de su segundo año. En total, hemos observado de manera consistente aproximadamente a 90 estudiantes y hemos entrevistado a 46 de ellos.

Del total de alumnos entrevistados 10 son hombres, y están sobre-representados, ya que la proporción de varones por salón es bastante menor en la especialidad de primaria en ambos lugares (menos de 3 varones por cada 10 alumnas). La mayoría se encuentra entre los 20 y los 25 años de edad y parece provenir de sectores medios bajos y bajos. Decimos esto porque todos los entrevistados provienen de barrios populosos de Lima (San Martín de Porras, Breña, Vitarte, Santa Anita, Independencia, El Cercado entre otros). Por otra parte, el dinero (o la falta de éste) es un tema recurrente entre los alumnos de ambas instituciones. Sacar las cuentas sobre los pasajes, hablar sobre el costo de un trámite, de una fotocopia, o de cuánto gastaron en materiales para sus clases, son temas de conversación que pueden oírse en pasillos y aulas en cualquier momento.

En cuanto a la procedencia, 31 son de Lima y 15 de provincias, pero la mayoría de los limeños son hijos de migrantes. Algunos estudiantes son migrantes recientes, y han venido principalmente para estudiar educación. Este último grupo es posiblemente el de origen social menos pobre o más instruido. Los estudiantes de los grupos observados fueron mayoritariamente mestizos, con solamente dos alumnas negras y ningún caucásico.

### Caminos a la docencia

Una de nuestras inquietudes iniciales tenía que ver con la naturaleza de la motivación de los alumnos que deciden estudiar educación primaria. Considerando el desprestigio social de la docencia y los bajos sueldos que ofrece el estado, (cerca de U.S. \$170.00 al mes) pensamos que quienes optan por la carrera docente lo hacen no por haber sentido "el llamado de la vocación", sino más bien por otras razones. Nuestra sospecha fue confirmada por la mitad de los entrevistados (23 de 46). De ellos, 8 intentaron ingresar a alguna universidad o institución para estudiar otra carrera; tras fracasar eligieron educación.

*Yo te digo que no me gusta la educación aya? y yo quería estudiar teatro, o ciencias de la comunicación, y para eso postulé a La Cantuta, pero qué pasó, que me faltaron 20*

*puntos para entrar, entonces, ya qué me quedaba... estudiar educación y venir acá al instituto... (mujer, ISP).<sup>17</sup>*

*Yo postulé a San Marcos, a la primera fue por dar gusto a mis padres (...) postulé a comunicación social, una amiga y yo nos aventuramos. Ella ingresó y yo no. El 93 me preparé mitad de año en mi casa y postulé con la seguridad de que iba a ingresar, por eso me dolió bastante cuando no ingresé a derecho. Ya no quería saber nada de universidad, nada de estudios, y mi mamá fue la que me animó a estudiar educación en la universidad. Ingresé. (mujer, FE)*

Sin embargo esta no era la única situación posible a parte de haber elegido la carrera por vocación. Encontramos que cinco estudiantes eligieron estudiar educación sintiendo que su vocación era otra, pero sin haber postulado en otros lugares convencidos de que no lograrían ingresar:

*Yo pensaba que entrar a la universidad sería difícil, y que no iba a poder entrar, así que me presenté acá y entré y estoy contenta. (mujer, ISP).*

Tres de los que postularon a educación como primera opción fueron inducidos o incluso forzados por algún pariente a estudiar pedagogía, como una chica del instituto, a quien su madre le dijo al terminar la secundaria: "tienes que estudiar educación. Cuando termines tu carrera y consigas trabajo, entonces puedes estudiar cualquier otra cosa que quieras", ante esto, ella nos dice: "Bueno, entonces me tiene que gustar la educación ¿no?, ya estoy estudiando y trabajar con niños debe ser bonito..." En diez casos, (casi todos en el instituto) los futuros maestros son desertores de otras carreras que les resultaban muy difíciles, muy caras, o simplemente descubrieron que no les gustaba.

*Pero el problema fue tan grande que no pude seguir estudiando ahí, porque... al estudiante lo hacen que averigüe en varios libros, que se dedique más al estudio, y en el caso mío que estaba trabajando, no tenía tiempo, entonces mi primo me dijo postula acá, y como lo vi que era fácil, ya pues... (hombre, ISP)*

*Yo nunca había pensado en estudiar educación, yo quería estudiar turismo, pero en realidad el turismo es una carrera económicamente bien alto, no? yo tenía esa intención de estudiar, pero primero unía que estudiar inglés, comencé, pero no culminé y de ahí ya decidí por educación (mujer, ISP),*

*Mira, yo estudié primero enfermería, pero no me sentía que era mi profesión, lo que me gustaba era enseñar (mujer, ISP).*

*Primero estaba estudiando contabilidad, pero no me llevaba bien con los números. Decidí dejarlo porque estaba gastando plata por las puras... (mujer, ISP).*

Unos pocos (7), tuvieron primero la experiencia de enseñar y allí descubrieron su gusto por la docencia, y solamente 16 eligieron la carrera por vocación sin ninguna

---

<sup>17</sup>En adelante las referencias sobre los citados indicarán sexo e institución. ISP para el instituto y FE para la facultad de educación.

experiencia previa. Es interesante entonces preguntarse cómo es que, dado que la mitad no tenía esta carrera como su primera opción, se desarrolla la vocación en esos alumnos en las instituciones de formación docente. Los profesores son conscientes de la falta de vocación inicial en muchos de sus alumnos, y saben que deben invertir energía en generar esta vocación. Lo interesante es que el énfasis al realizar esta tarea no está puesto en comprometer a los alumnos con la tarea de lograr el aprendizaje en los niños, sino en la posibilidad de ganarse su cariño y el de los padres, y en el prestigio social que pueda provenir de allí. Así, además de este cariño y reconocimiento, la realización personal del maestro se daría a través de lo que los alumnos puedan lograr.

*El profesor es parte de la familia del niño, poco a poco uno se va integrando esa familia. Cuando el niño nos va conociendo a nosotros (habla en su casa) "mi profesor, mi profesora" y uno ya es miembro de esa familia. /...J mi papá ha sido profesor y ha dado 35 años en el magisterio y yo veo a sus alumnos que lo saludan con efusividad: "Profesor cómo está usted", y eso es bonito... (mujer, FE).*

*En Ayacucho, en Arequipa en la zona del fuego, o los valles. cualquier profesor (que vaya de esta universidad) ahora es tratado como el rey, porque como yo estaba viajante, veíamos cómo a los profesores tenían que llevarle gallinita, que "el profesor está solito. la profesora está solita, ahí, acompáñalo"... siempre estaba alguien ahí (mujer, FE).*

*... y entonces mi mayor gusto es encontrarme con ex-alumnos míos que ahora son funcionarios en las USES, inclusive directores de USES, o regiones. (Profesor del Instituto)-*

Así, una vez en la carrera, los estudiantes desarrollan su identificación con la docencia a través de la asimilación de un discurso que remarca principalmente la importancia del rol social del maestro. De hecho, una de las cosas que ellos más parecen valorar sobre su futuro, es la posibilidad de ser queridos y reconocidos por las comunidades en las que trabajen.

La otra fuente que alimenta su vocación es el contacto afectivo con los niños. Esto sobre todo para quienes han tenido o tienen alguna experiencia con ellos, sea en un grupo de catequesis, como auxiliares en un colegio, o inclusive como profesores de aula no titulados:

*Pero, realmente, uno en clases se da cuenta de que realmente tú has venido para algo ¿no?, que estás ahí por algo, y es hermoso, es hermoso ver que los niños te llamen profesor los niños aunque no lo eres todavía, pero que te digan profesor, te sientes importante y muy valioso para los niños corren, te abrazan, te dan besos y muchas cosas, es bonito, la carrera es hermosa... (hombre, FE).*

*En mi caso cuando salí del colegio estuve en un programa de catequesis donde trabajábamos con niños y ese ambiente era bien bonito, porque a mí me gusta trabajar con niños, hablarles, jugar, ¿no? enseñarles cosas nuevas, y de paso los niños también te enseñan cosas. Tú aprendes y también te enseñan (mujer, ISP).*

*Yo digo que si vamos a ser maestros aunque sea sacrificio hagámoslo, porque hemos escogido una carrera de educación y la carrera de educación no... en ningún sitio te van a pagar bien si va a trabajar al magisterio, es bonito ser maestro. Es bonito cuando alguien te dice gracias profesora, es bonito cuando ese niño que no sabía sonreír ahora sonríe, y es tan bonito cuando esos niños siquiera abre su corazoncito a los demás, porque un niño de verdad es un niño muy bonito; por eso decía, para mí, el niño es lo más bello que pueda erigir en la tierra (mujer, FE).*

*/Trabajar con niños es tan difícil, tenemos que manejar la psicología y todo lo demás (...) el segundo año trabajé con vacaciones útiles en provincias con niños y fue una experiencia única, que la verdad, me gustó más mi carrera, empecé a tener cariño empecé a sentir vocación, tal vez eso estaba dentro de mí pero no podía descubrirlo yo mismo hasta que con la experiencia lo tuve (hombre, ISP).*

En varios de nuestros entrevistados se da entonces, desde su condición de estudiantes, lo que Dominique Motte identifica como la "alta idea" que los maestros cusqueños tienen sobre su profesión, y asocia a esta con la noción de vocación.<sup>18</sup> A partir de sus entrevistas con maestros, Motte identifica en ellos tres formas de hablar sobre su vocación: la "natural", ("siempre quise ser maestro") la "adquirida" ("nunca pensé ser maestro, pero con la práctica me gustó") y la "implícita", (según Motte corresponde con quienes no tienen un compromiso permanente con la carrera, pero que tratan de hacer bien su trabajo). A pesar de sus diferencias, según Motte, estas ideas se convierten en el principal sostén del ejercicio docente, del "apostolado del magisterio", ya que no existen otros estímulos. Los estudiantes parecen comprender bien esto desde muy temprano.

---

<sup>18</sup>Motte, Dominique. Enseñar en el Perú ¿un pacto cultural o un trueque mercantil?: El ejemplo de los docentes del Cusco. Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1995.

## El buen maestro

Una cuestión imprescindible a tratar con quienes saben que están estudiando una carrera poco prestigiosa y en instituciones poco prestigiosas, son sus estándares de calidad y la idea que tienen de los lugares en los que van a trabajar. Usamos tres diferentes rutas para obtener información sobre lo primero. Apelamos a su experiencia como alumnos, les preguntamos sobre los buenos y malos profesores en su centro de estudios, y las razones por las cuales preferían a unos frente a otros.<sup>19</sup> También preguntamos sobre sus profesores de colegio, los que recordaban como buenos y malos. Finalmente, los llevamos a un plano más normativo, y les ofrecimos fotos de varias maestras en acción, para que eligieran entre ellas a quien representara a la mejor y la peor actitud pedagógica. Luego, cada uno decía por qué había elegido determinada profesora. Un primer hallazgo es que la idea de calidad 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 a los métodos para lograr el aprendizaje en los niños. De hecho, esto parecería ser una elaboración que parte de su percepción de la formación que reciben, en la que estos aspectos están ausentes. También notamos que hay diferencias en las cualidades pedagógicas del docente que los estudiantes mencionan desde su experiencia como alumnos frente a aquellas que proyectan como maestros.

Una de las cualidades más mencionadas por los alumnos al evaluar a sus profesores era que el maestro supiera "llegar a los alumnos", es decir que los pudiera emocionar, que usara no solamente un lenguaje claro, sino que apelara a sentimientos y situaciones con las cuales los alumnos se pudieran identificar. Asociada a esta cualidad está la de "expresarse bien", que, como pudimos comprobar no necesariamente se refiere a un uso correcto y adecuado del castellano. El hablar con propiedad y sin errores tiene importancia solamente para algunos alumnos, pero para otros, el uso de otros recursos como el humor, los gestos elocuentes, o el manejo del lenguaje de los jóvenes también es altamente valorado si es que produce el impacto emocional que ellos buscan.

*Yo tenía mi profesora de Historia del Perú en el colegio. Me enseñaba bonito, lindo, lindo, o sea, te contaba la historia como si ella la hubiese vivido ahí en ese momento, igualito nos hacía vivir a nosotros.  
Mujer, ISP.*

Durante las observaciones pudimos comprobar también que aquellos momentos en los que los docentes lograban la efectiva atención de los alumnos era cuando contaban anécdotas o episodios diversos de sus vidas, y que aquellos profesores a quienes más estiman o respetan, son quienes les hablan "de la vida real" en clases.

---

<sup>19</sup>La pregunta era: "Piense cada uno en el o la profesora que más les gusta en el instituto o la universidad, no me digan su nombre, ni el curso que enseña, sino en las cualidades por las cuales lo o la prefieren" y luego repetíamos la pregunta pero para el que menos les gustara.

Otra cualidad esperada de los maestros, mencionada con más frecuencia en el instituto que en la facultad de pedagogía, es que el docente o la docente, sea amigo de sus estudiantes.

*La profesora que más me gustaba era la de educación física, era bien chévere. Nos paraba aconsejando, veía que estuviéramos bien en los cursos, siempre se preocupaba por nosotros, nos aconsejaba, nos llevaba a paseos, era buena profesora. Mujer, ISP.*

En el caso del instituto pareciera que esa última cualidad esta relacionada con la posibilidad de establecer cierta complicidad con el profesor para no tener que estudiar, ya que va asociada al adjetivo "comprensivo", que en el contexto en el que es usado, podría ser también "concesivo". Es interesante señalar que en la universidad los entrevistados nunca se refirieron a ésta como una cualidad esperable en un profesor, aunque si fueron importantes el orden en la enseñanza, la capacidad pedagógica, el cumplimiento de responsabilidades. Extrañamos sin embargo referencias al saber y el conocimiento de la materia de parte del profesor en ambos lugares. Solamente tres estudiantes (dos universitarias y uno del instituto) las mencionaron y apenas dos chicas de la universidad mencionaron como valioso el tener profesores exigentes. Los estudiantes aprecian a un profesor que conozca bien su tema, pero eso no es lo que más les atrae. Por ejemplo, en el instituto hay una profesora cuya calidad todos reconocen, sin embargo, mucho más popular es otro docente que es joven, apuesto, simpático y amable, y de hecho, varias alumnas dicen que es un excelente profesor porque pone ejemplo de la vida real y porque se hace entender. Por nuestra parte, pudimos comprobar que el material que este profesor ofrece es pobre y escaso, bastante simplificado, lo que hace los exámenes muy fáciles, ya que cubren muy poco. Por otra parte, sus clases son muy cortas, y por lo general siempre está dispuesto a ceder sus horas de clase para actividades extra-académicas.

Si intentamos un resumen de lo que es el docente ideal para la mayoría de nuestros entrevistados, el o ella debería reunir las siguientes cualidades: Saber conmover a sus alumnos con la materia que enseña, debe ser además tolerante con sus incumplimientos, mejor si es alegre, y si es capaz de establecer una relación de confianza y diálogo con sus alumnos, si además de estas cualidades es ordenado/a y les hace comentarios a sus trabajos este profesor será considerado excelente.

Al comentar las fotos de las maestras, las cualidades más apreciadas son algo diferentes. La profesora que fue elegida por más entrevistados como la que tenía la mejor actitud, fue una que estaba sentada en una silla pequeña, junto a un grupo de alumnos sentados alrededor de una mesa, revisando con ellos una lección. Se valoraba de ella que se ponía "al nivel de sus alumnos", que les daba atención y cariño, que les tenía paciencia, y que le preocupaba que entendieran.

La que fue casi unánimemente señalada como la de la peor actitud pedagógica, fue una maestra que, con una mano en la cintura y las piernas separadas, señalaba con la otra mano en alto, a una niña pequeña. La mayoría la calificó de autoritaria, y varios argumentaron que esa actitud era anti-pedagógica y dañina para los niños.

