

LA 'PERSONA EDUCADA' DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS TITULADOS EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Héctor Cárcamo Vásquez

hcarcamov@gmail.com

Universidad de Bío-Bío

Becario MECESUP

Chile

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reconocer las representaciones que de la 'persona educada' poseen los futuros titulados en maestro de primaria. La investigación es de tipo cualitativo con enfoque etnográfico, la información analizada se obtuvo mediante entrevistas en profundidad a futuros titulados en maestro de educación primaria de universidades públicas y privadas de la ciudad de Madrid. Como hallazgo principal se tiene que la noción de 'persona educada' que poseen los estudiantes en su formación inicial docente está asociada al concepto de 'alumno' como un sujeto incompleto. La persona entendida como alumno es considerada incompleta en la medida en que se le atribuyen diversas necesidades educativas que han de ser satisfechas por la escuela para que alcance la madurez y la plena incorporación a la sociedad.

PALABRAS CLAVES: representaciones, persona educada, formación inicial docente.

ABSTRACT

«The 'educated person' from the perspective of future graduates in primary education teaching». The aim of this paper is to recognize the representations that the future graduates in primary education teaching have about of the 'educated person'. The research is qualitative with an ethnographic approach, the analyzed information was obtained by doing interviews to future graduates in primary education teaching of public and private universities in the city of Madrid. As a main finding is that the notion of 'educated person' that students have in their initial teacher training is associated with the concept of 'student' as an incomplete individual. The person known as a student is considered incomplete in context that they have several educational needs that must be met by the school to reach maturity and full integration into society.

KEYWORDS: representations, educated person, initial teacher training.

1. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES: APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PERSONA EDUCADA

En este apartado se exponen algunos elementos teórico-conceptuales que sirven de marco de referencia para orientar el análisis de los discursos. El epígrafe está compuesto por dos apartados, el primero de ellos referido al concepto de educación y el segundo centra la atención en el concepto de persona educada.

2.1. ACERCA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Una aproximación al concepto de educación puede hacerse a través de su origen etimológico, que se concreta en dos palabras provenientes del latín: 'educare' se refiere a la idea de formar, instruir, y 'educere', cuyo significado se refiere a la acción de conducir, guiar. Ambas podrían considerarse como una de las fuentes que contribuyen a configurar el rol que convencionalmente le atribuimos al profesor, dado que se le vincula a la transmisión de conocimientos, la entrega de saberes y la orientación de los estudiantes para la consecución de los objetivos escolares.

Otro acercamiento al concepto es posible mediante 'lo institucional'. Como plantea Dubet (2008), la educación forma parte de un programa institucional que emerge con el advenimiento de la modernidad, por medio del cual se busca legitimar la acción sobre otros salvaguardando el mantenimiento y reproducción de la sociedad. De este modo, la escuela se constituye en la institución a través de la cual se da legítimamente la educación; es decir, estamos situados en el plano formal de la denominada acción educativa.

Una tercera mirada al concepto de educación nos remite a la perspectiva socio-antropológica. Siguiendo el planteamiento de Jociles (2008), puede afirmarse que la definición normativa del objeto de estudio de la antropología de la educación se refiere a los procesos de transmisión-adquisición de cultura, interesando no solo los contenidos sino también los medios y las formas de llevar a cabo los procesos de su transmisión-adquisición. En la actualidad, a la preocupación por los procesos de transmisión-adquisición, se suma la atención a la capacidad de transformación cultural que tienen los agentes. Al respecto Rockwell (2008) nos proporciona una mirada interesante, pues plantea que la educación va más allá de lo meramente instruccional, por tanto la educación ha de entenderse como proceso donde no solo se transmite y reproducen determinados contenidos, sino que más bien es un proceso en el que los saberes en muchas ocasiones se transforman.

La visión de Rockwell pone de manifiesto la complejidad del fenómeno, por cuanto supone un proceso que se genera en diferentes ámbitos, por diversos agentes y durante el cual se conjugan diversas dinámicas relacionales. Es en este sentido que Levinson y Holland (1996) nos invitan a considerar la educación como proceso social que se institucionaliza a través de la escuela; la cual se constituye en espacio privilegiado para producir y reproducir cultura. Esto supone que los estudiantes no son meros receptores de mensajes institucionalizados, sino que, producto de prácticas



de resistencia, son a la vez creadores de caminos alternativos que en ocasiones pueden coincidir con el ideario escolar y en otras se pueden manifestar como divergentes.

De este modo, existen coincidencias entre autores como Dubet (2008) y Levinson y Holland (1996), pues sostienen que la escuela es un espacio que proporciona recursos contradictorios a los niños y jóvenes que pasan por las aulas, ya que a la vez que entrega libertades y oportunidades, pretende modelar a los sujetos de acuerdo con los itinerarios del sistema capitalista. Lo que se torna más evidente desde el momento en que se reconoce que el sistema educativo, tal como señala Splinder (1993:233), «se organiza para que el sistema cultural se mantenga, mediante la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas». La expresión más clara del sistema educativo en las sociedades occidentales, desde el advenimiento de la modernidad, queda reflejada en la escuela, en esta se deposita la responsabilidad de formar sujetos según los proyectos específicos de sociedad que se desean forjar. En tal sentido, siguiendo lo planteado por Díaz de Rada (2008), diríamos que la escuela se erige como un espacio burocratizado, cuyo principal objetivo es la transmisión de un conjunto de conocimientos y saberes que serán ‘activados’ de forma diferida de acuerdo a contextos específicos en los que se desenvuelva el sujeto, cumpliendo de este modo el rol que se le asigna como espacio socializador por excelencia.

