

# ¡SI TE ATREVES A ENSEÑAR, NUNCA DEJES DE APRENDER!

## WHO DARES TO TEACH MUST NEVER CEASE TO LEARN!

Liliana Alicia Paz Ramos <sup>1</sup>

Recibido: 14 de junio de 2018  
Aceptado: 21 de junio de 2018

*«Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo.  
Por eso, aprendemos siempre».*  
Paulo Freire

*«La vida debe ser una continua educación».*  
Gustave Flaubert

### RESUMEN

El docente cumple un papel fundamental en el cambio del sistema educativo peruano. Dentro de ello la formación continua docente debe cumplir una serie de requisitos que le permitan articular la práctica, las necesidades de sus alumnos y la problemática de la sociedad en general. La formación continua debe ser entendida como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores).

Por tanto, los programas de formación continua docente deben responder a los grandes objetivos nacionales y a las necesidades y derechos personales de los alumnos. Allí reside el desafío de que las propias escuelas sean quienes planteen las iniciativas y posibilidades de control sobre la formación continua de sus docentes.

**Palabras claves:** educación, formación continua, políticas educativas y práctica docente.

### ABSTRACT

The teacher fulfills a fundamental role in the change of the Peruvian educational system. In that regard, recurrent education for teachers must meet a series of requirements that will allow them to integrate the practice, the needs of their students and the issues of the society in general. The continuous training should be understood as an ongoing process of acquiring, structuring and restructuring behaviour (knowledge, skills, values).

---

<sup>1</sup> Docente del Departamento de Humanidades de la Facultad de Educación de la Universidad Privada Antenor Orrego. Doctora en Educación, Magister en Psicopedagogía y Licenciada en Educación Secundaria, especialidad Lengua y Literatura.

Therefore, the programmes of continuing teacher training proposed should reach the goals and objectives set out in their national plans, to the needs and individual rights of the scholars. This is the most important challenge that the schools themselves ought to ensure with their initiative and ability to effectively monitor and control further teacher training.

**Key words:** education, continuous training, educational policies and educational practice.

## DESARROLLO

Desde hace algunos años, la cobertura de la educación básica en el Perú ha ido en aumento, son más las instituciones educativas que abren sus puertas a lo largo y ancho de nuestro país; sin embargo, la aparente mejora en nuestro sistema educativo no ha ido de la mano con la calidad del aprendizaje. Hace algún tiempo, el exministro de Educación, Dr. Jaime Saavedra, informaba que el 50% de los estudiantes de los colegios públicos y privados no dominan las competencias básicas en lectura o matemática. Es decir, que la mitad del alumnado peruano NO está aprendiendo. Eso nos lleva a preguntarnos ¿por qué, a pesar de todas las visibles mejoras, la educación peruana no logra su principal objetivo? ¿Cómo hacer frente a este problema? Es evidente, que no existe una fórmula mágica que dé respuesta a estas interrogantes pero es indiscutiblemente claro que el maestro forma parte de la solución.

El desafío al que se enfrenta el maestro peruano es muy grande. No puede caer en la vieja excusa de "Mi papel es solo la de explicar, si el alumno aprende qué bien y si no, ese es su problema". Es imperativo que los maestros logren que sus estudiantes aprendan. Y para esto, deben participar de programas de formación continua que desarrollen en ellos, antes que nadie, las capacidades de aprender a pensar, a hacer y a ser (Villaseca, 2001).

Lamentablemente, la formación docente peruana ha estado orientada por muchos años a cubrir los requerimientos burocráticos de las reformas educativas (Saravia y Flores, 2005). Así muchos han asociado el concepto de capacitación con ascenso o mejora salarial, mal entendiendo el concepto de meritocracia a la acumulación de grados o certificaciones, olvidando la esencia de la formación continua: mejorar el desempeño profesional docente. Por ende, la formación continua no radica en proporcionar nuevos conocimientos, explicar enrevesadas metodologías foráneas o innovadoras estrategias propias, sino que debe desarrollar y concretizar habilidades pedagógicas que propicien cambios en la misma cultura de enseñanza. De esta forma podremos garantizar la calidad en el logro de los aprendizajes (Benavides, 2006).

La formación docente continua es tanto un requisito como una necesidad. Se cimienta en auténticos procesos de actualización, investigación, experimentación e innovación. Por tanto, incide en la mejora de las condiciones en las que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en cada institución educativa se despliega una realidad situacional que refleja su única y particular problemática. Sin embargo,

tal como señalan Finocchio y Legarralde (2006), esto no significa que cada acción de formación continua se remita a un único plantel como algunos aconsejan. Sino más bien al diseño de nuevas formas de entender los contenidos a partir de la formulación de problemas y la identificación y priorización de las necesidades de los maestros, alumnos y centros educativos.

Sin embargo, hasta el momento la mayoría de programas de formación se han centrado en el adiestramiento de prácticas docentes estandarizadas. Consciente o inconscientemente se ha limitado el accionar del docente como un mediador de políticas centralistas altamente prescriptivas. El maestro se ha visto relegado a ser un aplicador de soluciones técnicas homogéneas (diseñadas por selectos especialistas) en el tratamiento de diversos problemas educativos. Esto solo ha degenerado en que las políticas de gestión de formación docente hayan incurrido en capacitaciones descontextualizadas y poco efectivas, con un nulo impacto real, ya sea en el desarrollo profesional docente o en los logros de aprendizaje de los estudiantes tal como se ha dejado patente a inicios de este ensayo. Hoy se necesita que los programas de formación hagan que los docentes abran los ojos y ejerzan comprometidamente su rol como sujeto de cambio social.

