



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Palomino Barboza, Raúl

La educación peruana ¿Por qué no mejora?

Horizonte de la Ciencia, vol. 12, núm. 23, 2022, Julio-Diciembre, pp. 7-10

Universidad Nacional del Centro del Perú

Huancayo, Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1460>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570971314001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación peruana ¿Por qué no mejora?

Recepción: 09 abril 2022

Aprobación: 18 abril 2022

Raúl Palomino Barboza
Universidad Nacional del Centro del Perú
rpalomino@uncp.edu.pe

¿Hay que incluir más mujeres en las empresas?

¿Hay que disminuir la violencia en la sociedad?

¿Hay que mejorar la calidad de vida de los peruanos?

¿Por qué no mejora la educación en el Perú?

Los factores o variables que podría explicar y dar respuesta a estas interrogantes, primero está relacionado a la formación docente. Estupiñán (2017) menciona al respecto que en el Perú “no formamos docentes, sino formamos pequeños especialistas enciclopédicos”, personas para transmitir información y dictar clases que dependen en gran medida del manejo del contenido y muy poco del manejo de la metodología y la didáctica que requiere cada disciplina científica. Esta situación ocurre también en el sistema universitario pues el currículo esta por competencias y los docentes trabajan con asignaturas. Esta situación es corroborada por Díaz (1997) “las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo”.

Un primer supuesto que podríamos señalar es la formación docente y el oficio del formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, incorporando los aportes de la teoría de la subjetividad. Se incluye además el atravesamiento de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

Podemos pensar que: si la epistemología subyacente puede ser una de las fuentes del problema, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente no solo a nivel de la formación docente universitaria sino también en EBR. En este proceso de análisis estamos en la línea que argumenta Godorokin (2003) “formación”; lo que implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción.

Concierne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. De la misma manera Achilli (2000) señala que la “formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”.

Un segundo aspecto de análisis es la oferta de docentes academicistas; el Perú no tiene docentes por competencias ¿y si no tenemos docentes por competencias? ¿quiénes elaboraron el currículo por competencias?; por ello el currículo tiene un gran defecto, pues no tiene ni validez y confiabilidad en las competencias que se está planteando. Al respecto Ochoa (citado por Malagón, 2005) plantea criterios básicos para la comprensión de la teoría pedagógica:

- a. Definir el concepto de hombre que se quiere formar.
- b. Caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización de los jóvenes.
- c. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
- d. Descripción de las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- e. Descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Es en esta línea, Stenhouse (1999) planteaba la siguiente idea acerca del currículo: “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

De igual modo de comprensión del currículo, Gimeno (1996) plantea que el currículo es “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”.

Por su parte McCutcheon (1993) establece que en el currículo los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo, eso que Eisner (1979, p. 83) llama el “currículo cero”.

En realidad, el “concepto” de currículo es un terreno movedizo, los autores incluso, algunas veces lo interpretan de una manera y a veces de otra, lo cierto es que existe la necesidad construir el status epistemológico del currículo. El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual, está directamente ligado al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general, a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo a la división técnica y social del trabajo.

Al respecto Gimeno (1996) señala que el término currículo proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículo es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad.

Esta revisión de diversos autores acerca del carácter práctico del currículo podemos encontrar algunas ideas de coincidencia como: La educación es ante todo acción, un hacer, un actuar; Si tomamos la opinión de que el currículo describe los métodos de enseñanza que se han de utilizar y la materia que debe enseñarse, una teoría curricular científica debería constituir una explicación racional de porqué se debería enseñar cierto contenido y porqué debería utilizarse cierta metodología.

Una tercera variable de análisis es el currículo academicista, en el Perú no hay curriculistas, no existe una facultad de currículo, ni maestrías ni doctorados en currículo; y la elaboración del currículo (CNEP); quienes han elaborado dicho documento han incurrido en una negligencia técnica-científica pues no poseen suficiente experticia para elaborar el currículo Nacional.

La interrogante ¿Cómo es la formación docente por competencias? Una primera conjetura para responder esta interrogante es que la formación docente, la formación inicial es una de los principales orígenes de las deficiencias en la formación de los formadores en el Perú. Una de las competencias claves en la formación docente es: Gestiona procesos de enseñanza aprendizaje, esta competencia podría tener como componentes básicos: planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje; ejecuta los procesos de enseñanza-aprendizaje y evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El logro y desarrollo de esta competencia docente es posible si y solo si se trabaja las áreas curriculares por la metodología de los módulos que estén orientados a la formación especializada prioritariamente en la formación docente; esta especialización permite a los futuros profesionales de la educación obtener las competencias específicas que son necesarios para desarrollar la competencia general antes mencionada.