2.2. ACERCA DEL CONCEPTO DE PERSONA

La discusión en torno a lo individual, expresado como agente empírico, y lo colectivo en el marco de la comprensión de la sociedad es de larga data; esta discusión también se ha modelado en función de lo singular o lo plural, identidad personal o identidad colectiva; todas expresiones dicotómicas de gran utilidad para la comprensión y diagramación de la realidad, pero cuyo peligro radica en la posible simplificación de esquemas de significación que podrían eventualmente desconocer los aspectos intermedios y continuos propios de una realidad en un permanente siendo, infinita, incompleta. En fin, ¿qué determina a qué?, parece haber sido el eje de una importante tradición en las ciencias sociales, y en especial en la sociología y la antropología social; discusión de por sí compleja, sin respuesta final. Los acercamientos a dicha temática se enmarcan en lo que podría denominarse una tradición teórica de carácter general, en la que encontramos a autores tales como Durkheim, Mauss, Dumont, Augé, Lahire, Rockwell, y Levinson y Holland, entre otros; unos centrados en la génesis de las prácticas sociales y otros en la génesis de la subjetivación y otros centrados en los procesos de construcción cultural y las experiencias formativas. En unos y otros siempre es posible ver al individuo y la persona como conceptos en torno a los cuales se modelan las explicaciones teóricas.

Inicialmente diremos que etimológicamente ‘persona’ proviene del latín y significa máscara de actor; por tanto, implica —tal como nos diría Goffman (2006)— un conjunto de elementos, recursos y esfuerzos utilizados por parte del agente para presentarse en la vida cotidiana; mirada que permite establecer que la persona está constituida por la imbricación de las dimensiones individual y social.



Auge (1993) elabora una aproximación al concepto de persona en el que considera tanto los aspectos provenientes de un modelo intelectual (arraigado en las sociedades modernas), como aquellos que se desprenden de la experiencia vivida por los sujetos. Para Auge (1993), la persona se desprende de la noción de individualidad y personalidad arraigadas en el modelo intelectual de las sociedades modernas, no obstante, el hecho de que la persona sea reconocida como concepto que se configura a partir del modelo intelectual no debiese ignorar la relevancia de la práctica social y las vivencias subjetivas, dado que estas permiten aprender, comprender y asimilar los valores contenidos en el modelo intelectual. En este contexto el YO juega un papel relevante sobre todo cuando se presta atención a las relaciones que éste establece con los OTROS y con el YO en sí mismo. En el primer caso (el YO en relación con los OTROS) pone de manifiesto la problemática de la autonomía o de la individualidad, en cambio la relación del YO con el YO pone en evidencia la problemática de la permanencia o de la personalidad. En todo caso, en ambas relaciones no se puede perder de vista la dimensión subjetiva, forjada a través de la experiencia. En suma, la definición de la persona no se adquiere de una vez para siempre, sino que se entiende como en permanente proceso de construcción. De modo que —siguiendo el planteamiento del autor— «todas las reflexiones sobre la noción de persona concluyen que pensar el individuo lleva siempre implícito pensar su relación con el otro. Las modalidades de esta relación pueden ser diferentes entre culturas, pero ninguna la ignora» (Auge, 1993:245).

Un elemento que contribuye a la definición de ‘persona’ —al menos en el contexto de las sociedades occidentales— corresponde al criterio etario. La edad de un ‘individuo’ es de gran importancia en la definición de ‘persona’, de modo tal que podría sostenerse que la distinción mayor de edad / menor de edad sería un criterio para referirse a la persona. De hecho, tal como se evidencia en los discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria, se alude a una imagen de incompletud-completud, es decir, la persona se constituye como tal a través del tránsito por el sistema escolar en el que adquiere diversos elementos, que servirán para la reproducción del modelo cultural. Sin embargo, considerando la idea de la construcción cultural de la persona educada desarrollada por Levinson y Holland (1996), podrá decirse que el abordaje teórico-empírico de la ‘persona’ no puede quedar restringido a la variable etaria, sino que ha de ponerse el acento a los procesos que van construyéndose sobre la base de sus experiencias dentro de estructuras sociales con las que en algunas ocasiones coincidirá y en otra no, creando vías alternativas que le validan como agente productor de cultura.

Para finalizar este apartado, y coincidiendo con Cerletti (2005), diremos que el concepto de producción cultural desarrollado por Levinson y Holland se constituye en «una herramienta teórica que facilita la descripción y la interpretación de las formas en que las ‘personas’ confrontan activamente tanto las condiciones materiales como ideológicas que presenta la escolarización, usando tal concepto justamente para mostrar cómo se ocupan creativamente los espacios de escolarización y educación» (Cerletti, 2005:178).