Dos fotos provocaron controversia y fueron valoradas de manera opuesta por personas del mismo grupo. Una es una maestra negra que muestra un libro a los alumnos. Algunos niños sonríen mientras otros miran hacia la cámara. Quienes la eligieron por una actitud correcta valoraron que el ambiente en la clase fuera relajado y tranquilo, que los niños se vieran contentos, e interpretaron mucha paciencia en el rostro de la profesora. Quienes la criticaron, dijeron que no sabía imponer el orden, que los niños hacían lo que querían mientras ella mostraba el libro a quien quisiera atenderle, y dijeron que su rostro reflejaba indiferencia hacia la clase. Otra foto con comentarios opuestos es bastante sugerente. En el centro aparecen dos dedos índices encontrados, el de un niño y el de la profesora. Ambas personas están en movimiento y parecen estar hablando al mismo tiempo. El resto de la clase mira la escena con atención. Quien la evaluó positivamente fue un alumno que dijo que esa era una clase democrática en la que la profesora estimulaba a los alumnos a expresarse con libertad, que se veía actividad y dinamismo. Quien la criticó fue una mujer que interpretó en el gesto de la maestra un acto de represión contra el niño, una forma casi violenta de callarlo. Lo interesante en ambos casos, es que la preocupación de los estudiantes era que la profesora supiera tratar bien a los niños y que pudiera generar un ambiente de confianza en la clase.

Finalmente, hubo una foto que fue valorada de manera opuesta en cada lugar. Se trata de una maestra ensayando una danza con niños. En la universidad, quienes la eligieron apreciaban el hecho de que la maestra supiera enseñar una danza folclórica, y elogiaron lo concentrada que se le veía en el ensayo. En el instituto quienes le atribuyeron una actitud negativa interpretaron que se encontraba dando una clase de educación física sin tener la ropa adecuada, y por ende, por dar mal ejemplo a sus alumnos.

Para la mayoría de los entrevistados la idea del buen maestro se vincula principalmente 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. En cuanto a las actitudes pedagógicas, éstas se evalúan en función de la habilidad de las maestras para atraer y mantener la atención de los niños, sin necesidad de imponer la disciplina de manera autoritaria.

Las características de la paciencia y el cariño, así como la capacidad de generar confianza en los niños están relacionadas con el tipo de alumnado que todos, menos una de las entrevistadas, piensan tener. En efecto, respecto a los lugares en los que piensan que van a trabajar, 45 de los 46 entrevistados dijeron que se preparan para atender a alumnos de zonas rurales o zonas urbano marginales, o en todo caso en provincias. Quienes ya tienen alguna experiencia enseñando o trabajando cerca de estos sectores tratan de comunicar su emoción y compromiso con las vidas de esos niños:

*Si en el rato de recreo tú te sientas con él, te enteras de su realidad ¿ no? Te cuenta que no ha comido, que su papá vino borracho, que le ha pegado a su mamá, a él y a sus hermanos; que su papá no tiene trabajo, o que lo han despedido recién ayer o antes de ayer... Son tantos problemas que tienen los niños y lo más difícil es saber llegar a esos niños que tienen los problemas... más que nada problemas afectivos... Hombre, FE.*

Mientras que aquellos que no han tenido estas experiencias todavía, se preparan para ellas:

*... sí, yo tengo la vocación de enseñar, tratar con mucho amor al niño... (pero trabajar en lugares donde' no hay carpetas, muchas veces no hay agua, entonces yo creo que en mí misma va a estar /el sobreponerme... porque no voy a estar en colegios bien... /yo quiero estar donde la educación haga falta, una parte donde estén los más marginados, los más pobres. No va ha ser muy fácil, /la miseria no se va a calmar con decir al niño escribe... no se va a calmar con eso, para enfrentar la pobreza /hace falta bastante lucha bastante sacrificio, es más allá del afecto, (pero hay que ser fuerte y seguir adelante... Porque /el trabajo que yo ponga va a ir cambiando siquiera un poquito la situación en algo... No hay que pensar que todo brilla, hay piedras en el camino y hay que saber brincarlas...*

*Mujer, FE.*

### La vida en las aulas

Algunas veces, al evaluar la situación de las instituciones de educación superior se asume que el desempeño de los alumnos depende solamente de la habilidad e interés individual, y se ignora la complicada red de relaciones sociales, definiciones grupales y obligaciones y compromisos en los que se encuentran los estudiantes. Es decir, se yerra al darle poco peso a las condiciones sociales que actúan de manera determinante sobre las características de los alumnos. Dicen Becker y sus co-autores que los alumnos llegan a construir su perspectiva del trabajo académico a partir de su situación de subordinación en la universidad, de sus posibilidades de acción colectiva, y su relativa autonomía.<sup>20</sup>

Pues bien, hemos visto más o menos quienes son los estudiantes que observamos, y cuáles son sus condiciones para el trabajo académico, veremos ahora algo de sus prácticas y actitudes en sus centros de estudio. Nuestras observaciones de aula nos indican que la calidad de la formación que los alumnos reciben es bastante pobre, sin embargo, la reacción de los alumnos frente a esto merece ser examinada. Sus críticas, cuando las hay, son sobre todo formales o a estilos docentes. Pero no parece haber mucha preocupación por la formación deficiente que reciben, tal vez porque no tienen con qué comparar, o porque no han recibido ningún entrenamiento en la vida para expresar con claridad sus opiniones asumiendo que estas puedan ser tomadas en cuenta.<sup>21</sup>

Algo que nos sorprendió fue que en diversas oportunidades los profesores decían algunas cosas inexactas o inclusive poco verosímiles o coherentes, ante lo cual, la reacción de los alumnos nunca fue de crítica abierta o por lo menos de cuestionamiento. Por ejemplo, en una clase sobre el proceso de aprendizaje en los niños, de pronto la profesora, en tono bastante duro comienza a hablar de las

---

<sup>20</sup> Op. cit. p. 133.

<sup>21</sup> . Es más, se ha podido constatar en diversos trabajos, que una característica de la educación más tradicional apunta a lograr el silencio de los niños como la situación ideal, tanto en la casa como en el aula

creencias comunes entre las chicas acerca de métodos abortivos al inicio de un embarazo:

*(... Le dicen las amiguitas: "Date golpes en las posaderas, /toma pastillas, mejorales"... Y qué piña, las cosas siguen... El ingerir daña a los niños, produce síndrome de Down, parálisis, problemas con el aprendizaje...*

En otra clase en la que el profesor intentaba -con mucha confusión- explicar a los alumnos que el buen maestro puede aprovechar cualquier circunstancia para incorporarla a su clase les pone el siguiente ejemplo:

*(Si hoy día durante el simulacro de temblor) llega un helicóptero a la escuela, el profesor tiene que tener control y no salir corriendo, entonces con lo del helicóptero hay que adecuar la clase para aprovechar la situación. Lo que es la aprensión sensorial externa.*

*; Qué nos podría servir el helicóptero en el sismo?*

(Señala a una chica, que está sentada adelante, cerca a él, para que responda la pregunta. No la llama por su nombre y tampoco se lo pregunta).

*Alumna: Para llevar a los alumnos*

*Prof: Para las matemáticas también lo podríamos utilizar. Si falta gasolina, se podría preguntar cuál es la capacidad para llevar heridos, y ahí estaríamos utilizando la percepción de los alumnos.*

Finalmente, en una clase sobre la comunicación y la cultura, en un monólogo interrumpido otro profesor dijo casi textualmente.<sup>22</sup>

*Hace 2 años estuve en Chile y no había un solo pucho en el suelo. Porque si uno lo arroja al suelo, el carabinero da un pitazo indicando que uno lo debe recoger y qué vergüenza recoger el pucho porque te han visto. Igual el cine, cuando estás viendo una película aparece el cartel que dice que está prohibido fumar, Entonces la gente que lo desea pasa al hall, ahí hay sillas, hay ceniceros. Acá, aparece el cartel que indica su prohibición por disposición municipal, pero igual la gente fuma. Allá los ambulantes están fuera de la ciudad.*

*Chile se jacta de comprar cacao, melaza de caña y azúcar a Perú y luego vendernos el chocolate. Sólo tienen sus patas secas y galletas. Aquí tenemos la idea de "compro lo importado", está presente eso que dice que lo importado es lo mejor; nosotros tenemos la mejor alpaca...*

*Nosotros no tenemos salario ni incentivos, ¿por qué no/ porque el presidente aprista aún nos tiene pagando la deuda externa. Yo soy profesor y abogado, tengo que pagar mis impuestos...*

---

<sup>22</sup> . Reproducimos este extenso fragmento para dar una idea clara de lo que fueron las clases de este profesor. El uso el mismo monólogo en la clase siguiente, y esas fueron las dos únicas veces que "dictó" clase. Las siguientes sesiones estuvieron dedicadas a exposiciones de los alumnos sobre temas sin ninguna conexión entre sí.

*En lo social-político, la comunicación del Perú ha sido muy incómoda. En Chile dicen de nosotros que somos "tontos porque se matan entre sí". Chile quiso hacer una segunda guerra con Perú.*

*En Chile, el estado les paga la educación a los 10 mejores alumnos. En Perú, el primer lugar no da examen de ingreso.*

*Julio Ramón Ribeyro (JRR), cuando Velasco estaba en el poder, se presentó ante él y le ofreció su material. Velasco dijo que para qué, y lo dejó ir. JRR se fue a Alemania, ahí fue bien tratado. Los alumnos de la primera promoción de Literatura de esta institución fueron los primeros que le hicieron su misa en la Iglesia La Merced. Me dijeron que querían que su promoción se llamara JRR y que querían hacer una misa, y que le dijera a la viuda de JRR para que asista y sea su madrina. Ella, vive en el extranjero, me dijo que sí aceptaría y que sólo le pasara la voz con un mes de anticipación.*

*Mario Vargas Llosa tiene una casa en Barranco pero por problemas políticos vive fuera: tiene 3 casas en Europa: en Italia, Francia y España.*

*Martín Adán murió en un cuartucho de Jr. Huallaga...*

*No hay cultura, porque éste es ingeniero, el otro: un abogado vivo y el otro, influido por sus ministros. El único fue Velasco, botó a los millonarios y dio tierras a los campesinos. El problema fue que los campesinos no sabían cómo manejar la tierra, chupaban. Con la plata, Velasco compró armamento pues quería hacerle la guerra a Chile. Y se olvidó de la cultura, el agro se vino abajo. El desfile de 28 de julio sigue mostrando los armamentos que se compraron en la época de Velasco.*

*Pinochet agarró a los terroristas, los metió al Covadonga y los fondeó en el mar. Allí hubo toque de queda de verdad, la gente no salía de sus casas; aquí, la gente se asoma con cuidado y va a comprar tocando la pena.*

*En Chile, un profesor rural gana \$600.00, un profesor de secundaria gana \$900.00 y un catedrático gana \$1,200. En Perú gana entre \$150-200. El alumno peruano no puede comunicarse ni actualizarse. Las computadoras están acá hace 2 años, allá hace 15 años. Ahí uno ve en una clase que cada alumno, o cada dos, tiene una computadora para trabajar y ahí escriben, luego imprimen y se llevan su clase. El profesor está delante con su computadora y un ecran donde proyecta y explica su clase.*

En ninguno de estos casos los alumnos dijeron nada, sin embargo, su nivel de atención era pobre, algunos dormitaban, otros hacían otras tareas, y algunas chicas recurrían a los siempre presentes catálogos de Yanbal. Cuando realizamos las entrevistas con los estudiantes ya llevábamos algún tiempo observando sus clases y teníamos una opinión bastante crítica de la calidad de sus cursos. Durante las entrevistas intentamos conocer alguna valoración de la formación que recibían y encontramos una fuerte resistencia para ello. Lo interesante es que en la mayoría de estudiantes parece haber una conciencia más o menos clara de la baja calidad de la formación que reciben, al mismo tiempo que saben que no están en otro lugar porque no podrían pagarlo o porque dudan de su capacidad para cumplir con las exigencias de otro centro de estudios.

Tal vez por esto les cueste tanto expresar sus críticas a la formación que reciben. Pocos podían expresar abiertamente su descontento frente a varios de sus compañeros, y aquellos que iniciaron algún tipo de crítica fueron rápidamente

acallados por los demás.<sup>23</sup> En la universidad por ejemplo, en un grupo de nueve estudiantes, uno de ellos se refirió a su desilusión paulatina ante el incumplimiento de algunos profesores, el desorden con los horarios y lo fácil de los cursos. Su intervención provocó que varias chicas dijeran que la calidad de la universidad dependía de sus alumnos, que eran ellos quienes tenían que exigirse y exigir a los profesores, y que "poner en alto" el nombre de su universidad dependía de ellos.

En el instituto, por otra parte, las alumnas no querían hablar de su centro de estudios. En ambos lugares obtuvimos opiniones más críticas en entrevistas o conversaciones con menos de tres personas. Sin embargo aún después de haber terminado el trabajo etnográfico no me atrevo a calificar de conformista o pasiva la actitud de los alumnos. El que no expresen con palabras su descontento no es señal suficiente para extraer tal conclusión.

Ocasionalmente hay muestras explícitas de resistencia o rechazo al descuido de los profesores, o a su mediocridad. En una ocasión por ejemplo, el profesor apareció por primera vez luego de varias semanas de iniciado el semestre académico, tenía media hora de atraso y mostró además no estar enterado del número de horas que debía dictar, ni del ciclo al que le estaba dictando el curso ("¿Ustedes son del quinto ciclo?"). No hizo ni una sola mención a un programa del curso, o a la necesidad de recuperar horas ni cosa parecida. Una hora después de iniciada su clase pregunta: "¿Hasta qué hora tenemos clase?" Dos alumnas le responden que hasta las 4 p.m., cuando la clase debía durar hasta las 5 p.m. Nadie las corrigió y el profesor terminó a las cuatro. Doris les preguntó a las alumnas sobre el por qué de su respuesta y contestaron: "Es que ha llegado tarde". El resto del semestre las clases terminaron a esa hora...

En la universidad supimos de una manifestación explícita de resistencia o rechazo hacia un mal profesor. Los alumnos decidieron unánimemente no presentarse al examen final de un curso que había sido muy malo debido a constantes ausencias del profesor, un dictado deficiente y pobre del curso e insuficiente material cubierto durante el semestre. Preferían perder todo el curso y matricularse de nuevo en él cuando lo dictara otro profesor. La universidad no les dejaba otra alternativa a parte de este mecanismo indirecto y burocrático sobre el que después nadie comentaría.

Nunca vimos que una clase suscitara comentarios más allá de la hora de clase, excepto cuando el material tratado los tocaba personalmente. Solamente los trabajos de cuya presentación depende la nota transcendían el espacio del aula en el interés de los alumnos, aunque también de manera bastante formal y sumaria. En la práctica, la mayor preocupación cotidiana de los estudiantes era la elaboración de materiales didácticos en los cuales invierten tiempo, dedicación y dinero. Estos cursos de producción de materiales terminan siendo en verdad los más exigentes para ellos, y también los más valorados por la mayoría, ya que los otros demandan muy poco trabajo intelectual y su utilidad no es clara.

---

<sup>23</sup> Solamente un grupo en el instituto reunió al azar a cuatro alumnos algo mayores que el resto que fueron abiertamente críticos del instituto, pero las demás personas presentes solamente callaron mientras ellos hablaban.

En la universidad la distancia entre profesor y estudiantes está marcada por varios aspectos. Hay problemas políticos entre los docentes, hay cierta tensión entre estudiantes y profesores debido al descontento del alumnado por algunos semestres perdidos, y una crítica velada de algunos profesores que parecen añorar un tipo de estudiante "más comprometido" con la política. Se ve a pocos estudiantes conversando con los profesores fuera de aulas. El trato entre alumnos y profesores, al menos en la facultad que observamos, es más bien frío y distante. Pero por otra parte, la identificación de los estudiantes con la universidad es muy fuerte, para ellos el ser de esa universidad les da hasta un gentilicio, con el que se llaman y reconocen a sí mismos. Esta identificación con su centro de estudios es bastante compleja, porque por un lado, está llena de referencias a un pasado prestigioso ganado por la calidad de los egresados de este lugar que "han dejado en alto" el nombre de la universidad. Por otra parte, parecen tener una percepción bastante realista frente al presente, marcado sobre todo por el desorden, la falta de recursos y la dudosa dedicación de los profesores. Frente a ello, algunas de las estudiantes con quienes conversamos sostienen que son los estudiantes actuales quienes deben mejorar la imagen de la universidad con su esfuerzo y dedicación para volver a "dejar en alto" el nombre de su universidad. La función de este discurso para estar destinado más a prevenir depresiones que a mejorar efectivamente la calidad de la formación que reciben. Hay un elemento más que posterga la necesidad de enfrentar su formación profesional, que es la idea de que la práctica es la mejor escuela, y que en ella aprenderán aquello que no recibieron en la universidad.