Por tanto, es evidente que la praxis docente debe ser el eje estructurante que dé soporte al diseño de cualquier programa de formación continua, en especial, uno a nivel regional. Qué más que la práctica misma para ser reflejo de las necesidades del aula, de la institución y, por ende, de

la comunidad. Es desde un punto de partida *crítico-reflexivo* que se podrá “problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas” (De Lella, 1999).

Los programas de formación continua deben basarse en la realidad del aula de clase. En ella es donde los procesos de reflexión y de análisis deben generarse. Por ende, el desafío reside en que las propias escuelas sean quienes planteen las iniciativas y posibilidades de control sobre la formación continua de sus docentes. La educación es un derecho y remontar la adversidad, una obligación del maestro. Las escuelas necesitan tomar sus propias decisiones. Las escuelas, con un proyecto y propuesta pedagógica en la que se rescate el saber comunitario y la participación de la comunidad, permitirán especificar y dirigir los roles de los diversos actores educativos. De esta manera la escuela sería gestionada de manera democrática, flexible e inclusiva.

No obstante, también se requiere de cambios políticos, en el modelo de gestión de la educación, en la normatividad e, irrefutablemente, en los recursos destinados a la educación. En otras palabras, se hace ineludible realizar reformas convergentes y complementarias en la educación general y en su dinámica local. Un solo actor no modifica la realidad, se necesita de la participación de todos los actores educativos en el diseño mismo de las políticas y modalidades de gestión. Se necesita implementar “decisiones y acciones técnico-políticas que generen una cultura que vele por la participación de los docentes y de las institu-

ciones formadoras en los procesos de transformación educativa" (Saravia y Flores, 2005). La competencia profesional se alimenta de las experiencias y de la reflexión crítica que sobre ella se realice para hacer frente a las demandas y necesidades de diversos contextos.

Al respecto, son innegables los esfuerzos del estado peruano, a través del Ministerio de Educación, de intentar pasar de un sistema totalmente tradicional a uno en el que haya una mayor participación de los diversos actores educativos, pero estos esfuerzos han resultado ser poco exitosos o insuficientes. Muchos hemos participado de capacitaciones, desarticuladas de la práctica y de las necesidades docentes. Particularmente hemos asistido a muchas capacitaciones en las que se discutía (no necesariamente debatía), durante horas conceptos pedagógicos, filosofías educativas, metodologías, prácticas evaluativas, etc., pero nadie o muy pocos hemos sido capaces de aplicar esas grandiosas ideas en una práctica profesional consecuente. En casos extremos, hemos observado, con pena, cómo en ocasiones la verborrea teórica de algunos va de la mano con la desidia en el aula de clases. El profeta no practica aquello que predica a voz en cuello.

Por ello, celebramos la inclusión del programa de acompañamiento pedagógico como estrategia multimodal clave en la formación docente, permitiendo al maestro observar su realidad (observación participante), aprender colaborativamente y evaluar su propia práctica a través de una reflexión crítica, ya que la finalidad de todo acompañamiento pedagógico es "buscar la reflexión crítica sobre la propia práctica y de esta forma aprender de esta y producir saber pedagó-

gico a partir de una mayor interacción entre la teoría y la práctica" (Curay, 2012). Ojalá la cobertura de esta interesante estrategia vaya ampliándose y descentralizándose, incidiendo en la erradicación de acompañantes improvisados que poco o nada aportan al fortalecimiento del desempeño del docente.

No podemos dejar de mencionar que la formación docente ha sido considerada, durante mucho tiempo, como monopolio de la formación inicial, especialmente, de aquella impartida por las universidades. Pero lo cierto es que la modelación de la praxis de un docente atraviesa diversos niveles y situaciones educativas en las que el profesorado interioriza modelos de aprendizaje y rutinas que se actualizan y confirman cuando se enfrenta a la realidad de asumir el papel de ser maestro. Las instituciones educativas en las que se desenvuelve el docente, por ende, también le proporcionan los medios necesarios para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se basa en que "la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; y en que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas, donde el docente se inserta a trabajar, se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, algo que garantiza la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo" (Lella, 2009).

Por ello, la formación docente continua toma a la misma práctica como eje formativo estructurante permitiéndole al maestro reconocer su papel protagónico en el cambio educativo y en la

sostenibilidad de las políticas educativas. Y, por lo tanto, debe lograr que el docente sea consciente de que su proceso de formación nunca termina, que dura toda su vida, haciendo más actuales y relevantes las palabras del afamado bibliotecario norteamericano, John Cotton Dana,, quien dijera “¡Si te atreves a enseñar, nunca dejes de aprender!”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavides, M. y Rodríguez, J. (2006). *Diagnóstico y elementos del escenario para las políticas*. En: Políticas de Educación Básica 2006 – 2011. Lima: CIES, GRADE, PUCP. pp. 11-27.

Curay, I. (2012). *Nuevas políticas de formación docente*. En: Revista Tarea. 81. pp. 70-73. Recuperado de [http://www.tarea.org.pe/images/Tarea81\\_70\\_Maria\\_Ysabel\\_Curay.pdf](http://www.tarea.org.pe/images/Tarea81_70_Maria_Ysabel_Curay.pdf)

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Argentina. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Recuperado de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelosde-formaci%C3%B3n-continua-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Saravia, L. y Flores, I. (2005). *La formación en servicio en América Latina*. En: La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Lima. PROEDUCA-GTZ. pp. 50-59. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA2.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf)

Villaseca, R. (2001). *De la capacitación docente a la formación continua de docentes en servicio*. En: “Formación continua de docentes en servicio. Lima: Seminario Internacional.