3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El objetivo principal del estudio ha sido reconocer las imágenes y representaciones que los futuros titulados en maestro de educación primaria poseen respecto a la educación y el concepto de persona educada. Se parte del supuesto que dichas representaciones responden al discurso institucionalizado que circula en el contexto de la formación inicial del profesorado de educación primaria que se expresa de forma fragmentada y enfatizando en aspectos teórico-conceptuales más que en los aspectos ético-valóricos del rol docente.

La investigación se desarrolló utilizando la metodología cualitativa con enfoque etnográfico. Las técnicas de producción de información fueron: entrevistas en profundidad a futuros titulados en maestro de educación primaria, revisión documental (informes de práctica profesional, planes de estudio, perfiles de egreso, entre otros). El análisis de la información se desarrolló mediante el uso del método de comparación constante utilizado por Strauss desde la teoría fundamentada, lo que permitió desarrollar un proceso de codificación en tres niveles (abierto, axial y selectivo). Este proceso se inscribe dentro de la lógica del 'paradigma de codificación', paradigma de gran utilidad para la construcción de categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas; para este caso nociones de educación y nociones de persona educada como categorías generales. Cabe consignar que tanto la categoría nociones de educación como la de persona educada fueron consideradas como categorías generales de carácter apriorístico a partir de las cuales se realiza el análisis del corpus discursivo. Otro aspecto a tener en cuenta es que, aunque inicialmente se estimó adecuado establecer distinciones de acuerdo al tipo de establecimiento universitario (público-privado), una vez analizados los discursos se constata que dicha distinción no posee relevancia empírica en lo que respecta a las nociones de educación y nociones de persona educada presentes en los discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria; es más, dicha distinción tiende a invisibilizarse producto de la homogeneidad discursiva hallada.

En cuanto al contexto de investigación y los sujetos, ha de señalarse que la investigación se desarrolla en la ciudad de Madrid, específicamente en cuatro universidades, dos de ellas públicas y dos privadas¹; la selección de diferentes tipos de universidades tuvo por finalidad la búsqueda de un espectro más amplio que permitiese acceder a una mayor variabilidad de discursos, no obstante, tal como se indicara en el párrafo anterior, no se reconoce una clara diferenciación entre los discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria de acuerdo al tipo de establecimiento universitario en el que tenga lugar su formación inicial docente.

Los sujetos entrevistados son estudiantes universitarios que cursan su formación inicial docente para desempeñarse en educación primaria. La selección de los estudiantes se lleva a cabo sobre la base de los siguientes criterios: accesibilidad, heterogeneidad (tipo de universidad), homogeneidad (estudiantes matriculados,

¹ Por acuerdo con los sujetos entrevistados no se hace mención a las mismas.



todos habían superado el primer año de formación). Los estudiantes entrevistados fueron 32, distribuidos en partes iguales entre universidades públicas y privadas (16 de cada tipo de institución).

El acceso a los sujetos se llevó a cabo mediante diferentes estrategias. En las universidades privadas se accedió, en un caso, por medio de entrevista previa con decanato y, en el otro, con la dirección del centro; el acceso a los estudiantes se logra a través de listados confeccionados por docentes atendiendo a los criterios indicados anteriormente. En el caso de las universidades públicas se utilizó el contacto con informantes claves que facilitaron el acceso a estudiantes a través de dos vías: el acceso directo a las aulas y la técnica 'bola de nieve'.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados derivados del análisis de discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria. Éstos serán expuestos en dos apartados, el primero de ellos alude a las ideas de educación presentes en los discursos de los sujetos para luego dar paso al concepto de persona educada que se desprende del corpus general.

4.1. RESPECTO A LAS IDEAS DE EDUCACIÓN

Las representaciones que poseen los futuros titulados en maestro de educación primaria respecto a la educación se sitúa en lo que hemos denominado intramuros, pues la definen y se relacionan con ella a partir de demarcaciones que les proporciona su proceso de formación universitario en tanto que 'profesionales de la educación' y, por tanto, con 'un saber experto'. En los discursos de los alumnos se han encontrado referencias al contexto de los intramuros en dos sentidos distintos. Por un lado, aluden a lo que ellos idealmente harán como futuros profesores en el contexto escolar, y por otro, se refieren críticamente a lo que los profesores hacen actualmente en la escuela.

En los intramuros se produce un discurso orientado a expresar elementos de la praxis pedagógica en los contextos de aula desde una doble aproximación: 1) la idealizada (lo que ellos como profesores harán en la escuela); 2) la criticada (lo que, de acuerdo a ellos, realizan actualmente los profesores en la escuela). A continuación se exponen dos fragmentos de entrevistas de un estudiante en el que se reconoce la distinción anteriormente descrita.