El compromiso o identificación emocional de los estudiantes con el instituto en cambio, es mucho menos intenso, si es que no inexistente. Además, las relaciones entre estudiantes y profesores son mucho menos rígidas. Hemos visto a alumnas piroppear a un profesor y mandarles besitos volados, o a un alumno decirle "papá" a un profesor en son de broma. Las estudiantes saludan a sus profesores dándoles la mano, tal como hacen con sus compañeros, y si bien no usan el tuteo, se dirigen a ellos como "profe". El ambiente es bastante más relajado e informal en general, tal vez porque la relación de los profesores con la institución no es tan fuerte y porque ellos, al igual que sus alumnos son "exigidos" y vigilados por el personal del instituto, con lo que profesores y alumnos terminan estando del mismo lado, en una suerte de relación de complicidad, que silencia o neutraliza a los pocos críticos que puedan surgir entre los alumnos.

### Las chicas y los chicos

Uno de los grandes atractivos de pasar por la experiencia de la educación superior es la vida social que ésta ofrece a los estudiantes. De hecho, la realización de actividades extra-académicas toma gran parte de su tiempo y observar algunas de ellas, así como aquellos aspectos a través de los cuales los estudiantes se vinculan entre sí nos da información valiosa sobre ellos como personas y sobre todo nos permite conocer sus intereses y valores. Teníamos muchas preguntas, y ciertamente no logramos encontrar respuesta para todas. Queríamos saber qué es lo que aprenden unos de otros, qué espacios crean para desarrollar sus relaciones interpersonales fuera del aula o en ella. Encontramos que fuera de las horas de clases los alumnos establecen entre sí una enorme gama de relaciones sociales y económicas que consolidan los vínculos entre ellos. Como ya dijimos, en ambas instituciones funciona un sistema de estudios bastante escolar. Es decir que los grupos ingresantes avanzan como una promoción

tomando los mismos cursos en el mismo horario y en la misma aula todos los años. Esto hace que las relaciones entre ellos sean bastante intensas y que a través de ellas se pueda observar la concreción de muchos de sus valores y concepciones.

Uno de nuestros mayores intereses al observar la vida social de los alumnos era el conocer tanto sus concepciones, como las características que tomaran las relaciones entre los hombres y las mujeres. La razón de este interés es que, como ya señalamos, pudimos constatar que los planes de estudios de los ISP y las facultades de educación no tratan en ningún momento el tema de las diferencias entre niños y niñas como educandos, o el del papel de la escuela en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, ni tampoco presentan ningún tipo de cuestionamiento al trato discriminatorio hacia las mujeres, y menos aún, pautas para superarlo. Nos preguntamos entonces sobre cuáles son las ideas que los futuros maestros tienen sobre los hombres y las mujeres, ya que ellas guiarán finalmente su interrelación con sus estudiantes, formando parte de su "currículum oculto".

Tanto en el instituto como en la universidad, la especialidad de primaria acoge más mujeres que hombres, lo que convierte a éstos últimos en centro de atención de las chicas por un lado, y por otro hace que todo contacto social con chicos de otras especialidades sea bastante valorado.<sup>24</sup>

En el instituto los grupos son de 20 a 30 alumnos aproximadamente y el trato entre hombres y mujeres no es del todo fluido. Por un lado, pareciera haber mucha intimidad y confianza entre chicos y chicas dado el tipo de temas que tocan en sus conversaciones<sup>25</sup>. Por otro lado sin embargo, ellos mismos controlan mucho las interacciones entre hombres y mujeres, por ejemplo fastidiando a una chica si pregunta por algún muchacho, o haciendo sorna o bulla si alguna chica conversa con un chico mucho rato. Esta actitud alcanza también a los profesores. Si un grupo de alumnos observa a una profesora y un profesor conversando, inmediatamente hacen como que los estuvieran sorprendiendo en un romance o algo así. Aulas y pasillos son un espacio para el cortejo abierto, que toma formas bastante candorosas como quitarse y/o esconderse mutuamente las cosas, perseguirse por ello y de paso, robarse alguna caricia. Los chicos galantean abierta y constantemente a las chicas, y éstas piropean a los profesores jóvenes a manera de juego, aunque también juegan a provocar la cercanía física entre algunas chicas y chicos.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> En la universidad por ejemplo, pudimos ver cómo una chica de la especialidad de educación para adultos "administraba" sus contactos con chicos de otras facultades para ejercer algún tipo de control sobre sus compañeras.

<sup>25</sup> . En momentos previos a las clases se pudo registrar conversaciones sobre relaciones de pareja, consejos para el matrimonio feliz, situaciones familiares difíciles, etc.

<sup>26</sup> En el mes de julio en una fiesta en el sótano del instituto una chica estaba bastante desabrigada, con apenas una blusa muy delgada. Su grupo de amigas comenzó a "exigir" en tono de broma que uno de los chicos la "abrigara", a lo que el respondió con un gesto que invitaba a la chica a "meterse" en su chompa o dejarse abrazar por el, cosa que fue festejada con risas por el grupo de chicas.

Las chicas, que son la gran mayoría, hablan frecuentemente sobre sus cuerpos, su ropa y el maquillaje que usan o compran."<sup>27</sup>

En grupos mixtos en algunas oportunidades hablan de lo que a las chicas les gusta de los hombres y viceversa. Son conversaciones relajadas y de mucha confianza, aunque por otra parte, con ideas bastante conservadores y estereotipadas acerca de la belleza y las cualidades masculinas y femeninas. En general, parece haber dificultades para establecer relaciones amicales entre hombres y mujeres sin pasar por la censura o el control de la dase que sancionará la relación de otra manera, asumiendo que hay intereses sexuales o románticos de por medio."<sup>28</sup>

En la universidad las conversaciones de las chicas no son muy distintas a la citada en el instituto. La preocupación por el cuerpo o por la ropa y el maquillaje está siempre presente.<sup>29</sup> De hecho, algo que llamó nuestra atención es la incomodidad a la que someten sus cuerpos con ropa tan ceñida que pareciera que apenas las deja respirar o moverse, y que llevan por jornadas bastante largas. Pero hay algunas diferencias en las relaciones entre chicos y chicas con respecto al instituto. Por ejemplo, en la universidad pareciera que las relaciones de pareja entre estudiantes no son tan centrales para la atención de los alumnos, al ser más grande el espacio y mayor la población estudiantil, los compañeros de estudios no parecen estar tan pendientes (o por lo menos no lo demuestran como en el instituto) de "quién está con quién". Por otra parte, parece haber una mayor facilidad para el establecimiento de relaciones de amistad más libres y fluidas entre hombres y mujeres. El grupo no ejerce el tipo de control o intervención activa sobre las interacciones entre hombres y mujeres que es tan evidente en el instituto.

La universidad ofrece además mayores posibilidades para que los estudiantes desarrollen actividades comunes fuera de las aulas. Hay grupos de danzas, grupos de música, equipos deportivos, y sobre todo, espacio físico amplio que propicia la interacción. En el instituto pudimos ver que los estudiantes realizan sobre todo actividades económicas dentro del salón, como colectas o rifas para distintos propósitos, organizan también comidas pro-fondos para su viaje de promoción o

---

<sup>27</sup> Este es un fragmento de una conversación acerca del uniforme que el instituto les exigió llevar:

-Ch: La falda me queda grande, es (talla) mediana.

-N: No lo has metido. Yo he tenido que meterla porque sino parecía un costal.

-Ch: Sí lo he metido, mira. Un montón.

-M: ¿Qué, tú eres más flaca que yo? A mí la falda me queda justo, no le he hecho nada.

-N: Lo que pasa es que tú eres caderona. -Ch: No sé, nunca te he visto en pantalón. -N: No, María, tú eres caderona.

-Ch: Yo tengo caderitas.

-M: No hay nada que hacer, tú (Ch), eres un palo.

<sup>28</sup> " Pese a todo esto, en momentos difíciles los estudiantes pueden tomar actitudes que en la práctica denotan una mayor madurez de la que muestran cotidianamente mientras juegan. En el semestre en el que hicimos la observación supimos de un caso de acoso sexual en el instituto. Una de las alumnas que entrevistamos fue víctima de las insinuaciones de un profesor, frente a lo cual ella tuvo una reacción adecuada: lo convirtió en un asunto colectivo al informárselo a todo su grupo y fueron todos a hablar con las autoridades del instituto, quienes tuvieron que sancionar al profesor implicado.

<sup>29</sup> En una oportunidad una alumna expresó con cierta angustia que tendría que meterse pronto a hacer gimnasia porque al semestre siguiente le tocaba hacer sus prácticas pre-profesionales, a las que debía asistir con falda y tenía las piernas demasiado delgadas para eso.

alguna otra actividad (como cebichadas, polladas, o salchipapadas). A parte, y sobre todo grupos de chicas de ambos centros de estudios, organizan salidas ocasionales a discotecas cercanas. El siguiente es el fragmento de una historia escrita por una de las alumnas de la universidad. Nos da una idea de su vida social con los compañeros de estudio y de los espacios en los que ellos se mueven. La historia comienza con la descripción de un día de clases luego del cual un grupo de estudiantes planea celebrar algo.

*Juan siempre alegre y con ganas de festejar dijo: vamos a festejar en la noche en la discoteca todos deciden que sí que tenían derecho y se verían en la puerta de la discoteca "El bote" en Lima en la avenida Wilson y que no debían de faltar. Vanessa tenía que comprarse ropa puesto que su vestuario estaba un poco desactualizado y necesitaba algo que la hiciera ver más delgada pues había subido de peso, decidió ir acompañada de su prima para pedir una segunda opinión de lo que – pidiera – eligiera. Hizo cálculos Vanessa de su presupuesto con sus ahorros y propinas sólo le alcanzaba para comprar un pantalón y una blusa pero no en tienda si no en ambulantes.*

*Su prima le aconsejó que se dirigiera a una mesa redonda donde estaba cómodo y había variedad de vestimenta. Vanessa y su prima Laura llegaron a mesa redonda y vieron que había cosas muy bonitas y que todo le provocaba comprar y había buenas ofertas pero a la vez tenían que volver temprano a su casa para alistarse para ir a la reunión de la noche.*

*Finalmente Vanessa se decidió por un conjunto de un pantalón palazzo con su*

*blusita de seda que combinaba con sus zapatos negros charol que tenía en casa. Se dirigieron rápidamente a Chosica a su casa a cambiarse y le pidió permiso – para ir – a su Mamá y que por la mucho que se iba demorar la reunión se iba quedar a dormir en la casa de su tía.*

*Su mamá para asegurarse llamo por teléfono a su hermana recomendando que su hija iba llegar después de una reunión a las 12 pm, y que la dejará dormir en su casa Entonces Vanessa se fue con todos los permisos posibles y autorización de su mamá y de su papá.*

*Llegó puntual a las 6 p.m. a la discoteca bailamos nos divertimos sanamente y fue inolvidable.*

Como ya señalé, era de interés para nosotros conocer la opinión de los alumnos sobre las niñas y los niños en la escuela. Encontramos que el cuestionamiento o examen de las repercusiones sociales y culturales de la supuesta inferioridad de la mujeres o de la natural autoridad masculina es aun tan incipiente entre estos estudiantes, que constatamos más de una vez que cuando se toca el tema de las diferencias de género, o cualquier asunto relacionado con hombres y mujeres, el tema deriva en algo que parece llamar fuertemente la atención de los hombres en particular: Se trata de las conductas sexuales desviadas, de la promiscuidad sexual y la pornografía, que tal vez representen la única forma que ellos encuentran para hablar de la sexualidad. Es decir, sus nociones sobre las relaciones entre hombres y mujeres y sobre el lugar de ambos en la sociedad no han sido suficientemente cuestionadas, y llegan apenas a la idea, que afortunadamente ya es sentido común, de la igualdad de atributos intelectuales y laborales entre hombres y mujeres.

En una ocasión, solamente una de las entrevistadas respondió a nuestra pregunta con argumentos sobre las ventajas de tener juntos a niños y niñas y sobre la necesidad de tratarlos con equidad. Dos alumnas se refirieron al machismo en nuestra sociedad como un problema que la educación podía ayudar a resolver, pero el tono dominante de la conversación sobre el tema lo dieron los hombres y terminaron bromeando sobre los desnudos de Ojo.

### Los universitarios y los del instituto

Tanto en las sesiones que observamos, así como durante las entrevistas el tema de las diferencias entre estudiar en un instituto superior y una facultad universitaria estuvo presente varias veces, sobre todo en el instituto. La percepción generalizada es que haber estudiado en un instituto es menos prestigioso que haberlo hecho en una universidad, hay una especie de consenso de que el instituto es más fácil, pero este hecho es visto por los alumnos de dos formas diferentes. Para unos es la solución que encontraron para poder hacer estudios superiores de acuerdo a sus limitadas posibilidades, pero sienten que es en una universidad en donde les hubiera gustado estar, mientras que para otros es, pragmáticamente, la manera más fácil de obtener un título.

Una circunstancia muy concreta marca una diferencia significativa entre los estudiantes. Quienes están en el instituto no han pasado por un proceso de selección previo a su ingreso, mientras que los de la universidad sí. Tal vez sea esa la explicación principal al hecho de que, comparando con mayor detalle el contenido de nuestras conversaciones, podemos decir que las respuestas de los estudiantes de la facultad de pedagogía eran más elaboradas o complejas, denotaban un mayor entrenamiento con el estudio como actividad, y con el uso de conceptos.

Por otra parte, los universitarios parecían además menos conservadores en cuanto a las ideas acerca de los niños y mejor informados sobre algunos planteamientos pedagógicos recientes. En el instituto por ejemplo, al ver las fotos de las maestras de primaria, tres personas dijeron no gustar de una profesora por estar dando clase sin uniforme y asociaron este hecho a la calidad de su enseñanza.<sup>30</sup> Asimismo, recogimos allí más referencias a la capacidad del maestro de mantener la disciplina dentro del aula como criterio para considerarlo un buen o mal maestro. Durante una entrevista, por otra parte, una alumna del séptimo ciclo, desdeñó los materiales de enseñanza por considerarlos distractores y por inducir a los niños al juego, en vez de al aprendizaje. En suma, parece ser que las nociones más contemporáneas en pedagogía han circulado con más consistencia en la universidad que en el instituto. Recordemos que hay una diferencia de tres ciclos entre los alumnos que observamos, sin embargo, teniendo los de la facultad de pedagogía menos tiempo de estudios, tienen interiorizadas muchas más nociones pedagógicas que los alumnos que entrevistamos en el instituto, quienes parecen estar más cercanos al sentido común o a una visión de la educación bastante tradicional.

---

<sup>30</sup> La foto en cuestión parece más un ensayo de alguna danza en una cancha deportiva. Los alumnos visten ropa de educación cívica y la profesora, que se encuentra bailando, lleva zapatos de taco, un pantalón oscuro bastante apretado, una blusa ceñida y el pelo suelto.

En general, los estudiantes de la universidad parecen mejor informados -o más interesados- acerca de lo que ocurre en el país. Aunque no lean mucho, tal vez el hecho de estar en un espacio académico más activo, que los expone a charlas, seminarios, y diferentes discursos, hace que su vocabulario sea más amplio y su escritura más fluida, y contribuye a que el tipo de conversaciones que tienen, o sus argumentos durante las entrevistas, sean más complejos. A pesar de la pobreza del medio en la universidad, ésta tiene muchos más recursos que el instituto, y el ambiente es diferente. El espacio físico es bastante más amplio, con muchas áreas para el estudio, la socialización y la reunión, la biblioteca, aunque no se renueve con frecuencia, es más grande, y los profesores, con todos los límites que puedan tener, están más dedicados a la enseñanza y a mayor disposición de los alumnos. En el instituto hay pocos profesores de planta, la mayoría son contratados por horas, y su permanencia en el lugar está sujeta a que tengan clases o no. Las excepciones, es decir aquellos profesores que por diversas razones pasan más tiempo allí y son asequibles, son bastante apreciados por los alumnos, independientemente de su calidad. Más allá de una sala de videos, ocasionales charlas sobre aspectos muy generales de psicología y sexualidad, y una biblioteca muy pobre y mal organizada, el instituto no ofrece nada más a sus alumnos.