En este contexto es vital recordar los pilares de la educación propuestos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que permita formar estudiantes que conozcan conocimientos de su propia realidad. Además, es vital recordar las ideas de Malagón (2005) quien afirma que la primera inquietud acerca del currículo es: más allá de las diferentes denominaciones de currículo abierto, cerrado, oculto, flexible, a priori; es la que tiene que ver con su campo, con su espacio, con lo que debe contener.

En la cotidianidad del trabajo educativo institucional, el proceso de formación transcurre a través de un programa o un proyecto, que de alguna manera indica un norte, así como una dinámica, y ese proyecto de formación contiene todo lo que se presupuesta como necesario para concretar unas metas o logros (Malagón, 2005). La segunda inquietud esta referida a la relación del currículo con la cultura en el contexto en la que se evidencia una gran circulación de la cultura debido a que el mundo se ha hecho cada vez más interdependiente donde los procesos de aculturación son cada vez más notorios y dinámicos.

Llegados a este punto cabe reflexionar sobre los retos de la educación en el Perú. El primer reto es fortalecer la cadena de valor del sistema educativo que este centrado en los procesos estratégicos y que esto a la vez permita pensar en el análisis del futuro del país, puesto que el país necesita saber ¿Qué va suceder en el futuro con la economía, educación, salud, investigación y tecnología; la formación docente, investigación y evaluación, etc. El segundo reto de la educación peruana esta referido a la mejora de la cobertura de la educación en Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, para ello se requiere presupuesto, atención especializada para que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan acceder por derecho a cada nivel educativo que le corresponda.

La interrogante es ¿qué es más rentable para un país?, ¿en qué nivel educativo tendrían que invertir más el Estado? Según Heckman (2019) debería invertirse más en la etapa prenatal, pues invertir “lo más temprano en la vida como sea posible”. Heckman sostiene que invertir en la primera infancia es una estrategia eficaz para el crecimiento económico. Él calcula que el retorno financiero de cada dólar gastado es de los más altos.

En esta línea de análisis, las interrogantes que sigue sin responder el currículo básico son: ¿Qué problemas tienen que enfrentar los niños en el siglo XXI? ¿Qué oportunidades pueden aprovechar los niños? El siglo XXI no solo trae problemas, sino también oportunidades tecnológicas, de trabajo, investigación, ¿el currículo Nacional estará preparando a los niños para enfrentar y aprovechar lo que nos va ofreciendo el siglo XXI?

Nuestro país, sigue siendo un país tan diverso y esta diversidad ha evidenciado las brechas que nos deben de preocupar a todos los formadores; brechas como: urbano-rural, económica, étnica, de género, política y educativa. Finalmente, si sumamos estas brechas que nos preocupa

a todos los docentes y más a los funcionarios del Ministerio de Educación, obtendríamos algunos resultados o conclusiones como: los peruanos que viven en los andes, en la zona rural o la amazonia peruana, no cuenta con dinero, son mujeres, sin poder político, no tienen grado de instrucción y no deberían ser excluidos; y la gran pregunta que debemos plantear a los que elaboraron el currículo Nacional es ¿en qué medida el Currículo Nacional ha asumido a superar estas brechas dentro de su propuesta curricular?, ¿Cómo el ministerio de educación respondió estas brechas que a la luz del análisis sociológico, pedagógico, psicológico son evidentes?; acaso el seudo colegios de alto rendimiento es la solución para superar estas brechas?.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitaria, Serie Formación Docente, Labor de Editor.
- Delors (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional*. Unesco.
- Díaz, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Eisner (1979). *Teoría del currículo y diseño curricular*. Universidad de Chile, Universidad Católica de Lavonia.
- Estupiñán: (2017). *Currículo por competencias*. [Conferencia] <https://www.youtube.com/watch?v=vX3oSJwuO6s>
- Godorokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Heckman, J. (2019). *A new cost-benefit and rate of return analysis for the Perry Preschool Program: A summary*. NBER.
- Malagón (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Sophia*, (1).
- McCutcheon, D.M, J.R. (1993) Conducting Case Study Research in Operations Management. *Journal of Operations Management*.
- Sacristán, JG. (1997). *El currículo: una reflexión desde la práctica*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1999). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.