Yo creo que lo primero que uno debe procurar es conocer a los niños. Es obvio que en los primeros cursos no podrás conocerles pero, vamos, que sí debes intentar conocerles, preocuparte por ellos. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Luego, el mismo informante continúa diciendo:



Pues si eso los profesores no lo tienen en cuenta, que cada generación es distinta, el profesor se tiene que adaptar a cada generación, pues cada generación es distinta, [...] yo soy LOGSE. Yo creo que no se tiene en cuenta la motivación. Ahora también entiendo que no se puede estar motivando todo el tiempo a los niños, pero sí intentar que presten atención. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

La práctica discursiva que da lugar a la distinción de perspectivas, entre lo que proyecta como futuro profesor y lo que ve en los profesores actualmente en ejercicio, da cuenta de un sujeto que va configurando su subjetividad a través de un doble juego de evocación-proyección. La evocación, entendida de forma convencional como el acto de traer algo a la memoria, alude en este caso a los momentos en que, para referirse a la educación, el sujeto echa mano de su repertorio de experiencias vividas en su condición de alumno, lo que queda expuesto en el momento en que Adam se reconoce como *LOGSE*. Por su parte, la proyección en tanto que futuro profesor se visualiza en el primer fragmento correspondiente a la misma entrevista, a partir de lo que Adam considera como parte del ‘deber hacer’ del maestro, que se representa aquí en la voluntad por acercarse a los niños y niñas. Otro ejemplo relativo a la ‘proyección’ da cuenta de un plano en el que la subjetividad está construyéndose sobre la base del proceso de formación inicial en el que se encuentran los sujetos. En el caso que se presenta en las siguientes líneas, se aprecia una imagen idealizada de la praxis pedagógica que el sujeto proyecta para cuando obtenga las credenciales formativas que le acrediten como poseedor de un saber experto.

Como profesores tenemos que enseñar una teoría, y es que el niño debe venir desde la familia ya con una educación, saber lo que es el respeto. Y yo, claro, lo reforzaré como, por ejemplo: ‘Espérate un poquito que ahora va hablar él y ahora no hablas tú’. Pero, claro, no podemos hacer solo eso porque, claro, les enseñamos qué es el respeto pero no le enseñamos la teoría. (Paula. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

En el discurso de Paula la imagen de la educación está compuesta por dos ámbitos educativos a los que debe atender un profesor, por un lado al que denominaremos teórico-académico, y por el otro lo ético-valórico. Éstas en momentos corren de forma paralela, en otros de manera divergente, pero realizando una lectura del conjunto de discursos, más recurrentemente parecen converger. Aunque puedan encontrarse diferencias en cuanto a la importancia relativa que cada sujeto otorga a las herramientas individualizadas con anterioridad. En el caso de Paula, podremos decir que resulta más importante la transmisión de conocimientos de carácter académico y la generación de competencias vinculada con la lecto-escritura y el aprendizaje de una segunda lengua, que aquellos elementos relacionados con el ámbito ético-valórico.

Situándonos desde la perspectiva que los estudiantes poseen respecto del actuar del profesorado en ejercicio, ha sido posible identificar una serie de valoraciones respecto a la educación escolar. Algunos de los elementos que destacan son los siguientes: ‘la educación actual no motiva’, ‘no se transmiten valores como el altruismo y cooperación’, ‘es una educación aburrida’, ‘no se motiva a los estu-

diantes', 'no se aprecia implicación de los maestros en el proceso', 'se reconoce una acción individualista por parte de los profesores'. Todos los enunciados expuestos corresponden a un proceso social que consiste en 'externalizar' la responsabilidad de los problemas educativos; pues desplazan el objeto de la representación hacia el exterior, hacia 'algo que ocurre allí en la realidad' y, por tanto, fuera del sujeto, estos, como algo objetivable; son los otros, profesores en ejercicio, los responsables del estado actual de la educación escolar, adjetivada y valorada de forma negativa por parte de los futuros titulados en maestro de educación de primaria.

Porque no hay implicación (se refiere a los maestros). No veo que funcione el sistema si no hay implicación, aunque tal vez ya con las prácticas vea cómo es la vida escolar, porque yo ya hace mucho que no estoy metida en el sistema. (Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

De algún modo, estas expresiones (que cabe considerarlas como proceso social de externalización) podrían ser el germen de expresiones mediante las cuales proyecten en positivo su quehacer como futura profesora con el fin de mejorar la educación escolar. De este modo, al constatarse la falta de implicación por parte de los maestros en ejercicio, se proyecta como solución una estrategia orientada a mejorar el funcionamiento del sistema educacional, ¿cuál sería ésta?: la implicación.

Lo expuesto permite distinguir elementos discursivos que aluden a dos actores: los alumnos y los profesores. La referencia a los alumnos se modela sobre la base de su condición de usuarios del sistema escolar; en cambio, la mención al profesorado, se expresa sobre la base de adjetivaciones y valoraciones negativas respecto a su quehacer. Las alusiones a ambos actores parecen tener como fuente la experiencia escolar vivida por los agentes entrevistados y su actual proceso de formación inicial docente, por tanto se reconoce como recurso para la elaboración discursiva un juego de evocación-proyección, entendiendo la evocación como el recuerdo de su etapa escolar y la proyección como futuro ejercicio profesional. Los aspectos evocativos y proyectivos puestos en relación llevan a distinguir contenidos en torno al 'deber ser' y el 'deber hacer' del maestro, pues la experiencia vivida en la etapa escolar, así como la experimentada en su proceso de formación inicial docente, contribuye a modelar la imagen del maestro ideal.