Tal vez el hecho de que las universidades públicas estén mucho más expuestas a los problemas del país, hace que sus estudiantes vivan de otro modo la realidad. Durante las entrevistas por ejemplo, algunos de ellos nos expresaron con pesar el que debido a la situación de los últimos años se les asociara con el terrorismo. "Nos han pintado de rojo" dijo una chica en la entrevista, y señaló que como estudiantes tenían el reto de limpiar esa imagen y "dejar en alto" el nombre de su universidad siendo buenos profesionales. La apertura a la discusión de temas políticos es mayor allí, y pareciera haber, con los límites del caso, una mejor comprensión de la sociedad que la que hay en el instituto.

Por ejemplo, en el curso del instituto en el que se hacían exposiciones sobre temas de actualidad, uno de los estudiantes, ex-dirigente sindical y bastante mayor que el resto, tenía siempre comentarios bastante críticos a la sociedad o en algunos casos de cuestionamiento de los valores y percepciones de sus compañeros. La incomodidad expresada por sus compañeros ante sus comentarios no se hizo esperar, y es que en general, había un rechazo muy grande a cualquier cosa que pareciera ser política o crítica.

La diferencia entre las formas de pensar de los estudiantes en ambos lugares se hace mucho más evidente a través de las historias que escribieron para nosotros. Una de las cosas que hicimos con los entrevistados fue pedirles que escribieran historias cortas en base a cuatro o cinco fotos de un total de 120 que les ofrecíamos. Cada uno elegía sus fotos y en base a ello construía su historia. En el manejo del español hay diferencias grandes entre ambos. El vocabulario y la redacción son más fluidos en el caso de la universidad. Los argumentos son más fáciles de seguir. A continuación transcribimos fragmentos de algunas historias. Hemos mantenido la ortografía y la puntuación de los originales.

*El señor José para tener lo que tiene hoy tuvo que pasar frío, hambre, miseria, vivir en la intemperie. Se vino a Lima dejando a sus hijos con su madre abandonados en medio*

*de la pobreza, sus hijos para llegar a su centro de estudio tienen que cruzar cerros para recibir un poco de conocimiento.*

*Al llegar a Lima el Señor José pensó que tenía que trabajar la pregunta que él hacía era; ¿Dónde trabajo? ; ¿Qué será de mi vida? Empezó vendiendo caramelos en los carros, cargando hueros o cargas en la parada, en su camino se encontraba con gente de mal vivir, con alcohólicos, fumones, rateros, prostitutas con gente mala y buena que hoy en día hay más gente mala que buena.  
(Ada, instituto, VII ciclo).*

### *Carta a mi Madre*

*Esto ocurría o mejor dicho comenzó, una familia que tenía preocupaciones económicas y por surgir cada día. Entonces ellos decidieron irse de viaje de provincia hacia Lima. Así que empacaron y emprendieron rumbo. Esta familia contaba de 5 integrantes. Esta familia se apellidaba Pérez León. El esposo se llamaba Rubén, la madre Greta y sus tres hijos (Henry, Rolando, Alberto Yessica).*

*En efecto esta (esta) familia salió adelante. Tenía buenas condiciones económicas; Esta familia le daba de todo a sus hijos, no les faltaba nada, tanto que le daban cariño y todos sus gustos. Así que paso los días; meses; años; Cuando el mayor de sus hijos Henry terminó el colegio, la madre quería que estudiara en una universidad, él tenía que escoger el curso o la profesión que quería seguir. Henry escogía Abogacía. La madre no dijo nada y acepto y le pagó la universidad. Luego de dos años terminó Rolando lo mismo escogió la profesión que quiso es Doctor. Médico.*

*Luego la madre y su esposo estaban felices por que sus hijos quería ser alguien y se esforzaban por ello. Para que esto sea más completo sólo faltaba Yessica para que terminará, pero la madre ya tenía un a profesión decidida el de ser una profesora. En efecto terminó Yessica, la escribieron en la Cantuta. Ella no quería, pero la madre se enteró que estudiara educación.*

*Paso los 5 años en efecto termino la universidad, todos estos años pasados ella culminó sus estudios sólo por cumplir.*

*Inmediatamente estaba trabajando en un colegio, pero no lo hacía por que le gustaba sino por que su madre lo decía y para ella eso era ley.*

*Había momentos en que le daba ganas de estudiar otra cosa, la mamá en sí no quería solo quería esa profesión y que la desempeñará bien. Ella no entendía por eso, por que si alguien quiere desempeñar bien una cosa tiene que gustarle, pero a ella no.*

*Conoció a un joven, que después de 2 años se casaron. Y tuvo una niña, al momento de tener a la niña todo cambio para ella, comenzó a renacer en ella un amor por los niños, les enseñaba con cariño. Ella estaba antes en 5to grado enseñando, luego la cambiaron a segundo grado.*

*Todo le iba de maravilla, los niños se habían encariñado tanto con ella, que estaba en todos sus problemas. En el aula que le tocaba que tenía problemas psicológicos, ella no pudo cohibirse en ayudarse. Como esa familia tenía pocos recursos económicos, así que lo ayudo a la pobre niña. Ahora la niña tiene 23 años y esta por el 4to año de estudiar educación.*

*Esto es lo que Yessica escribe a su madre que no le entiende.  
Judy, instituto, VII ciclo.*

*Es una mañana fría, sale de su casa una niña con muchas ganas de ir a su colegio, en el colegio, ella es muy cumplida y quiere mucho a su maestra; porque, es muy "divertida" y comprensiva.*

*En el pequeño colegio donde estudia aprende mucho. Sus padres la quieren mucho y aceptan lo que ella desee estudiar; cuando es mayor de edad, decide estudiar lo que su profesora hacía, que es la docencia, donde se convierte en una profesional y maestra. Ayudándose ella misma (económicamente) y colaborando con sus padres, como es: Darles alegría y hacerles sentir orgullosos de que la pequeña niña ya es una profesional.*

*Ella se compra lo que necesite y lo que necesitan sus alumnos, colabora y quiere mucho a sus niños, los comprende y los respeta. Ahora la joven docente se siente realizada y comparte alegrías con sus padres, amigos y demás.*

*Pues su carrera le entregó satisfacción después de mucho esfuerzo y dedicación, y tiene su casa preparada para atender a sus niños y las fuerzas necesarias de enseñarles donde la necesiten más sea en un lugar cerca o alejado; Pues ella estará dispuesta a formar y educar adecuadamente a los niños; porque eso le enseñaron, porque eso le nació por vocación.  
Cristina, FE, IV ciclo.*

*Aquella Mañana después de recibir, la noticia de que ya debía empezar mi trabajo Como profesora, me detuve un instante en la ventana de la universidad, para Ser exacta estaba en el segundo piso y desde ahí, pude observar un amplio horizonte, que parecía abirme sus brazos para recibirme, sentía un mundo de preguntas que se me aglomeraban, en mi mente. Dios me preguntaba: Como serán los niños?, les agradaré? Como profesora? ¿ les podré comprender/ llegaré a todos ellos? En' todo paso, cuando regrese a mi realidad, y me di cuenta que debía preparar mi primera clase y baje las escaleras aún pensaba que mi carrera estaba empezando.*

*Al llegar a mi Casa mi madre que me esperaba ansiosa me recibió Con la Cena Servida, yo claro se lo agradecí y luego pase a Contarle que ya mañana empezaba mi*

*trabajo, ella se alegró tanto o más que en mi graduación y claro no era para menos, ya que el fruto de tanto Sacrificio tantas amanecidas me decía era ya recompensado, en fin aquella noche luego de la reunión familiar el brindis y las felicitaciones, me dirigí a mi cuarto y me puse a leer todo mi programa curricular, realicé mi tema era para el cuarto grado y debía hablarles de naturaleza y Comunidad, Matemática, lengua y religión. Todo estaba preparado revisé, una y otra vez hasta el último detalle, y cansada ya de hacerlo decidí por fin irme a dormir, les Confieso que aquella noche no pude pegar un ojo ya que cada que lo hacía algo me despertaba de sobresalto, y la verdad así me llegó el amanecer.*

*Fue mi mamá quien tocó la puerta, de mi cuarto para despertarme, la pobre pensaba que aun yo dormía, rápidamente me di un baño, no planche por que todo ya estaba planchado, mi madre lo había hecho por mi, tome desayuno, me despedí de todos, y empecé a andar hacia mi futuro, eso creo...*

*El colegio que me asignaron, quedaba en un asentamiento humano en ventanilla, y Como estaba un poco lejos yo debía llegar temprano, y así lo hice.*

*No conocía exactamente el lugar pero fui preguntando, a los vecinos del lugar quienes rápidamente Supieron darme información, el colegio estaba ubicado en una pampa casi desierta y yo al verlo quise regresarme, no era eso lo que yo imaginaba, ahí estaba la escuelita primaria, sólo tenía Construido tres salones, para el primer, segundo y tercer grado, y el mío me pregunte donde esta; el director un Señor bonachón muy amable me indico Cual era mi salón, al ir caminando él iba explicándome Como era el método de trabajo en esa escuela me dijo que no tuviera miedo, que los niños eran casi todos de provincia y que por lo tanto no tenían la malicia inocente de los niños limeños y creó que eso me tranquilizó mucho. En ese momento nos detuvimos y vi como un grupo de niños me miraban unos Sonrientes otros un tanto Sorprendidos, otros se escondían detrás de Sus compañeros; el director se dirigió a ellos y les dijo que yo era su profesora, y que estaría a cargo de la sección luego se despidió de mí y vi Como se marchó, lentamente al darme la vuelta, los niños aún me observaban, yo no sabía que hacer de pronto pude dar el primer paso y les dije que pasaran para presentamos y Comenzar las clase, los niños al recibir la orden pasaron, aún el Silencio reinaba en el aula. Luego que todos entraron me dirigí yo a entrar también, y fue en ese que la realidad golpeo fuertemente todo mi Ser, el aula era una pequeña casucha, mal forrada con papel que no llegaba cubrir los agujeros, Sus trabajos de años anteriores aún Colgaban de un cordel, no los habían guardado al parecer a nadie les importaban, la pobreza y las Condición humilde de cada niño se hacía presente en aquel lugar. Trate de no sentirme incómoda, mande que cada niño tomará su lugar, hubieron algunos que hicieron desorden pero logre calmarlos. De pronto en la puesta del aula se detiene una niña al verla ahí tan tímida le pregunte si buscaba a alguien me respondió que no, que ella estudiaba en esta aula. Me sorprendí mucho y digo esto por que no era lo usual, la niña no vestía uniforme es mas sólo algunos lo hacían, pero y es que la niña traía un polito muy muy viejito, que estaba descolorido por tantos lavados un pantalón que también estaba muy gastado y traslucía, su ropita interior, y eso no era todo esta niña tenía Como calzado unas chancletas que le quedaban grandes, pero por lo menos traía medias. Después de un rato y cuando ya todos lograban hacer Silencio me presente a ellos, les pregunte Sus nombres, y dimos inicio a un nuevo año escolar.*

*Al terminar la clase, todos me presentaron Sus trabajos y se despidieron, En mi había quedado una inquietud la que se la hice Saber al director, le pregunte Sobre la niña, que dejo una fuerte impresión en mi, el director me dijo que esa niña se llamaba Lourdes, era huérfana de padre y madre, que vivía Con su tía una Señora muy pobre Con sus hijos y que Como Lourdes era mayorcita y ella no tenía dinero para el uniforme la mandaba con lo que podía.*

*Al regresar a mi casa y con mi primera experiencia de trabajo me dieron ganas de no volver nunca más pensé que no era ese mi lugar pensé que yo debía estar enseñando a niños de mejores Condiciones, pero recordé a Lourdes esa niña que tanto necesitaba de mí y digo esto por que estaba en mi hacer que Lourdes no odiara ni tomara rencor a la vida por lo que estaba viviendo, tenía que hacerle entender a través de la educación que ella podía lograr todas las cosas bonitas que Soñaba, por que Como profesor no debemos dejar que la Sonrisa de un niño muera, y era solo Lourdes eran todos mis alumnos por ya eran parte de mí todas esas caritas tristes.*

*Ya de regreso a mi casa, en el ómnibus; pensaba jamás me imagine una realidad tan cruda, sabía que existía pobreza, pero no a tales extremos. Entonces recordé rodos aquellos fantasías de niños Sonrientes, Con vidas alegres y casi Sin problemas, pero nada era así, y era ahora donde empezaban \*\*\*\*\* mis verdaderas experiencias de trabajo donde todo no sería felicidad ni risas y había que esforzarse mucho, pero mucho mas cada día.*

*Nora, FE, IV ciclo.*

Las historias de los estudiantes del instituto son muy variadas y es difícil encontrar un patrón en ellas. La tercera parte son historias sobre la escuela, y coincidentemente, en casi la mitad de ellas el narrador de la historia es un niño o niña, tal vez porque una de las alumnas preguntó en voz alta si podía hacer algo así. Las otras historias tratan de personas que tuvieron éxito en salir de la pobreza en condiciones difíciles y una de ellas no es una historia, sino una descripción de las fotos.

La caligrafía es pobre, con muy raras excepciones. La ortografía en general es mala, pero los errores más frecuentes son de puntuación. Otra característica bastante extendida es el uso arbitrario de mayúsculas y minúsculas dentro de un texto. También hay algunos problemas con el vocabulario, así como con la construcción de oraciones y la conexión de ellas entre sí.

En las historias recogidas en la universidad encontramos algunos rasgos repetidos que vale la pena comentar.

– La pobreza es un tema constante excepto en una oportunidad, en la que los personajes elegidos son de clase media alta y no "han llegado" allí luego de haber sido pobres, como en los otros casos.

– El cariño, la familia y el afecto son altamente valorados, sobre todo el cariño. En los relatos aparece como un bien escaso que los protagonistas anhelan. Con él presente, incluso la pobreza se hace más llevadera y superable.

Encontramos una continuidad entre la importancia del afecto en sus narraciones y la constante presencia de este elemento en las entrevistas, ya que una de las razones

dadas por todos para ir a trabajar en provincias o en pueblos jóvenes al hablar de su futuro, es que al maestro se le quiere y se le reconoce. Entonces, hay un afán muy grande de reconocimiento y de afecto, pero también el considerar que el maestro afectuoso está brindando a los niños un bien que para ellos es escaso. Ciertamente, este no es un rasgo generalizado, pero sí bastante presente, ya que ha salido varias veces expresado por algunos, pero reconfirmado o aceptado por los otros, particularmente muchachos de provincias.

– Hay una mayor identidad entre ellos y la profesión, esto se nota porque varios de los relatos están vinculados a la escuela, a los maestros, al papel de los maestros. En general parece que la experiencia formativa en la universidad es emocionalmente de mayor impacto para ellos que para los otros, que casi no se refieren en sus historias a estas situaciones.

– Son muy pocas las historias ambientadas en el medio social del cual provienen los entrevistados. En la mayoría de las historias los personajes son muy pobres, al menos en un principio, y luego cambian su situación en base a su esfuerzo, sacrificio y trabajo, pero además este cambio sólo es posible cuando hay amor y cariño.

- Todas son historias con final feliz.

– Los trabajos dependientes (vendedores, empleados) solamente son asociados al éxito cuando se trata de gente joven, como un estadio intermedio, necesario para pasar a otra etapa superior en la vida, ya que "el verdadero éxito" parece ser llegar a triunfar o prosperar a través de un negocio independiente, o del ejercicio independiente de una profesión. En este sentido, las nociones de éxito para un maestro son difíciles de imaginar, a menos que sea a través del éxito de los alumnos.