Las representaciones que los futuros profesores poseen del deber ser del maestro contienen 6 elementos fundamentales: *ser innovador, ser autocrítico, estar comprometido con la acción pedagógica, ser culto, ser pro-activo y ser un sujeto integral*. Estos 6 elementos siempre son enunciados con relación a su futuro rol como profesores y, por tanto, tal como nos señala Wolcott (1993), en función de la relación profesor-alumno que está contenida en dicho rol como profesionales, siempre situado dentro del espacio escolar y, más concretamente, del espacio del aula. No se distingue un modelamiento del deber ser con relación a las familias de los niños, a pesar de que en reiteradas ocasiones se establece la necesidad de relacionarse adecuadamente con ellas con el fin de alcanzar los objetivos trazados, eso sí, desde el espacio escolar. Esto último expresa la partición de los mundos vividos de los niños, lo que —quírase o no— modelará una formación ético-valórica a su vez fragmentada y situada



esencialmente en lo escolar, por tanto, ficticia; para evitarlo se requiere superar el concepto tradicional de aprendizaje por asimilación, para posicionarnos desde el enfoque del aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991). Estos autores plantean que el aprendizaje es parte integral de toda práctica social, de modo que se le reconoce como un complejo proceso de relaciones que se dan entre los 'novatos' y los 'maestros' en el marco de una 'comunidad de práctica'. Este entramado puede observarse mediante una herramienta analítica denominada: 'participación periférica legítima', la cual permite visualizar los procesos de incorporación de los sujetos a las comunidades de práctica, dando cuenta de los procesos de construcción de las identidades individuales así como también de los procesos de reproducción y transformación de la propia comunidad de práctica a la que se incorpora el agente.

La imagen del deber ser del maestro es bastante coherente con la supremacía de una idea de educación más centrada en los aspectos instrumentales que en los convencionales, puesto que presupone una praxis pedagógica sustentada en los aspectos formales de tipo institucional, por encima de los mundos vividos por los niños en los 'extramuros' del espacio escolar². En tal sentido, nuevamente se nos proporciona una imagen fragmentada de la educación que incide en la puesta en práctica de estos saberes expertos.

El profesor debe ser el primero en interiorizar, en creerse lo que hace, en creerse, esa es la palabra. Uno se tiene que creer y no reducir todo a los contenidos de un temario. Los contenidos de un temario son esenciales pero a partir de ahí vas a crear la parte teórica que va a tocar en su día enseñar. Un maestro debe ser humilde en todo momento y tiene que ser una persona que sepa enseñar el conocimiento de una manera práctica, sobre todo de manera práctica. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública).

Por su parte, el deber hacer representado en los discursos opera sobre la base de aspectos de naturaleza operativa, en tanto que acción que contribuye al buen desempeño profesional. Dentro de estos se encuentran los siguientes: *adaptarse, enseñar conocimientos técnico-instrumentales e informar a las familias del desempeño del niño*, situación esta última que pone en evidencia una imagen del rol de las familias como sujetos pasivos dentro del proceso de educación-enseñanza, ya que la familia es receptora de un informe que se genera en los intramuros y que siempre va en relación al estado de avance que presenta el niño o niña (en proceso de escolarización) respecto de los 'contenidos mínimos obligatorios' que ha de asimilar. Otro grupo

² Lo instrumental y lo convencional corresponden a dimensiones presentes en las relaciones que se producen en los espacios burocráticos destinados a la enseñanza. La dimensión instrumental se manifiesta a través de una fragmentación entre dos mundos vividos, el de las prácticas sociales concretas de los estudiantes y su entorno, y el mundo —diría yo— escolarizado de tipo universal. Por su parte, la dimensión convencional supone la elaboración de una lógica de continuidad entre los mundos social-escolar; expresado esencialmente en el conjunto de prácticas institucionales vinculantes, como festividades, celebraciones, tradiciones, discursos; todos los cuales se orientan a sedimentar la idea de una comunidad forjada con fuertes lazos. Al respecto, véase DÍAZ DE RADA (1996).

de aspectos está más bien relacionado con la ética y elementos valóricos; algunos de ellos son los que se indican a continuación: *transmitir valores, formar personas y formar buenos ciudadanos*.

Tal como se aprecia en el siguiente verbatim, se enfatiza en la idea de enseñanza por encima de la idea de educación; lo que presupone —al menos inicialmente— una acción guiada desde una dirección (el profesor) hacia un receptor (niño) con el propósito de proporcionarle herramientas teórico-académicas y ético-valóricas.

El maestro, más que en contenidos, debe centrarse en los valores y en entregar herramientas para que ese niño sepa que tiene potencial, que puede salir adelante con lo poco que tiene. Pero tenemos que enseñarle a utilizarlo bien, enseñar a que sepan utilizar lo poco que tiene. Es difícil, pues es más fácil enseñar contenidos. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública).

Siguiendo el discurso de Camila se puede afirmar que las herramientas ético-valóricas tienen mayor relevancia, pues adquieren un sentido distinto al de meros saberes de tipo acumulativo. Estas herramientas son consideradas más bien como instrumentos fundamentales para la vida, como enseñanzas para la vida real, extramuros; a diferencia de las herramientas teórico-académicas que adquieren sentido en el intramuros del sistema escolar, en tanto que conocimientos abstractos y universales. De este modo, la formación ético-valórica llevada a cabo en la escuela es asumida como proceso mediante el cual el alumno adquiere un conjunto de herramientas para la vida, persistiendo la idea de que el aprendizaje opera como proceso cognitivo de asimilación, por tanto como consecuencia de una práctica enseñanza intencionada.

Una mirada integrada de los componentes del *deber ser* y el *deber hacer* permite referirse a dos puntos en concreto. El primero de ellos es que la imagen del *deber hacer* es de tipo estrictamente instrumental, dado que toda actividad del profesor —según los futuros titulados en maestro de educación primaria— ha de estar enmarcada curricularmente en virtud de lo establecido por ley; de este modo, la atención está puesta en el cómo enseñar y no en el qué o el porqué enseñar tal o cual contenido en un tramo determinado de edad; no, esto no se cuestiona pues está dado por ley. Esta situación podría impulsar a los agentes a movilizar los recursos existentes y activar un conjunto de disposiciones con arreglo a los elementos propios del sistema escolar, tendiéndose a obviar los demás mundos vividos por los niños, lo que a la postre fraguará, en el quehacer de los sujetos, una visión fragmentada del quehacer educativo con implicaciones en la praxis pedagógica.

Un segundo punto es que ambas dimensiones (ser y hacer) tienden a ‘encapsularse’ en el espacio escolar formal, dejando de lado otros espacios y experiencias; situación que lleva a pensar que la imagen que prevalece en cuanto al *deber del profesorado* está enraizada en el modelo tradicional de socialización, mediante el cual se reconoce a los niños como seres incompletos que requieren de una formación (necesidad de *completud*) para integrarse de manera adecuada en la sociedad. Dicha integración ‘natural’ sería posible gracias al paso exitoso por el sistema escolar formal, durante el cual adquirirían una serie de herramientas para la vida. Por tanto, se insiste en la idea de una ‘persona educada’ que se constituye como tal mediante



la incorporación de contenidos de diversa índole, y por tanto, con tendencia a reproducir los modelos vigentes de ‘persona’ y ‘sociedad’.

4.2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE PERSONA EDUCADA

Una primera aproximación al tema nos lleva a distinguir entre lo que los agentes denominan ‘persona’ y lo que llaman ‘alumno’. La de ‘alumno’ es una categoría que cobra sentido en tanto que alude a un sujeto situado en el espacio escolar y, en consecuencia, se trata de una categoría que remite a un marco educativo formal. Podemos señalar que en los discursos analizados se establece una relación tácita entre la categoría ‘alumno’ y una categoría etaria específica: la niñez. Un ejemplo de ello lo encontramos en el informe de práctica de Olivia:

Quiero ejercer como modelo, de guía para los alumnos, formarles no sólo como alumnos sino como personas y dejar en ellos ese dulce recuerdo que la mayoría de nosotros tenemos de algún profesor/a que nos marcó durante nuestra etapa escolar, cuando éramos niños. (Olivia. Estudiante Universidad Privada. Informe de Práctica, pp. 37).

Se sostiene que la incorporación al sistema escolar lleva asociada un sometimiento a los dictámenes del contexto institucional pues, aunque se admite la existencia de los diversos ‘mundos vividos’ por los niños, estos tienden a quedar invisibilizados como consecuencia de la preeminencia del ‘mundo escolar’ al que han de tributar para la consecución de los objetivos de tipo pedagógico, tal como lo indicasen Levinson y Holland (1996) la ‘persona en’ construcción aparece siendo dentro de estructuras sociales, un ejemplo claro corresponde al sistema escolar. En este sentido, al alumno/niño se le otorga —al menos, discursivamente— una capacidad de agencia restringida a las lógicas propias de la ‘transmisión-adquisición’, a las que queda vinculado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participan alumnos y profesores.

Un alumno es una persona a la que le toca estar ahí obligatoriamente, sujeta a tus disposiciones y requerimientos. Dado este contexto de autoridad y sumisión que no se suele hacer explícitos, par mí un alumno es una persona cuyo cuidado me es responsabilizado y, como persona que le considero, también le considero agente, activo y capacitado para equivocarse y aprender. Es una persona con sentimientos y emociones que considerar, una persona que tiene una vida fuera del aula que yo no debería obviar. (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Los sujetos categorizados como ‘alumno’ son considerados incompletos en la medida en que se les atribuyen diversas necesidades educativas que han de ser satisfechas en y por la escuela, poniéndose de manifiesto la idea de que la ‘persona’ se constituye como tal a través del aprendizaje de diversos elementos culturales (sistema intelectual), tal como lo señalara Auge (1993). Es como si trazásemos una línea que representa el tránsito desde la incompletud a la completud de la persona,

siendo 'lo escolar' el plano imaginado en el que dicha línea se dibuja y cobra sentido en el momento en el que se alcanza la madurez y la plena incorporación a la sociedad. De este modo, una persona está 'completa' cuando es 'educada', esto es, cuando se convierte en lo que la escuela espera que sea en términos tanto cognitivos como valóricos. A este respecto, Hugo —otro estudiante— nos dice lo siguiente:

«Para mí una persona educada tiene la base de todo. Ya no es solo la persona que tiene una base de conocimiento [...] Una persona educada [...] es la persona completa por decirlo de alguna forma. Es la persona que tiene los valores básicos para el comportamiento social y tienen también la base de conocimiento». (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada).