## **Capítulo III**

### **Los docentes y la academia**

Muchas veces al hablar de educación superior se asume que todos estamos entendiendo lo mismo, como si el solo hecho de que exista este nivel educativo lo hiciera uniforme en cualquier parte, admitiendo a lo sumo diferencias en la calidad de los recursos o infraestructura, según los casos. Pensamos que esto no es así, y que las características formativas de la educación superior (entre otras: adquisición de habilidades específicas para el ejercicio de una profesión, capacidad de inventiva y desarrollo a partir de la información recibida, etc.) no son otorgadas por todas las instituciones destinadas a impartirla, siendo tal vez uno de los casos más dramáticos el de la formación del docente de educación primaria, donde la desprofesionalización de la carrera parece ser la tendencia predominante. En este capítulo nos dedicaremos a la descripción y comentarios sobre las prácticas docentes y los contenidos que reciben los alumnos que hemos observado.

Para tener una idea más precisa de este proceso de desprofesionalización de la docencia y del deterioro del rol formativo de las instituciones de educación superior es necesario analizar con detalle las formas de circulación del saber en tales instituciones, así como las habilidades que se adquieren para transmitir y reproducir conocimientos. Entre las características comunes a varios docentes encontramos una noción muy relajada del valor del tiempo y el orden dentro del aula, además de serias dificultades para comunicar contenidos específicos relativos a la materia de los cursos, e involucrar a los alumnos en la comprensión, asimilación y uso de ellos. Frente a estas carencias, pareciera que en las instituciones de educación superior que hemos observado bastara con señalar una y otra vez que los principales requisitos para ser un maestro de primaria son: ser una persona sensata y de buen corazón, y con alguna sensibilidad para tratar a niños menores. Lo demás se adquiere en la práctica y por lo tanto, no

hace falta esforzarse por brindar otro tipo de conocimiento a los alumnos, con lo que los planes de estudio se convierten en mero formalismo cuyo cumplimiento hay que simular durante los más de cuatro años que suele durar la carrera.

Durante los meses que tomó nuestra investigación hicimos esfuerzos conscientes para que la realidad observada no llegara a parecerse "normal" o esperable. Mantener la capacidad de sorprendernos era lo que nos permitiría afinar nuestra capacidad de registro y reflexión. Otra cosa que es necesario aclarar es que fuimos sensibilizadas por la participación en un curso bastante intenso y útil sobre tecnología educativa antes de iniciar el trabajo, lo que nos dotó de algunos parámetros importantes de evaluación de las técnicas docentes, aparte de nuestras propias experiencias e ideas sobre lo que es enseñar. También es necesario precisar que somos conscientes de que provenimos en general de una experiencia educativa, escolar y universitaria, diferente a la de la mayoría de los alumnos y profesores observados. Por otra parte, provenimos también de disciplinas distintas a educación, y es posible que la sorpresa sobre el nivel de simplificación de la enseñanza, así como el trato autoritario y casi escolar hacia los alumnos, tenga su origen en esa experiencia diferente. Decimos esto último porque además de los dos centros de estudios en los que realizamos el trabajo etnográfico, observamos clases de la especialidad de primaria en otras tres universidades y un instituto, y salvo una clara excepción y algunas diferencias en el manejo lingüístico de los profesores y los alumnos según el centro de estudios, los estilos pedagógicos son parecidos, así como el tipo de relación que los docentes establecen con sus alumnos.

### El ambiente de estudio

Un hecho que llamó fuertemente nuestra atención fue el desorden para iniciar el año académico. En ambos lugares las dos primeras semanas de clase fueron perdidas.<sup>31</sup> Algunos profesores no tenían su carga completamente definida, y en ambos lugares hubo casos de cambio de profesor y el curso comenzó a ser dictado un mes después del inicio oficial del semestre. Eso hizo que al principio hubiera para nosotras una sensación de desorientación muy grande. En el instituto, las aulas, e incluso los nombres de los cursos eran confusos, ya que figuraban de una manera en las pizarras, y de otra en la secretaría académica. Asimismo, los horarios eran poco claros, habiendo a veces diferencias de hasta una hora en la duración de las clases según el horario publicado y lo que efectivamente ocurría en el aula. Durante la primera semana de clases, por ejemplo, luego de casi 20 minutos de espera al profesor, se acercó el coordinador académico a decir que las clases de la especialidad de primaria no comenzaban regularmente porque de 1000 alumnos matriculados solamente 300 estaban asistiendo. Esta explicación colocaba el problema en los alumnos y no en la organización misma de la institución. Durante varios días los alumnos de este curso dicen varias veces: "nos han abandonado" porque durante dos o tres días de la primera semana no habían tenido ninguna clase. Uno de ellos le dijo a Doris: "Ya te dije amiga, has venido por gusto a calentar el asiento". Pero a parte de estas expresiones, entre resignadas y cínicas, frente a la ausencia de clases el clima en el grupo era de tranquila pasividad. Finalmente, el día que llega el profesor a dictar su primera clase, lo hace media hora tarde, mientras los alumnos ya habían comenzado la

---

<sup>31</sup> Esto en contraste con el segundo semestre, en que tanto en el instituto como en la universidad, las clases comenzaron puntualmente y con bastante más orden.

organización de una rifa de canastas con víveres por el día de la madre. Luego de la breve clase con este profesor, continuó la organización de la rifa. El profesor de la siguiente clase llegó, pero al ver a los alumnos embarcados en la rifa fácilmente renunció a dictar. Los alumnos rifaron tres canastas bien adornadas y llenas de víveres, las ganadoras fueron aplaudidas y se les pidió que dijeran algunas palabras, la delegada improvisó un pequeño discurso acerca de la importancia de la madre en nuestras vidas que fue seguido por el del profesor, quien resaltó el calor humano que se percibía en el grupo. Finalmente, la clase le pidió a una de las ganadoras que abriera una botella de vino espumante que tenía en su canasta. Ella accedió y la clase entera participó del brindis con el que terminó el día de clases.

Un ambiente parecido había en la universidad. Las fechas anunciadas en las pizarras y comunicados no eran las mismas que la gente manejaba como información acerca de cuándo comenzarían las clases. Inclusive a Erika le dijeron: "las primeras semanas son de relax". Ya en la tercera semana, había cursos que aun no comenzaban, y la informalidad frente a los horarios era bastante frecuente. En la universidad cada promoción tiene asignada un aula en la que pasan todo el día. Esto elimina todo tipo de presión para iniciar temprano una clase o terminarla a la hora asignada, ya que los alumnos "siempre están allí".

En ambos lugares los horarios parecen estar hechos en función de los profesores y no de los alumnos. De hecho, un alumno se refirió a ellos como "antipedagógicos". Las clases en algunos casos, especialmente en la universidad, duran aproximadamente cuatro horas. Esto propicia el incumplimiento de los horarios a través del inicio retrasado de la clase, de los largos descansos intermedios y por último, del final adelantado.

Por lo general los horarios no se respetaban, usándose menos del tiempo programado para el dictado de clases, sin que jamás apareciera la preocupación acerca de cómo recuperarlo. Observamos en total 98 horas de clases. De estas horas solamente 28 fueron dedicadas al efectivo dictado de clases de parte del profesor o profesora. El resto o no asistió (30 horas), a asignó tareas a los estudiantes sin mayor supervisión o acompañamiento, o fueron horas dedicadas a la exposición de temas asignados por el profesor. No contamos la presencia de los docentes en estas últimas porque por lo general se dedicaban a corregir trabajos de otros cursos y no participaban de las exposiciones. Algo que llamó nuestra atención es que a nadie parecía importarle mucho el que se perdiera tiempo. Los alumnos no se mostraron alarmados en ninguno de los cursos respecto al mal uso del tiempo una vez que las clases ya habían comenzado.

Lo que sigue son fragmentos de una observación en una de las clases de control en el instituto:

Son las 5:30, ha pasado media hora del supuesto inicio de clases cuando el profesor llega. Algunas personas se han retirado pensando que ya no vendría.

- Alumna 1: *Muy tarde profe. Ya se han ido algunos.*
- Prof: *¿Ya se fueron?*
- Alumna 2: *¡Sí!*
- Prof: *Voy a tomar lista (Saca unos papeles de su maleta).*

*Mientras pasa lista, los presentes le indican los nombres de los que estuvieron en clase pero que se fueron, esperando tal vez que el profesor los marque como presentes.*

- Prof: *(a la vez que cierra su lista) A ver, hagamos algo breve sobre la adolescencia.*
- Clase: *¡Nooo!*
- Prof: *(Se ríe)*
- Clase: *¡Nooo!*
- Prof: *¿10 minutos más?*
- Clase: *¡Nooo!*
- Prof: *Ahí lo dejamos.*

Después de un momento, se va pero, a los 5 minutos regresa.

- Alumno: *¿Cuándo va a ser el examen?*
- Prof: *La próxima semana.*
- Alumno: *¿El viernes, profesor?*
- Alumna 2: *¡No, el martes!*
- Prof: *(piensa) Vamos a hacer la Adolescencia y la próxima vez tomamos el examen.*
- Alumna 2: *¡El martes, profe!*

El profesor saca unos papeles de su maletín, los lee, mira su reloj cada cierto rato. A las 5:40 p.m., el profesor se despide de los alumnos y se va.

En general el ambiente en las clases era bastante relajado. Pocas veces lograba el o la profesora mantener la atención de los alumnos con el tema que se estuviera exponiendo. Los niveles de atención aumentaban en el momento de asignación de tareas, o bien si el profesor estaba contando alguna anécdota. Tanto en la universidad como en el instituto, la gente pasaba gran parte del tiempo de una clase haciendo los trabajos para otra, particularmente para las clases de materiales didácticos, conversando entre ellos, o comprando cosas dentro de la misma aula a los alumnos dedicados a diferentes negocios (como las alumnas vendedoras de productos Yanbal o Avon, de golosinas, y en el caso de la universidad hasta de sandwiches y kekes).

### Los estilos docentes

En cuanto al dictado y la organización de los cursos, la impresión gruesa que tenemos es que eran bastante improvisados. Por ejemplo solamente en uno de los cuatro cursos observados sistemáticamente se entregó un programa al comenzar el semestre, aunque lo ofrecido en este era bastante general, poco coherente, y finalmente tampoco fue seguido ni en la secuencia planteada, ni cubierto en los contenidos que ofrecía. En general, los alumnos nunca sabían cuál sería el contenido de la siguiente clase, a menos que estuviera anunciado algún tipo de evaluación; pero inclusive en esos casos todo parecía ser incierto antes de la llegada de los profesores. Usaremos seudónimos para referirnos a los ocho docentes observados (cuatro sistemáticamente y cuatro ocasionalmente). Erika asistió en la universidad a las clases

de Jorge y Mercedes, y observó algunas horas de las clases de Javier. En el instituto Doris asistió a las clases de Rogelio y Pedro, y presencié algunas sesiones con Irene, Angel y Tomás. Complementariamente, entrevisté a Jorge, Mercedes, Rogelio e Irene, acerca de su centro de trabajo y sus ideas sobre la docencia a nivel superior y el futuro de sus alumnos.

El cuadro que sigue resume algunas de las características que observamos en el desempeño en aulas de los cuatro docentes observados.

<b>Característica</b>	Pedro	Rogelio	Mercedes	Jorge
<b>Relación con los alumnos</b>				
Conoce sus nombres	De algunos	No los usa	De algunos	No los conoce
Les pregunta	Rara vez	No	No	A veces
Retroalimenta	No	No	Negativa	No
Conversa	No	A veces	A veces	No
<b>Organización de la clase</b>				
Tiene programa	No	No	Si	No
Prepara la clase	No	No siempre	No siempre	No
Hay secuencia entre clases	No	No	No	No
Método + usado	Exp. de alumnos	Dictado	Exp. de alumnos	Dictado
Material de apoyo	Pizarra	Prácticas experiment	separatas pizarra	Pizarra anécdotas
Asigna trabajo con objetivos claros	No	No siempre	No	No

En general observamos que los profesores no tienen mucho material que transmitir a los alumnos. Pobreza es tal vez la palabra que mejor describe el medio académico que hemos observado. Pobreza de pautas para la adquisición de habilidades así como de recursos para familiarizar a los alumnos con materiales de lectura útiles para su formación. Por ejemplo, en cuanto a lo que a pautas se refiere, se les dice lo que deben o no deben hacer, pero no se les indica cómo hacerlo. En un curso destinado a desarrollar las habilidades verbales de los alumnos a cargo de Pedro, al darles indicaciones sobre cómo debían ser las sesiones en las que se expusieran trabajos grupales les dice: *"las exposiciones duran una hora. Todos preguntan. Tienen que saber preguntar porque sino... 05"*. En la misma clase, Pedro designó a un alumno que es un obrero puneño bastante mayor que el resto, para que leyera un texto. Ante sus dificultades y nerviosismo le dice: *"A ver, bonito. Vamos a perder el miedo. ¿Cómo te estás comunicando?"*. Mientras el alumno lee, el profesor sonríe y varios alumnos ríen burlonamente.

En general el conocimiento no se hace circular con generosidad entre los alumnos, mas bien pareciera mezquinarse. Antes que proporcionarles información reciente, o

bibliografía para los cursos, se les dice que para aprender, lo mejor es la experiencia. Mercedes nos dijo esto con mucha claridad, al valorar el esfuerzo de los alumnos para *"aquilatar las experiencias de los profesores y en función a eso ya ellos definen su trabajo"*. Para Jorge, lo central en el proceso de formación docente es *"comunicar la importancia de la experiencia práctica"*. Su curso es de suma importancia para la formación docente porque se supone que dentro del plan de estudios ofrece la oportunidad de aprender algo sobre pedagogía, sin embargo, al momento de dictar se refiere a la teoría del aprendizaje como *"palabrería"* o *"bla bla bla teórico"* o menciona algún autor y dice: *"Sobre x se puede hablar mucho..."* y es todo lo que dice, y no expone a los alumnos sus planteamientos, tampoco les da ninguna referencia bibliográfica sobre dicho autor, ni escribe su nombre en la pizarra. En sus clases, gran parte del tiempo era dedicada a que él contara su experiencia de aula como maestro de primaria. De este modo, él y otros profesores se muestran a sí mismos como portadores de algo sobre lo cual los alumnos difícilmente podrán tener alguna ventaja.

El saber académico, es decir el manejo de una materia, el conocimiento sólido no parecen ser tan importantes como forma de legitimarse ante los alumnos. El "libreto" que Jorge les propone a sus alumnos en sus clases de teoría pedagógica podría resumirse como sigue:

La teoría es complicada y no tan necesaria, además, ustedes no van a entenderla. Yo ya la conozco; a pesar de los cambios aparentes es siempre la misma cosa y puedo explicársela. Mi experiencia me permite entenderla.

Para algunas de las chicas, Jorge es *"un lenteja"*. Para otros alumnos sin embargo, Jorge *"sabe llegar a los alumnos /...J la clase es tan interesante /...J su metodología es muy buena"*.

*"Nunca nos enseñan nada"* dijo a Erika una de las pocas alumnas críticas durante una clase de Jorge en la que él estaba repitiendo lo mismo que había dicho en otra oportunidad, y esa sensación de clases fallidas, vacías de contenido asible era las que nos quedaba generalmente luego de las clases que pudimos observar.

Para dar una idea del sin sentido de algunas de las pocas horas dictadas por los profesores reproducimos algunos fragmentos de clases:

*Mercedes (dictando) :*

*El aprestamiento se basa en las leyes del desarrollo del hombre que se van a caracterizar cada una de ellas por etapas bien marcadas. Tenemos el desarrollo, maduración, interés y el aprendizaje. (Leyendo) Trabajamos ahora con el desarrollo: Es un proceso que comienza con la concepción y continua mediante ordenadas sesiones, etapa por etapa, representada cada una de ellas por un nivel de maduración...*

*Jorge: (Hablando de la relación entre propósito, meta y objetivo)*

*Propósito: El fin es un propósito último, extremo, en todo caso, es lo que no puede ser más. Es algo que se desea alcanzar. Meta: que los alumnos se preparen bien para que lleguen bien a la práctica pre-profesional. Es el propósito, pero intermedio como punto de llegada y a la vez punto de partida. El objetivo es... el objetivo tiene un objetivo. No confundan lo anterior. (Entonces lee de sus copias) : Copien por favor: Los objetivos deben especificar en forma clara y precisa los resultados, logros que se desea alcanzar para seleccionar los factores que permiten hacer realidad lo formulado.*

*Tomás: Escribe en la pizarra mientras la mayoría de la clase conversa:*

## MODELO PROPUESTO PARA REDACTAR OBJETIVOS COGNITIVOS

Tomás revisa unos papeles mientras hay alumnos de pie conversando en la clase. Luego copia de un papel en la pizarra:

1. Elija la variable institucional adecuada.  
alumno docente directivo especialista familia sociedad

2. Elija la variable de conducta adecuada: – recibe  
– responde en forma positiva o negativa – manifiesta gran interés por  
– manifiesta el nivel de organización media – manifiesta el nivel de caracterizar

Mientras escribe esto, la alumna que vende caramelos en la clase es solicitada por sus clientes. Mientras, dos alumnos juegan a ver quién compra más wafers. La gente copia y conversa.

3. Elija la variable enseñanza adecuada: organización contenido métodos instalaciones costo

4. Elija el test o técnica de medición adecuado: – Escala de Likert  
– Diferencial Semántico

– Test estandarizado

Ejemplo:

1. Los maestros de 2do. grado
2. aceptarán de forma positiva
3. el sistema de coeducación
4. como podrá medirse por una escala de Likert, elaborada por el ámbito nuclear.

– *Prof: A ver, qué hay. Vean la pizarra, el título.*

– *Clase (en coro): Objetivos cognitivos.*

– *Prof: Tiene elementos (menciona los que ha anotado).*

– *Clase: (No dicen nada)*

– *Prof: Entonces el objetivo es afectivo (borra la palabra "cognitivo" del título).*

– *Karina: Se confundió profe...*

– *Prof: No, lo he hecho a propósito (dice esto con seriedad). Se ve que no saben ver, han caído psicológicamente.*

– *Prof (dando una orden): Hacer un objetivo afectivo, en este momento.*

– *Clase (varias chicas): ¡Ay, profe!*

– *Prof: En 5 minutos. ¡Rápido!*

– *Clase: ¡Nooo!*

– *Clodoaldo, uno de los alumnos mayores de la clase, dice con timidez: Profesor, no sé si podría repetir...*

Tomás no repite, pero da dos ejemplos muy confusos de cómo hacer el ejercicio. Nadie parece entender, pero tampoco hay repreguntas. Suena el timbre y se escucha en la clase: "*Salida!!*"

En diversas oportunidades, ante clases inconclusas o temas tratados de manera incompleta, los profesores hicieron ofrecimientos de futuras sesiones en las que cierto tema se desarrollaría mejor, o de alguna actividad que ayudaría con tal o cual parte del curso. La norma fue que estos ofrecimientos no se cumplieran nunca.

En uno de los cursos que observamos con fines comparativos conocimos a Irene, que notoriamente se distinguía de los demás por cuanto efectivamente trataba de enseñar algo, haciendo grandes esfuerzos por luchar contra el bajo nivel de los alumnos en la clase. A pesar de su estilo tradicional de enseñanza, fue por ejemplo, la única que llamaba a los alumnos por su nombre, que comentaba individualmente sus trabajos, y que se molestaba en explicar en la pizarra y con paciencia, aquello que le parecía que no estaba siendo entendido.<sup>32</sup> Tal vez ella sea la única que tiene algún tipo de legitimidad ganada frente a los alumnos por sus conocimiento y actitud docente, ya que, aunque no establece con ellos un trato horizontal, les da consejos, lleva libros, les manda ejercicios que después revisa individualmente, etc. El resto de profesores no mira a los alumnos al momento de dictar, se refieren a ellos como "señores", cuando hay solamente un hombre en la clase, o nunca mencionan a las maestras al momento de poner sus ejemplos. Por otra parte, casi nunca observamos en los docentes ningún interés en explicar nada, a parte de que los alumnos tampoco preguntaban. Cuando había preguntas, éstas eran para pedir aclaraciones sobre detalles formales respecto a las tareas asignadas, y aunque algunas tareas a veces no tenían mayor relación con lo que se trataba en el curso, nadie cuestionó abiertamente nunca la pertinencia pedagógica de la tarea en sí misma. Tal vez el ejemplo más claro sea el siguiente. Mercedes asignó en una clase una "práctica" para la cual los alumnos debían usar tres documentos que ella tenía consigo. Eran aproximadamente 42 personas en la clase, y repartió los tres únicos ejemplares para que fueran trabajados en grupos. Uno de los grupos tenía cerca de veinte personas. Tras dejar instrucciones muy imprecisas, Mercedes salió del salón. Erika pudo recoger entre los estudiantes cuatro interpretaciones diferentes de lo que era la tarea asignada. Nadie tenía idea del propósito pedagógico de tal ejercicio y después de entregarlo nunca hubo ningún comentario de Mercedes acerca de Este.

Ante la característica común de una enseñanza de mala calidad, nos preguntamos por las formas usadas por los docentes para legitimarse ante los alumnos. Vimos que éstas varían en cada caso, pero pudimos constatar que uno de los principales recursos es el hacer que los alumnos siempre se sientan en falta.<sup>33</sup> Son pocos los estímulos

---

<sup>32</sup> . Es interesante comentar que el compromiso con la decencia en Irene es bastante distinto al de los demás. Es una profesora jubilada del sistema estatal que no solamente sigue trabajando, sino que desarrolla investigación en educación, asiste a eventos sobre la mejora de la calidad en la educación, se compra libros y asiste a cursillos de capacitación. Otro caso excepcional en cuanto a la retroalimentación individual lo encontramos en una profesora que dictaba en una de las universidades privadas que observamos al final de la investigación. Esta profesora tenía extensos comentarios bastante instructivos y estimulantes para sus alumnas. Señalaba los aciertos del trabajo y planteaba sus observaciones críticas en forma de preguntas.

<sup>33</sup> Son varias las formas de lograr esto: pedirles de improviso materiales que no se habían anunciado, burlarse de sus actitudes o formas de trabajar, decir que son flojos, que no estudian, etc.

que los alumnos reciben. De hecho, una de sus quejas más fuertes en las entrevistas realizadas a grupos de ambas instituciones, es la falta de retroalimentación de parte de los profesores. "Ni siquiera nos corrigen las faltas de ortografía en los trabajos" decía un alumno. "Sólo les importa si el trabajo está a máquina o si el folder tiene adornos" decía otro. De hecho, salvo en las dos excepciones antes mencionadas, nunca vimos a un profesor comentar trabajos individuales, refiriéndose a errores precisos. En los casos en los que comentaban las exposiciones, las apreciaciones de Mercedes y Pedro eran bastante generales y poco estimulantes. Como este comentario de Mercedes luego de una exposición:

*Sus compañeras han utilizado láminas, se han usado mal. Le falta vida a la lámina, las traen sin pintar. /...J Las voces son muy bajitas, ¿quién las va a escuchar? El uso del papelógrafo está mal...*

Los alumnos parecen apreciar con alguna ambigüedad a los profesores "exigentes", pero el concepto mismo es equívoco. Por ejemplo, nos dijeron que Pedro era exigente, sin embargo, hemos podido comprobar que académica o intelectualmente no les exige nada. Su curso consistió en dos clases dictadas, luego de las cuales asignó tres actividades y un examen. Una de las actividades era ver programas de televisión para luego exponer en grupos lo visto, y discutirlo en clase. La otra era exponer grupalmente información sobre diferentes departamentos del Perú. Finalmente, los alumnos presentaron monografías, que tenían de 6 a 10 páginas a mano, sobre temas diversos y que él parece no haber leído, pero que calificó entre 13 y 16.<sup>34</sup>

Pero Pedro actúa como si le importara la disciplina en clase. Está lleno de una serie de gestos típicos que lo hacen parecer estricto, aunque solamente ejerce su autoridad con algunos alumnos, particularmente hombres.<sup>35</sup> Con alguna frecuencia menciona "gente importante" o famosa a quien conoce, viste con formalidad y mantiene con los alumnos una relación bastante fría y distante, aunque también algo agresiva. Al parecer, este conjunto de características suyas, junto a su fluidez en el hablar, intimida a algunos alumnos y lo hace aparecer como "exigente" o serio. En su segunda clase Pedro escribió lo siguiente en la pizarra:

## LA COMUNICACIÓN Y LA ORTOGRAFÍA

### 1. ACENTUACIÓN.

### LA ORTOGRAFÍA 2. PUNTUACIÓN.

### 3. USO DE LAS DIFERENTES LETRAS DUDOSAS.

La etimología de "ortografía":

---

<sup>34</sup> Decimos esto porque tres alumnos nos regalaron sus trabajos una vez corregidos. Pedro no hizo ni una sola anotación en ellos, a parte de numerosas rayas horizontales, a modo de "vistos", hay fallas de ortografía no corregidas, y los textos son bastante incoherentes ya que son un collage de transcripciones de fragmentos de diferentes libros.

<sup>35</sup> . En un momento dado, había mucho ruido y el profesor comentó: "Hay un gracioso que voy a botar", cosa que efectivamente hizo. En otra oportunidad, dirigiéndose a otro chico le dijo: "cuidadito, tengo lentes de contacto y te tengo bien cerca".

ORTHOS: correcta.  
GRAPHEI: escritura.

## COMUNICACIÓN HUMANA.

Luego dice: *Nosotros, como maestros, debemos saber escribir correctamente. Es vergonzoso escribir en la pizarra incorrectamente, sabemos que errar es humano, pero no pues...*

El resto de la clase giró en torno al monólogo suyo, de la clase pasada.<sup>36</sup>

Un caso opuesto en cuanto a administración de imagen y autoridad es el de Rogelio. El trabajó para una universidad estatal de provincias hasta jubilarse. Por razones involuntarias tuvo que migrar a Lima y trabaja desde hace dos años en el instituto. Su sociolecto lo distancia fuertemente de los alumnos, quienes a veces le corrigen las discordancias de género o número, sobre todo cuando las escribe en la pizarra. A diferencia de Pedro, Rogelio tiene contenidos concretos que transmitir y es bastante más articulado que Jorge o Mercedes. Se nota que lleva años haciendo lo mismo, y, aunque bastante elementales, sus dictados pueden ser de alguna utilidad para sus alumnos cuando tengan que enseñar tales contenidos. Sin embargo, su curso no cuenta con un programa estructurado, ni tampoco hay continuidad entre una clase y la siguiente. Los alumnos no parecen valorar lo que él enseña, y la actitud general en clase es de indiferencia. Y es que en realidad sus clases no capacitan a los alumnos para enseñarles ciencias a los niños; son más bien clases que podrían estar siendo dictadas a niños de cuarto o quinto de primaria. Tal vez por eso nadie responde a sus preguntas o a sus intentos de lograr algún nivel de participación en clase. Al entrevistarlo me dio la impresión de ser alguien bastante cansado, que a estas alturas espera muy poco de los alumnos. El piensa que los alumnos no van a aprender nada, y los alumnos piensan que no tienen nada que aprender de él.

Rogelio no se enfrenta a los alumnos. Simplemente dicta, tolera y concede. Jamás habla de sí mismo, trata a los alumnos con amable suavidad, y no castiga el incumplimiento de tareas, tardanzas y las conversaciones en clase. Durante los exámenes se sienta en una esquina y dormita mientras los alumnos copian directamente de sus cuadernos en la hoja del examen, o \*se ayudan" hablando a un volumen de voz normal. Califica los trabajos entre 14 y 16 y los exámenes entre 13 y 15. Su forma de llevarse bien con los alumnos es no exigirles nada, y así los ellos tampoco le exigen a él. Lo que sigue ocurrió en una clase de 10:30 a 12:30 en la que se suponía que los alumnos debían traer diversos materiales de desecho para trabajar en la fabricación de materiales de enseñanza. Menos de la mitad de los alumnos había traído sus materiales y Rogelio tampoco trajo las herramientas necesarias para trabajar con ellos. El inicio de la clase entonces fue bastante dilatado. El profesor daba vueltas por el aula mirando cómo los alumnos trabajaban materiales para otros cursos. Finalmente decide iniciar su clase aproximadamente veinte minutos después de la hora. Con los alumnos que han traído el material reciclable y gracias a una o dos alumnas que tienen la herramientas como para iniciar la fabricación de los materiales, inicia el dictado de los procedimientos para aquellos que no cumplieron con traer materiales y que por lo tanto no podían fabricar los objetos asignados. Así, lo que

---

<sup>36</sup> Parte de este monólogo fue reproducido en la sección anterior.

tendría que haber sido una clase en la que todos produjeran estos materiales termina siendo una en la que los alumnos copian los pasos para elaborar los materiales mientras miran cómo los hace el profesor.

Mercedes es la más joven de los docentes que observamos. Tiene aproximadamente 35 años. Estudió en la misma universidad en la que enseña y a parte ha sido maestra de aula en primaria por diez años. Al igual que Jorge y Javier, frecuentemente recurre a su experiencia para afirmar su posición en la clase. Su curso ha sido bastante desordenado, y luego de Pedro, es la que tuvo menos horas de trabajo efectivo con los alumnos, pues llegaba tarde, o salía durante la clase por largos ratos, o no iba. No mostraba mayor interés por la clase ni por lo que ocurriera en ella, aunque mantenía algunos gestos de firmeza (como el no dejar pasar a los alumnos a clase luego de que ella hubiera llegado). También "se molestaba" con los alumnos, hablándoles como si fueran niños malcriados. Su actitud era algunas veces amenazante, y lograba la atención de sus alumnos al plantearles las tareas para otro día casi a gritos.

### El círculo de la pobreza

Como ya se dijo antes, la pobreza de contenidos es lo que caracteriza las clases observadas. Pero pensamos que ello no se explica solamente por la carencia de recursos materiales. Pareciera que, detrás del descuido y la falta de dedicación a la preparación de las clases, se aloja una concepción peligrosa de lo que es trabajar con sectores pobres, como si ellos estuvieran condenados a seguir siendo pobres no sólo materialmente sino carentes de todo beneficio que los ayude a mejorar o crecer. Como si por ser pobres merecieran menos. Hay una dificultad grande de los profesores, especialmente en la universidad, para plantearles a los alumnos horizontes diferentes o mejores. El mensaje permanente parece ser el de la condena a la pobreza total.<sup>37</sup> Cuando se les habla de los avances en las ciencias y la tecnología, o de las posibilidades nuevas en el desarrollo de la pedagogía, el corolario a la información brindada es: "esto es en otros lugares, acá eso no se puede".

En una entrevista con Mercedes ella manifestó lo siguiente:

*Nosotros trabajamos sobre todo para educar al pueblo, no estamos trabajando pues para educar a la clase media, sino de la clase media para abajo en el sentido que la mayor parte de estudiantes también son de ahí, y los profesores también, la mayor cantidad de profesores que están trabajando acá también son del pueblo. No son de... clases sociales elevadas ;no/ /Por eso cuando llevamos los curso de medios y materiales, tratamos de elaborar materiales de acuerdo a los medios de su comunidad, materiales en desuso /..J si bien existe la tecnología avanzada, los medios auxiliares también y ahora que está en plena moda pues los videos, pero hay lugares que no los tiene, entonces nosotros en eso tratamos de que los chicos avancen, trabajen.*

Es decir, que la concreción mayor de su propósito de trabajar con sectores pobres es que los materiales que usen sean pobres. Lo paradójico, es que los estudiantes se

---

<sup>37</sup>En una clase Jorge les dijo a sus alumnos: La gente de la Pacífico, de la Católica, ellos reciben otra preparación, [pero] en esas universidades un profesor gana S/. 1,200.00 la hora semanal...

quejan permanentemente del dinero que invierten en comprar los supuestos materiales de desecho. De hecho, gastan mucho más tiempo y dinero en sus trabajos con cartulina, goma, paja, papeles de diversa calidad, y otras cosas para producir materiales didácticos, que lo que usan en libros o separatas. Tanto en el instituto como en la universidad hay recursos para hacer las clases más "ricas", es decir menos pobres. Sin embargo esos recursos no se usan para beneficiar a los alumnos.