Tal como lo expresa Adam, un 'alumno' es «una persona que precisa de unos recursos que son los que la escuela le da». Es decir, nos encontramos de nuevo con que el 'alumno' es definido en términos de lo que necesita llegar a tener/saber/hacer/ser; en suma, en términos de sus carencias, de lo que le falta para completarse como 'persona'. Adam, además, no deja lugar a dudas acerca de cuál es la institución o, al menos, cuál es la principal institución que posibilita esa completud: la escuela.

Un alumno es una persona que necesita descubrir y comprender el mundo y la sociedad en la que vivimos para poder desenvolverse en ella sin problemas cuando sea mayor. Es una persona que precisa de unos recursos que son los que la escuela le da. Ejemplo claro es el afán por convertir los colegios en bilingües [...] Se ha visto que el inglés es muy necesario en el mundo de hoy en día y se ha descubierto que cuanto antes se aprenda más fácil será su aprendizaje y su uso en el futuro. (Adam. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

De ahí podemos extraer también una imagen que establece una separación entre el 'alumno' y la 'persona' (dígase, educada). El 'alumno' es representado como sujeto incompleto y es situado en lo escolar, en donde se le asigna el rol de aprendiz y adquiere sobre todo herramientas teórico-académicas. Por su parte, la 'persona' es representada de forma más compleja o, si se prefiere, de forma más integral, puesto que su configuración requiere no solo de aspectos vinculados con la instrucción, sino también de aspectos ético-valóricos que le permitan incorporarse a la sociedad: la 'persona' es poseedora de una ética para la vida. Para llegar a ser 'persona', el 'alumno' requiere de un conjunto de conocimientos (y de acción pedagógica que se los transmita) gracias a los cuales podrá formar parte de la sociedad en el futuro, a la vez que es conformado como «el futuro de la sociedad», evidenciándose el peso de la variable etaria en el reconocimiento de la persona (niño-alumno, adulto-persona educada). Esto es lo que se desprende de lo que dice Laura en el siguiente verbatim:

Un alumno para mí es en primer lugar una persona, una persona que es el futuro de la sociedad, y frente a esto considero mi labor muy importante. Los alumnos para mí son el futuro. Por ello creo que es básico formarlos como personas, personas que forman parte de una sociedad [...] Un alumno para mí debe ser una persona que aprenda, razonando y reflexionando. (Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).



En el imaginario de los futuros titulados en maestro de educación primaria, la promoción de las herramientas ético-valóricas, como saberes para la vida, pasan a formar parte de las funciones asociadas al rol de maestro.

Un alumno es una persona que no es capaz de ser autosuficiente todavía y, por tanto, es débil y muy influenciable. Sin embargo, es a la vez muy capaz de aprender. El cometido del profesor para con el alumno es el de acompañar a este por el camino que le lleve a la autosuficiencia, al autoaprendizaje, sin manipularle en este recorrido hacia la madurez. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Los cambios paradigmáticos³ que parecen estar ocurriendo en la educación formal de tipo escolar y universitario, a través de la dominancia casi absoluta del discurso tecnológico, impulsan a los actores a plantear la formación de la persona como un desafío, muestra de ello está en el discurso de Miguel:

La educación actual está muy centrada en formar profesionales, ciudadanos; profesionales porque interesa al mundo laboral, ciudadanos porque interesa a los Estados; y consumidores porque interesa a los mercados. Pero lo que hay que formar son personas. (Miguel. 50-55 años. Docente Universidad Pública).

Cuando nos fijamos en el concepto de ‘persona educada’ que se maneja en los discursos de los sujetos, podemos apreciar una diferencia sustantiva entre éste y el concepto de ‘alumno’. Este último, como hemos evidenciado anteriormente, se vincula más bien a una fase en la vida de un sujeto, a la niñez, por tanto, a una condición del mismo que es pasajera; en cambio, la de persona educada es reconocida como una condición propia del ser humano.

«Todas las personas somos educables y, además, que es un proceso que no termina nunca. O sea, no es decir yo termino una carrera de magisterio y yo ya soy una persona educada y ya está; vamos a ver, que este es un proceso que dura toda la vida, siempre y cuando tenga una personalidad autocrítica, porque eso es fundamental [...]. Una buena persona es aquella que cuando se le presenta la oportunidad de actuar erróneamente, no lo hace». (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública).

O como señala Ramón:

Yo creo que es muy importante que las personas tengan una buena ética. Que tengan una buena forma de ser, amables, altruistas [...]. Eso es algo de moral, aunque tampoco digo que tengas siempre que estar pensando en los demás, en toda la sociedad, también hay tiempo para ti, para tus caprichos, pero que esos

³ Algunas expresiones del cambio paradigmático, al menos en términos discursivos, que se reconocen son las siguientes: incorporación del concepto de competencias en el discurso pedagógico, la incuestionabilidad del constructivismo como enfoque pedagógico, el énfasis en el trabajo en grupos, cambios en la disposición del mobiliario de las aulas, horizontalidad en la relación profesor-alumno, entre otros.



caprichos no estén en contra de otras personas. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Las representaciones de ‘persona educada’ que se identifican en los discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria permiten distinguir entre sus contenidos los siguientes elementos: Primero, podría afirmarse que la idea de persona educada responde a una representación en la que la persona se construye y completa mediante el proceso de instrucción formal en el que se enseñan intencionadamente un tipo de cortesía, un tipo de urbanidad, en consecuencia, donde se forma un tipo de sujeto específico. Esta representación se aleja de la visión de Levinson y Holland (1996). Segundo, se reconoce una *aproximación moral* a la noción de persona educada, pues los sujetos la relacionan con la capacidad de distinguir el bien y el mal, lo bueno y lo malo. La moralidad a la que aluden tiene un vínculo con la idea de educación que poseen, puesto que reconocen la formación (transmisión) en valores como una de las tareas propias del educador, para la cual se requiere de canales de comunicación entre la familia y la escuela.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El concepto de persona educada se ve modelado a partir de la imagen que los futuros titulados en maestro de educación primaria poseen de su rol como potenciales profesores, puesto que en ella la categoría de ‘alumno’ es fundamental y es una categoría sin la cual el fenómeno escolar carecería de sentido. De los discursos analizados, puede extraerse que esto es consecuencia de la incorporación que los sujetos hacen del discurso pedagógico institucionalizado presente en su formación universitaria, el que a su vez es proyectado en el rol que deberán asumir como profesores de primaria. La presencia de un discurso institucionalizado se desprende de la homogenización del corpus en lo relativo a las nociones de educación y las nociones de persona educada; no se reconoce una diferencia por tipo de universidad (pública-privada), edad ni sexo de los entrevistados. La supuesta heterogeneidad que nos brindaría la selección de informantes según tipo de establecimiento universitario queda relegada a un espacio teórico —al menos en relación a las categorías analizadas— pues a nivel empírico se pudo constatar un discurso que está presente en la formación inicial docente sin distinción alguna. De este modo, la condición de ‘alumno’ es necesaria para la configuración de la ‘persona educada’. El ‘alumno’ es representado como sujeto que ‘necesita aprender’, es un sujeto incompleto que requiere de un conjunto de conocimientos teórico-académicos y ético-valóricos. Y se trata de una necesidad que, al parecer, solo la escuela —en tanto que espacio en el que cobra sentido su existencia como ‘alumno’— puede satisfacer. En consecuencia, el protagonismo del profesorado queda demarcado en las formas, en lograr la concreción curricular a través de su praxis pedagógica a nivel del aula, mediante los recursos, las estrategias y las metodologías adecuados para un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ‘persona educada’, según aparece en las representaciones que circulan a nivel de los discursos de los futuros titulados en maestro de educación primaria, es



consecuencia de un proceso de socialización en el que se conjuga el uso de diferentes tipos de herramientas (teórico-académicas y ético-valóricas) y la intervención de diferentes agentes, entre los cuales destacan la familia y la escuela, tal como se 'estipula' en el discurso pedagógico institucionalizado en el que se desarrolla su formación inicial docente.

Recibido el 23/7/1012. Aceptado el 28/11/2012

BIBLIOGRAFÍA

- AUGE, M. (1993): *El genio del Paganismo*. Muchnik Editores. Barcelona, España.
- CERLETTI, L. (2005): «Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños». *Revista Cuaderno de antropología social*, núm. 22, pp. 173-188. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- DÍAZ DE RADA, A. (2008): ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? (pp. 24-48). En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles y Franzé, Editores. Editorial Trotta. Madrid, España.
- , (2008): Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela (pp.345-379). En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles y Franzé, Editores. Editorial Trotta. Madrid, España.
- , (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.
- DUBET, F. (2008): El declive y las mutaciones de la institución. (pp. 217-246). En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles y Franzé, Editores. Editorial Trotta. Madrid, España.
- GOFFMAN, E. (2006): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- JOCILES, M. (2008): Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos (pp. 112-151). En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles y Franzé, Editores. Editorial Trotta. Madrid, España.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996): «The cultural production of the educated person: An instruction». En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Ed. Levinson, Foley and Holland. State University of New York Press, Albany. United State of America.
- ROCKWELL, E. (2008): Huellas del pasado en las culturas escolares (pp. 275-306). En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles y Franzé, Editores. Editorial Trotta. Madrid, España.

- SPLINDER, G. (1993): «La transmisión de la cultura» (pp. 205-242). En *Lecturas de Antropología para Educadores*. En Velasco, García y Díaz de Rada Editores. Editorial Trotta. Madrid.
- WOLCOTT, H. (1993): El maestro como enemigo (pp. 243-257). En *Lectura de Antropología para Educadores*. En Velasco, García y Díaz de Rada Editores. Editorial Trotta. Madrid.