Por ejemplo, los libros no son considerados como un apoyo para el aprendizaje o la adquisición de información. Los profesores no sugieren bibliografía a los alumnos, ni se les da información sobre dónde o cómo conseguir libros, tampoco estimulan el uso de las bibliotecas asignando por ejemplo lecturas de libros que se encuentren en ellas, sino que les llevan una fotocopia para reproducir, y cuando esto ocurre no se menciona ni siquiera el autor o el título del libro, de modo que si los estudiantes quisieran más información podrían ubicar al autor y otros de sus trabajos. Solamente Irene les recomienda leer cosas específicas, lleva libros a la clase, los muestra a las alumnas. Los alumnos usan libros prestados, comprados en mercados de segunda mano como los de la Avenida Grau y el jirón Paruro, y el uso que les dan es muy instrumental y pragmático. Los alumnos no tienen familiaridad con el uso de los libros, Estos no son usados como fuente de información o conocimiento.<sup>38</sup>

Para el caso del instituto pudimos observar con detalle el uso dado a los libros de parte de los alumnos. Uno de los grupos de la clase de Pedro hizo lo siguiente para realizar una "investigación" que sería la base de su exposición en clase. Primero, buscar el libro por el tema, una vez con el libro en la mano, seleccionar rápidamente, de acuerdo al índice, cuáles eran las partes que podían servir para hacer el trabajo. Una vez identificadas las partes procedieron a transcribir, cada uno de ellos, los fragmentos correspondientes con "su parte" en la exposición. Otro grupo no llegó a completar este proceso, de modo que cuando fue su turno, llevaron consigo un libro que pasaban entre ellos para que cada uno leyera el fragmento que le correspondía. La nota del grupo que hizo eso fue 14.

En el grupo observado en la universidad había una alumna que actuaba como intermediaria de su hermano quien ofrecía sus servicios como mecanógrafo. Pues bien, para los trabajos grupales cada integrante le entregaba su parte a esta muchacha. Ella le llevaba todas las secciones al hermano, que terminaba siendo la única persona a parte del profesor, que veía el trabajo completo. Su hermana llevaba los trabajos el día de entrega al profesor, o sea que ninguno de los integrantes del grupo tenía una idea del producto final o de los errores que pudiera haber.

En general no notamos en los estudiantes un esfuerzo por redactar los trabajos en sus propios términos, de modo que éstos terminan siendo un collage de diferentes fragmentos no muy conectados entre sí. En los dos grupos de alumnos observados vimos solamente dos personas con una actitud diferente. El resto, inclusive los más aplicados, tenían esta relación con los libros, y esta forma de hacer los trabajos como la norma. Por otra parte, no vimos a nadie leyendo novelas o poesía, salvo una vez en

---

<sup>38</sup> Creo que podemos decir que los materiales impresos que hemos visto con más frecuencia son los folletos de venta de Avon y Yanbal, que circulan profusamente no solamente en pasillos o jardines, sino que son observados por chicos y chicas durante las clases.

la que una alumna llevó a la universidad una selección de poemas editada en mimeógrafo, que pasó por varias manos mientras esperaban una clase. Las referencias entusiastas a obras literarias, por ejemplo, han sido de gente que nos contaba que les gustaba su profesora de literatura en la secundaria porque "les contaba los libros".

Volviendo entonces al uso de materiales de apoyo para el dictado de las clases, estos son muy escasos. Al momento de dictar, algunos profesores lo hacen de memoria, pero cuando se trata de conceptos específicos o de definiciones, la mayoría lee fragmentos de libros o separatas que no se identifican nunca. Una vez, mientras hacía antesala para entrevistar a alguien en la sala de docentes, vi a una profesora "preparar" su clase. Tenía consigo un libro de texto del cual copiaba rápidamente fragmentos cortos. Faltando más o menos veinte minutos para el inicio de su clase dejó de escribir para solamente marcar páginas apuradamente.

Ante la casi nula utilización de recursos didácticos que no sean fragmentos de libros y la pizarra, el lenguaje del profesor termina convirtiéndose en el vehículo principal de transmisión de conocimientos. Ahora bien, en nuestra sociedad la propiedad en el uso del castellano se convierte en un canal importantísimo para la separación irremediable de unos profesionales de otros, más aun si es que para algunos es el principal canal para la circulación, distribución y asimilación del saber. En nuestras observaciones hemos registrado una forma de hablar el idioma que no requiere de muchas palabras o de construcciones complejas y que se basa sobre todo en el impacto emocional que se pueda lograr no solamente con las palabras, sino con el cuerpo y los gestos. Casi no se usan oraciones largas y mucho de lo que se dice apela a los sentimientos de los otros. Al expresar las ideas se suprimen palabras, y se cuenta con la capacidad del otro de interpretar la intención de aquello que se quiere decir. Jorge es el ejemplo más impactante sobre este uso del lenguaje. Si se leen con detenimiento las transcripciones de sus clases, es poco lo que se entiende de ellas. Están llenas de frases incompletas, de giros bruscos en los temas, de términos "mal" empleados e ideas confusas:

*"Nosotros tenemos un ideal, se va a introducir en el diagnóstico, realidad, sociedad. Sociedad aparentemente tranquila pero estamos en crisis económica: no hay poder adquisitivo. Existe poder, pero no hay plata para adquirirlo. O sea, no hay capacidad adquisitiva. "*

En otra oportunidad les dijo a sus alumnos:

*Quiero tener una ligera idea de cómo va el curso. Yo debo tener bastante interés que el curso sea clase teórica. Darles el marco conceptual y la siguiente práctica. Hoy vamos a empezar a ver el tipo de procedimiento: concepto/práctica Se forma un triunvirato: Método -- ->lenguaje -- -> acción educativa...*

*Lenguaje adecuado a alumnos.../si J no entienden... en su cuaderno tienen que poner, colocar el vocabulario.*

*A través de la enseñanza se envía mensajes, contenidos al proceso de aprendizaje. Hay una acción recíproca.*

*general -- -- > Asignatural -- -- > Propuesta -- -- > Plan*

*Como lo de hoy y lo de la próxima clase: veremos metodología. Quiero hacer un paralelo con el "bla, bla, bla", teórico. Por ejemplo: Aprehensión Sensorial: se producen cambios en el alumno, "bla, bla, bla" eso ya está escrito.*

*Acción Educativa debe completar con lenguaje y material educativo. Llegar a ese objetivo. Así ya no llegan ciegos.*

Si este es el tipo de lenguaje que los estudiantes reciben de sus profesores, y si no son exigidos a elaborar sus ideas con propiedad en casi ninguna instancia durante su formación profesional, esta es una habilidad que no tendrán dónde desarrollar después, ya que no tienen cómo adquirirla. Sorprende por ejemplo, que a pesar del lenguaje lleno de vacíos que los alumnos de Jorge deben llenar, ellos ríen en sus clases, le atienden, y lo identifican como el que les infunde la vocación de maestros y el aprecio por su casa de estudios. Durante sus clases, cuando es inevitable que utilice algunos conceptos, necesita dictarlos, porque posiblemente desconfía de su capacidad de expresarlos con sus propias palabras. El resto del tiempo, habla mucho, gesticula, juega con el tono de su voz, y sobre todo ilustra con historias sacadas de su propia práctica docente, lo que quiere decir.

El caso de Pedro es diferente. El parece tener mayores recursos lingüísticos que los demás, y esa parece ser la razón por la que le han dado el curso de teoría de la comunicación. Habla mucho, puede llenar el tiempo diciendo y reciclando la poca información que maneja y por otra parte, gracias a la construcción de su imagen como recto y exigente, aunque en realidad intelectualmente no exija nada, alcanza cierta legitimidad entre sus alumnos.

En suma podemos decir que de los cuatro cursos que hemos observado los alumnos podrán obtener muy pocos recursos útiles para su ejercicio profesional. Ahora bien, dos cursos en un semestre representan más o menos la tercera parte de lo que los alumnos llevan en promedio. Para el caso de la universidad, el curso de Jorge y el de Mercedes fueron prácticamente inútiles. En el primero, el mensaje más claro del profesor es que la teoría es palabrería, que el único criterio de verdad es la práctica, y que el profesor debe ser activo y estar involucrado en todos los aspectos de la vida escolar más allá de su clase. En el currículum oculto los contenidos básicos son que la experiencia es lo que les dará prestigio, que los estudiantes de educación de su universidad no pueden aspirar al conocimiento y a la ciencia que proviene de otros lugares, que el saber cuesta dinero, y que ellos deben hacer las cosas a su manera, es decir acostumbrándose a la pobreza de recursos. El otro mensaje que Jorge les dio es que mientras sean estudiantes, la nota es lo más importante, lo que finalmente cuenta, aunque ésta no sea necesariamente el reflejo de lo que hayan aprendido, sino del cumplimiento de requisitos formales. Jorge no evaluó a los alumnos respecto a los contenidos del curso. Hubo una nota basada en observaciones de aula que en verdad no se discutieron. A esto hay que añadir que los ítemes de la ficha de observación que les repartió para llenar durante sus observaciones en realidad no correspondían con lo que Jorge les había pedido. La ficha parecía fotocopiada de un ejercicio que tuvo otro propósito en un curso diferente. Les tomó también un examen final cuyas preguntas no vimos, pero tampoco pudimos ver un examen resuelto porque no devolvió ninguno.

La nota final circuló entre los alumnos en forma de fotocopia del reporte final publicado por el profesor. Es decir que los alumnos nunca supieron cuál fue su nota y menos aún se enteraron de qué pudo haber estado mal en sus respuestas.

En el caso del curso de Mercedes la cosa es por el estilo. Ella dictó solamente cerca de cinco clases cuyos contenidos no tenían relación con el programa que entregó y no tenían mucha continuidad entre sí. Luego de esas clases, siguieron las exposiciones de los alumnos, a las que nadie ponía mucha atención. Las notas finales no estuvieron para nada basadas en el impacto que las exposiciones pudieran haber tenido en los alumnos. Se calificaba la exposición y los comentarios de la profesora luego de las exposiciones no se referían a los contenidos, sino a si el papelógrafo había estado bien puesto, si las láminas eran lo suficientemente atractivas, o si el tono de voz era adecuado o no. El otro criterio de evaluación era la elaboración de materiales, es decir, que no hubo ningún tipo de evaluación de la asimilación de contenidos de parte de los estudiantes. Como ella misma me dijo durante la entrevista, su mayor interés está en que los alumnos aprendan a elaborar materiales didácticos, (aunque no tengan pautas muy claras de cuándo o para qué edades usarlos).

Si a esto añadimos el curso de evaluación del cual todos se quejaron, y el curso de artes que todos también calificaron como malo, y recordamos que en las entrevistas Jorge resultaba ser el mejor profesor del semestre, este período podría considerarse como uno perdido en cuanto a la adquisición de conocimientos útiles para la carrera docente de estos alumnos. Algo que si debe haber ocurrido en todo caso, es que recordaron una vez más que su papel es enseñar a niños pobres y que el maestro egresado de su universidad es el que llegará con la escuela, a los niños más necesitados del país.

En el instituto por otra parte, Pedro, Tomás y Angel enseñan en el tercer ciclo, Rogelio e Irene en el séptimo. El primer grupo entonces, ha tenido un curso improvisado, prácticamente carente de contenidos, a cargo de Pedro, un profesor como Tomás a quien nunca entendieron y un profesor como Angel que no hacía ningún esfuerzo por cumplir con sus clases, y cuyos contenidos además eran muy pobres y de mala calidad. El segundo grupo tuvo tal vez mejor suerte, ya que cuatro de sus seis cursos fueron llevados por Irene y Rogelio, quienes a pesar de su tradicionalismo en el trato a los alumnos, por lo menos tienen más oficio enseñando.

Finalmente podemos preguntarnos ¿qué valoran los profesores de los alumnos? Definitivamente, no es su capacidad de aprender, ya que no hemos visto que busquen eso con sus evaluaciones. Pareciera más bien que lo que aprecian más es la respuesta emocional de los alumnos a los estímulos que ellos ofrecen. Valoran más el que un alumno o alumna sea "cumplido", "preocupado", es decir que presente los trabajos a tiempo, que tenga una actitud sumisa, pero no necesariamente que aprenda.

Un alumno "dedicado" no es necesariamente un alumno inteligente y la inteligencia o capacidad fue mencionada como deseable solamente por uno de los profesores entrevistados. Entonces, la adquisición de conocimientos, de conceptos y la habilidad de aplicar estos conocimientos en la práctica no son perseguidos ni apreciados por ninguno de nuestros docentes observados, a no ser en el discurso. Así se entiende por ejemplo la falta de retroalimentación o correcciones a los errores de los alumnos y la importancia desproporcionada de los aspectos formales en las exigencias de los profesores, frente a su desinterés por evaluar si aprendieron algo o no a lo largo del semestre.

## Capítulo IV

### La cultura académica

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 accidentales 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 en este capítulo, recogiendo lo presentado en las secciones anteriores de este trabajo. 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 aun otorga, independientemente de la carrera elegida, como se expresa en la percepción de un ex-dirigente 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:

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

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. Hombre, FE.*

*(Una vez que ingresas) uno espera más de la universidad ¿no?... Oero J tú vas y un día no encuentras nada, o no tienes profesores entonces no era lo que tú esperabas, (...) todos lo toman como un relajó (...) uno lo toma como broma si no llevas tus cursos como debe ser, no te están preparando como debe ser... Hombre, FE.*

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 una conversación entre los alumnos acerca de los contenidos de un trabajo realizado, o una investigación hecha. Sin embargo, sí 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 comprados. 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.

Asumiendo 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 demandas o exigencias 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 currículum oculto- les presentan a la ciencia y el saber como algo que no está a su alcance por su bajo nivel intelectual, la carencia 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 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 permitan 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 de estudio de los alumnos, como las prácticas docentes que hemos observado no contribuyen para el desarrollo de estas habilidades a un nivel satisfactorio o suficiente. Esto no tendría porqué demandar grandes inversiones de dinero, o el empleo de recursos muy sofisticados,<sup>39</sup> sin embargo, hemos encontrado también que una forma de explicar o

---

<sup>39</sup> De hecho, un docente de otro ISP 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.

justificar la deficiente formación brindada en estos centros de estudios es la asociación entre educación de calidad y dinero. Pareciera que estamos frente a una cultura -de cuya reproducción participan los propios estudiantes- que escamotea los recursos para el desarrollo del intelecto y el saber a los más pobres.

De acuerdo a Isaia y Mosquera<sup>40</sup> 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 primaria<sup>41</sup>, 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 remuneraciones y el poco reconocimiento social de la labor docente, pero los psicólogos brasileños Isaia y Mosquera 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 enfatiza los aspectos emocionales de la docencia pero deja descuidada la adquisición de habilidades para renovar el conocimiento y desarrollar profesionalmente, estaría preparando el camino de la frustración y la pérdida de motivación en los futuros maestros, a parte 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. Es así como 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

---

<sup>40</sup> ¿Silvia María de Aguilar Isaia y Juan José Mouriño Mosquera "Professores universitários: a dinamica dos sentimentos e das cognicoes em seu fazer pedagógico". Caesura N. 5 jul/dic. 1994 pp 42-51.

<sup>41</sup> Varios autores Desarrollos en educación primaria Lima, CEDAPP, 1993.

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 entonces 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 cumplan con 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 académica.<sup>42</sup> 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 "tercer espacio", que según Gutiérrez, Rymes y Larson, es el que se crea cuando hay efectiva sintonía entre maestros y alumnos.<sup>43</sup> Algo parecido solamente parece producirse cuando hay emociones de por medio, cuando el profesor es capaz de comunicar una emoción que dignifique 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 con determinadas características debe hacernos pensar que no basta con proponer cambios formales en las instituciones de

---

<sup>42</sup> Kris Gutiérrez, Betsy Rymes y Joanne Larson  
"Script, Counterscript, and underlife in the classroom: James Brown vs. Brown v. Board of education".  
Harvard Educational Review vol. 65 No. 3 Fall 1995, pp. 445-471.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

formación docente si es que 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.

*Anexo 7*

Listado general de las Instituciones de Formación Magisterial.

## Anexo 8

Listado de las Instituciones de Formación Magisterial que respondieron a la encuesta.

Anexo 9  
Cuestionarios

## DOCENTES

### PERSPECTIVAS Y REQUERIMIENTOS DE LA FORMACION MAGISTERIAL EN EL PERU

*Estudio encargado por el Ministerio de Educación y la GTZ a GRADE*

#### CUESTIONARIO PARA CADA UNO DE LOS DOCENTES DEL ISP O FACULTAD

1. Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ (día/mes/año)
2. Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ (distrito)  
\_\_\_\_\_ (provincia)  
\_\_\_\_\_ (departamento)
3. Sexo:            Masculino    Femenino    (subrayar)
4. Condición:      Nombrado      Contratado (subrayar)
5. Número de horas de contrato y/o régimen de dedicación \_\_\_\_\_
6. (a) Nivel magisterial (para docentes de ISPs) \_\_\_\_\_  
(b) Categoría académica (para docentes universitarios) \_\_\_\_\_
7. ¿Enseña en el programa regular de formación magisterial?    Sí No
8. ¿Enseña cursos de profesionalización en esta institución?    Sí No
9. ¿Qué cursos enseñó **A ALUMNOS DE FORMACIÓN REGULAR** durante todo el año 1995? ¿A qué grupos de estudiantes están dirigidos?

Asignatura	Nivel y Especialidad	Semestre o Ciclo	No. Horas Semanales

10. ¿Cuántos años ha enseñado en otro ISP o Facultad? \_\_\_\_\_ (años)
11. ¿Desde cuándo enseña en este ISP o Facultad? \_\_\_\_\_  
(año)



22. ¿En qué aspectos opina Ud. que su formación docente fue mejor?

---

---

---

23. ¿En qué aspectos opina Ud. que su formación docente fue deficiente?

---

---

---

24. ¿Tiene Ud. un grado académico? Sí  
No

Indique el más alto grado obtenido y la institución que se lo concedió

---

25. ¿Tiene Ud. un título profesional? Sí  
No

Indique la especialidad y la institución que lo concedió

---

26. Si tiene más de un título profesional, especificar qué otra carrera y que institución concedió el título:

---

27. ¿Está Ud. cursando estudios en la actualidad? Sí  
No

---

*Especialidad e institución*



PARA RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS (#32 A 40) POR FAVOR REFERIRSE AL PRIMER CURSO QUE MENCIONÓ EN LA PREGUNTA 9 DE ESTE CUESTIONARIO:

32. ¿Cuántos alumnos había en la sección?\_\_\_\_\_

¿Aproximadamente cuántas lecturas pidió a sus alumnos que leyeran, de estos tipos:

33. libros \_\_\_\_\_

34. artículos \_\_\_\_\_

35. separatas \_\_\_\_\_

36. ¿Cuántos alumnos cree leyeron todo lo indicado? \_\_\_\_\_

37. ¿Cuántos alumnos leyeron la mitad o más? \_\_\_\_\_

38. ¿Cuántos alumnos leyeron muy poco o casi nada de lo asignado?

\_\_\_\_\_

39. Entre los alumnos de ese mismo curso, ¿notó Ud. algunas diferencias importantes? ¿Cuáles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

40. ¿Qué problemas de enseñanza surgieron debido a esas diferencias?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

41. ¿Si tuviera que recomendar a lo más 2 o 3 libros para ser leídos por todos los estudiantes de este Instituto o Facultad, cuáles escogería?

Autor	Nombre del libro

42. En 1995, ¿algún directivo del ISP o Facultad observó una hora de clase dictada por Ud.?      Sí      No      (saltar a la pregunta 47)

43. ¿Quién/es? \_\_\_\_\_

44. ¿Cuántas veces en 1995? \_\_\_\_\_

45. ¿Tuvo Ud. la oportunidad de conversar con esa persona sobre lo observado? Sí  
No

46. ¿Le fue útil dicha conversación? Sí  
No

47. ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

48. ¿Por qué eligió ser maestro? (responder sólo si su formación profesional fue en una carrera docente)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

49. ¿Y por qué eligió ser formador de docentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

50. Si pudiera volver a elegir, ¿cambiaría su decisión? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

51. ¿Cuáles serían sus principales recomendaciones para mejorar la formación de maestros en el Perú?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

52. ¿Cuáles serían sus principales recomendaciones para mejorar este Instituto o Facultad?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

53. ¿Tiene Ud. otra ocupación, aparte de la docencia en este ISP o Facultad?

Sí/No (especificar lo mejor posible)

---

---

¿Podría informarnos sobre los ingresos totales aproximados de su hogar en un mes típico de 1995?

54. Su trabajo en este ISP o Facultad S/.\_\_\_\_\_

55. Sus otros trabajos S/.\_\_\_\_\_

56. Ingresos de su cónyuge S/.\_\_\_\_\_

57. Ingresos que sus hijos u otros familiares aportan al hogar S/.\_\_\_\_\_

58. Otras fuentes de ingreso (rentas, alquileres, etc.) S/.\_\_\_\_\_

59. ¿En qué lengua/s se hablaba en su hogar durante su infancia?

---

Muchas gracias por su colaboración.



15. ¿Fue ese un programa regular de formación? Sí No
16. ¿Fue un programa de profesionalización docente? Sí No
17. ¿Tiene Ud. un grado académico? Sí No

Indique el grado más alto obtenido y la institución que lo concedió:

---

18. ¿Posee Ud. un título profesional? Sí No

Indique la especialidad y la institución que lo concedió:

---

19. Si tiene más de un título profesional, especificar en qué carrera y el nombre de la institución que concedió el título

---

20. ¿Ha recibido Ud. algún curso de capacitación/actualización en los últimos dos años? Sí No ¿Cuáles?

Nombre o tema del curso	Institución que lo ofreció	Duración
brayar)		horas/días (su
brayar)		horas/días (su
brayar)		horas/días (su

21. ¿Cuán útil fue **para su labor docente** el primer curso mencionado?  
(subrayar)

Muy útil                      Util                      Poco útil                      Totalmente inútil

¿Por qué?

---



---

Respecto a los actuales estudiantes **DE FORMACION REGULAR** de este Instituto o Facultad, nos interesa conocer sus siguientes características:

22. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % estudiaron su secundaria en este departamento.
23. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % son egresados de escuelas o colegios estatales.
24. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % son hijos de personas con educación superior.

25. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % tienen padres con sólo educación primaria.
26. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % tienen padres que son docentes.
27. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % tienen como idioma materno una lengua distinta al castellano.
28. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % trabajan a la vez que estudian.
29. Aproximadamente \_\_\_\_\_ % de los que trabajan, trabajan más de veinte horas a la semana.
30. Las ocupaciones más comunes con las que nuestros estudiantes ganan su sustento son:

(a) \_\_\_\_\_

(b) \_\_\_\_\_

(c) \_\_\_\_\_

31. Comparándolos con las familias de todo el país, y usando la siguiente escala, cómo distribuiría Ud. a las familias de las estudiantes de este ISP o Facultad según sus niveles de ingresos?

\_\_\_\_\_ % + \_\_\_\_\_ % + \_\_\_\_\_ % + \_\_\_\_\_ % = 100%

Bajo                      Medio Bajo                      Medio                      Medio-Alto

o Alto

32. Con respecto a los aspectos anteriores u otras características socio-económicas de los estudiantes, ¿cuáles son los cambios más importantes que ha notado Ud. en los últimos años?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

33. ¿A qué cree Ud. que se deba ese cambio?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

34. ¿Cuántos de los actuales alumnos del primer año (primero y segundo semestres académicos) ocuparon alguno de los tres primeros puestos de sus promociones en secundaria?

\_\_\_\_\_ (por favor indique un número aproximado)

35. ¿En su opinión, que porcentaje de los actuales alumnos del primer año de formación magisterial intentó antes ingresar a otra carrera (en esta u otra institución)?

\_\_\_\_\_ (por favor indique un % aproximado)

36. (Responder sólo en aquellos casos en que la Facultad o el Instituto ofrece distintas especialidades pedagógicas) ¿Encuentra Ud. algunas diferencias notables entre los alumnos de los distintos niveles o especialidades docentes? De ser así, ¿cuáles?

---

---

---

37. (Responder sólo si la Facultad o el Instituto ofrece programas de profesionalización docente) ¿Encuentra Ud. algunas diferencias notables entre los alumnos del programa regular de formación magisterial y los de profesionalización docente? De ser así ¿Cuáles son éstas?

---

---

---

38. En base a su propia experiencia y a las opiniones que ha recogido Ud. de sus colegas, compare a los actuales alumnos del primer año de formación regular con los de 10 años atrás, ¿Diría Ud. que la capacidad académica de los actuales estudiantes es:  
(encerrar en un círculo la opción elegida)

Más alta                      Igual                      Más baja                      Mucho más baja

39. ¿Qué requisitos deben poseer los postulantes para ser admitidos al programa regular de formación de su institución?  
(marcar con "X" todos los requerimientos)

\_\_\_\_\_ presentar certificados de estudios

\_\_\_\_\_ presentar otros certificados ¿Cuáles?)\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ tener rendimiento satisfactorio en secundaria

\_\_\_\_\_ rendir una prueba objetiva de habilidades y/o conocimientos (ADJUNTAR COPIA DE UNA PRUEBA RECIENTE)

\_\_\_\_\_ sostener una entrevista satisfactoria con directivos o personal docente de la institución

\_\_\_\_\_ satisfacer otros requisitos (¿Cuáles?)\_\_\_\_\_

40. En su opinión, los requisitos actuales para ingresar a su programa o Facultad, comparados con los que se exigían hace 10 años, son ahora:  
(encerrar en un círculo la opción elegida)

Más exigentes      Iguales      Menos exigentes      Mucho menos exigentes.

41. En su opinión, ¿cuáles son las dos características más importantes que debe tener una persona para que pueda convertirse en un buen maestro?

---



54. En su experiencia, ¿cuán difícil es encontrar personal docente con buen conocimiento de métodos pedagógicos? (*encerrar en un círculo la opción elegida*)

Muy fácil          Fácil          Difícil          Muy difícil

55. En su opinión, ¿cuáles son las dos características más importantes en un buen formador de maestros?

---

---

56. Por favor, asigne un orden de importancia a las siguientes características de un buen docente escolar. (1 para la característica más importante; 9 para la de menos importancia):

- \_\_\_\_\_ Responsabilidad/cumplimiento de normas
- \_\_\_\_\_ Innovador/lider
- \_\_\_\_\_ Buen carácter/personalidad idónea
- \_\_\_\_\_ Eficacia/saber enseñar/manejar aula
- \_\_\_\_\_ Vocación/dedicación
- \_\_\_\_\_ Autoridad/autoridad moral/cualidades morales
- \_\_\_\_\_ Buena preparación/formación/capacitación
- \_\_\_\_\_ Otro (especificar)\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ Otro (especificar)\_\_\_\_\_

Con respecto al **docente con MAYOR remuneración** de todo el Instituto o Facultad:

57. ¿Cuál es su nivel magisterial? (*sólo para instituciones públicas*)

---

58. ¿Cuál es su más alto grado académico?

---

59. ¿Por cuántas horas semanales está contratado, o a qué régimen de dedicación está sujeto?

---

60. ¿A cuánto ascendía su remuneración bruta mensual en octubre 1995?

---

Con respecto al **docente con MENOR remuneración** de todo el Instituto o Facultad:

61. ¿Cuál es su nivel magisterial? (sólo para instituciones públicas)

\_\_\_\_\_

62. ¿Cuál es su más alto grado académico?

\_\_\_\_\_

63. ¿Por cuántas horas semanales está contratado, o a qué régimen de dedicación está sujeto?

\_\_\_\_\_

64. ¿A cuánto ascendía su remuneración bruta mensual en octubre de 1995?

\_\_\_\_\_

65. En los últimos dos años, el Instituto o Facultad ha obtenido nuevos:

¿Cuántos?

\_\_\_\_\_ libros especializados para la biblioteca \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ suscripciones a revistas profesionales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ videos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ video-grabadoras \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ televisores \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ retroproyectores \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ computadores \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ conexión a Internet (Red Científica Peruana u otra) \_\_\_\_\_

66. ¿A cuánto asciende el presupuesto total (de toda fuente) de su Instituto o Facultad para 1995?

\_\_\_\_\_

67. ¿Cómo se distribuye ese presupuesto de gastos de 1995 según fuente de financiamiento?

Tesoro Público \_\_\_\_\_%

Pensiones \_\_\_\_\_%

Otros Ingresos Propios \_\_\_\_\_%

(especificar) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

68. ¿A cuánto ascienden los gastos del Instituto en lo que va del año, aproximadamente? (Indicar período que cubre esta estimación v.gr., enero-setiembre, abril octubre, etc)

\_\_\_\_\_

69. ¿Cómo se distribuyen los gastos totales de este año según las siguientes partidas? (o según las partidas según las cuales tiene información disponible)

Remuneraciones	_____ %	_____ %
Bienes y servicios	_____ %	_____ %
Mantenimiento	_____ %	_____ %
Construcción	_____ %	_____ %
Otro	_____ %	_____ %

70. Ha desarrollado su institución algún programa innovativo o experimental en los últimos dos años?            Sí    No

71. (Si contestó "sí" a la anterior pregunta:) Por favor describa el programa en un párrafo.

---

---

---

---

---

---

---

---

72. ¿En qué aspectos se diferencia el programa curricular de esta institución de la Estructura Curricular Básica de 1985?

---

---

---

---

---

---

---

---

73. ¿Qué cambios específicos sugeriría Ud. introducir en la estructura curricular básica?

---

---

---

---

---

---

---

---

74. ¿Tiene su institución relación especial con alguna escuela primaria o secundaria? Sí No

75. (Si contesto "sí" a la anterior pregunta) ¿Qué tipo de colegio es (escuela de aplicación, escuela experimental, etc.) y cuál es la naturaleza de la relación con el ISP o Facultad?

---

---

---

76. ¿Cuáles son los principales problemas que afectan la práctica pre-profesional de los estudiantes de este Instituto o Facultad?

---

---

---

---

77. Considerando la experiencia de su institución, ¿qué cambios concretos sugeriría introducir en las normas vigentes sobre la práctica pre-profesional?

---

---

---

---

---

78. ¿Cuáles serían sus **DOS** principales sugerencias para mejorar la formación magisterial en el Perú?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

79. ¿Cuáles son las **DOS** principales mejoras que quiere introducir Ud. en su institución y cómo podría lograrlas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Diferentes personas vienen proponiendo diversos cambios para mejorar el status profesional de los maestros peruanos y la calidad de los programas de formación.

Agradeceríamos que señale Ud. su grado de acuerdo o desacuerdo (en una escala que va de 1 = totalmente de acuerdo a 6 = totalmente de desacuerdo) con las siguientes ideas:

80. Elevar drásticamente el nivel de exigencia para el ingreso a ISPs o Facultades de Educación.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

81. Incrementar el número de horas de práctica pre-profesional.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

82. Intensificar y mejorar la supervisión de la práctica pre-profesional requerida por el actual currículo.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

83. Antes de graduarse, los estudiantes de los Institutos o Facultades de Educación deberían demostrar su capacidad de hacer un buen trabajo en el aula por un año, con asesoría adecuada.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

84. Antes de recibir su título profesional, un graduado de ISP o de una Facultad de Educación tendría que obtener una nota mínima en una prueba única a nivel regional o nacional.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

85. En lugar de una tesis, sería mejor tener como requisito para la titulación un trabajo práctico de aplicación o investigación en aula o en colegios.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

86. Dar becas integrales para que los egresados con los primeros puestos de la secundaria puedan asistir a los Institutos o Facultades de Educación de su preferencia.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

87. Los estudiantes becados deben comprometerse a enseñar luego en las escuelas estatales por lo menos tres años.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

88. Diseñar y aplicar una prueba para la titulación pedagógica que mida tanto conocimientos de los contenidos de las diversas especialidades como las capacidades pedagógicas de los estudiantes.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

89. Sería conveniente que los profesores especializados en educación inicial tuvieran la opción de enseñar hasta el segundo grado de primaria.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

90. Hacer mucho más intensivos y rigurosos los programas de profesionalización docente.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

91. Diseñar un programa de segunda especialización de un año completo de estudios pedagógicos de alta calidad para que un graduado de otro campo profesional pueda tener un título pedagógico y ejercer la docencia.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

92. Diseñar un programa de certificación de directores, que sería una segunda especialización o una maestría.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

93. Esos directores con certificación especializada deberían recibir una mayor remuneración.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

94. Sería conveniente que los cursos de capacitación y las especializaciones adicionales que puedan tener los docentes sean considerados como criterios para ascender en el escalafon y gozar de una mejor remuneración.

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

Muchas gracias por su colaboración.