

*Carmen Montero, Patricia Ames,
Francesca Uccelli y Zolla Cabrera*

3

**OFERTA, DEMANDA Y CALIDAD
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES
Los casos de Cajamarca, Cusco,
Piura, San Martín y Tacna**

*Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes.
Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA-GTZ
Casilla Postal 1335, Lima 18, Perú
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz-org.pe

Editor: LUIS MIGUEL SARAVIDA
Responsable de publicaciones: SANDRA CARRILLO LUNA

Corrección y cuidado de edición: OLGA MEJÍA BECERRA
Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Impreso en el Perú
Primera edición, julio 2005

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, registro 2005-4933

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto, siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

Contenido

Presentación	5
Un estudio sobre la formación de docentes en cinco regiones del Perú (resumen y conclusiones)	9
Primera sección: lo general	13
1. Formación inicial: oferta	15
2. Formación inicial: demanda social	25
3. Formación en servicio	28
4. Demanda laboral	30
Segunda sección: lo regional	33
1. Cajamarca	33
2. Cusco	39
3. Piura	47
4. San Martín	54
5. Tacna	61
Reflexiones finales	69
Bibliografía	73

Presentación

Oferta y *demanda* son términos que se utilizan básicamente en el campo de la economía. En el diccionario de la Real Academia Española leemos entre las definiciones de *oferta*: «promesa que se hace de dar, cumplir o ejecutar algo» y también, «conjunto de bienes o mercancías que se presentan en el mercado con un precio concreto y en un momento determinado». Y sobre *demanda*, entre otras cosas, dice: «súplica, petición, solicitud» y «cuantía global de las compras de bienes y servicios realizados o previstos por una colectividad».

En el trabajo siguiente ambos términos, unidos al de *calidad*, son empleados para explicar la condición actual de la formación docente que se está ofreciendo y la que se está demandando en cinco regiones del Perú: Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna.

Dicho estudio forma parte de la estrategia que aplica PROEDUCA-GTZ, a través de su componente de Formación Continua, para contribuir al mejoramiento profesional de los maestros peruanos y fue realizado por un equipo a cargo de investigadoras del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) entre abril y agosto de 2004, con los siguientes objetivos:

- Conocer la calidad de la oferta de formación inicial y formación en servicio y su pertinencia con relación a las características y necesidades de las regiones y de los usuarios.
- Aportar información y elementos de juicio para elaborar una propuesta de nuevas especialidades que puedan ser implementadas en los institutos superiores pedagógicos (ISP) que forman a los nuevos docentes, respondiendo a las características y necesidades de las regiones y de los usuarios.
- Aportar información y elementos de juicio para elaborar la propuesta de un subsistema de formación docente en servicio, que pueda implementarse en los ámbitos seleccionados atendiendo a las características y necesidades de las regiones y de los usuarios; dicha propuesta, a su vez, aportará al funcionamiento de los Centros Amauta en las zonas referidas.

El cuaderno que hoy publicamos contiene un resumen y las conclusiones del estudio. Mayor información sobre este trabajo puede obtenerse en nuestro portal: <www.proeduca-gtz.org.pe>. Es indudable que su lectura generará muchas preguntas, pero también inspirará para hacer un análisis cualitativo de hacia dónde estamos dirigiendo las decisiones pertinentes a la formación docente en la perspectiva de un sistema de formación continua.

A quienes estamos familiarizados con lo educativo, muchas de las conclusiones no nos llamarán la atención y más bien nos llevarán a preguntarnos: ¿qué lineamiento de política educativa ha venido aplicándose en todos estos lustros con relación a la formación docente?, ¿por qué tanta anarquía en las decisiones?, ¿hubo un estudio de los requerimientos regionales (antes departamentales)? En los años sesenta, y luego en los ochenta, se siguió la política de fundar una escuela en cada villorrio; posteriormente se propició la creación de una escuela normal en cada provincia, respondiendo a la demanda de educación superior de los pueblos. Sin embargo, la atención a esta demanda no previó que no se contaba ni con los recursos materiales, ni con recursos humanos calificados para atender la formación de los futuros maestros. ¿Fue éste el inicio de la devaluación educativa en el país?

No se trata de buscar culpables, pero sí de llamar la atención sobre un hecho: las decisiones de política educativa no se pueden tomar a partir de la inspiración de profesionales «iluminados», sino de profesionales que se nutran de trabajos que respondan a una estrategia educativa planificada para todo el sistema educativo nacional; de información tomada desde la realidad inmediata, de quienes reciben y son usuarios del servicio educativo. Renunciar a este requerimiento es anticipar el fracaso de las decisiones adoptadas.

En el proceso de descentralización que vive el país, en medio de transferencias de funciones y competencias a los gobiernos regionales, la estrategia que se siga debe nutrirse de estudios y aportes de la investigación especializada. La reestructuración del sistema educativo debe ir a la par con la reestructuración orgánica, de acuerdo con lo que se señala en la Ley General de Educación 28044.

Las políticas educativas en el Perú, para todos los niveles, deben estar sustentadas no sólo por «la voluntad de los pueblos», sino por el aporte de estudios e investigaciones sobre una realidad diversa e intercultural como la peruana. Sin duda, lo que aquí se expresa resumidamente para cada región estudiada puede aplicarse a otras más con iguales características, y muchas de las realidades concretas demandarán la búsqueda de respuestas que se ajusten a sus circunscripciones.

Modernizar la educación, imprimirle calidad y mejorar los aprendizajes de nuestros niños pasa por determinar y ordenar los ejes que alimentan las propuestas.

Confiamos en que este trabajo que PROEDUCA-GTZ pone a disposición de los lectores, en su mayoría educadores y responsables de diseñar políticas educativas, sirva para inspirar nuevas propuestas y para interpelar nuestra razón de estar comprometidos con la educación en la región y en el país. Hay mucho por hacer, hay mucha información que yace en lugares poco conocidos, existen experiencias exitosas, pero mientras no las recojamos seguiremos pendientes de sólo algunos nombres respetables como si fueran los únicos que pueden opinar y diseñar propuestas.

La información que presentamos es una muestra que queremos compartir y una invitación para seguir estudiando e investigando la educación peruana, para aportar con lineamientos de política educativa que trasciendan coyunturas.

Lima, julio de 2005

Un estudio sobre la formación de docentes en cinco regiones del Perú (resumen y conclusiones)

La formación de maestros en el Perú ha mostrado por muchos años una estructura escindida: por un lado, se montan y operan instituciones de nivel superior en las que se estudia la carrera pedagógica y, por otro lado, se ofrecen cursos para actualizarse, especializarse o perfeccionarse en aquello que se estaría requiriendo para que los docentes en servicio se desempeñen mejor. Esta desarticulación se habría hecho extensiva a la oferta tanto de formación inicial (diferencias entre institutos superiores pedagógicos y facultades de educación) como de formación en servicio (conjunto heterogéneo y errático de programas de capacitación ofrecidos por diversas instituciones públicas, incluidos diferentes organismos del MED, e instituciones privadas).

Para responder a este tipo de problemas, desde mediados de los noventa el Ministerio de Educación ha venido elaborando propuestas dirigidas a integrar la formación inicial, institucionalizar de manera coherente la formación en servicio y definir un único sistema de formación profesional. Así, hacia 1999-2000, recogiendo la experiencia del PLANCAD que funcionaba desde 1995 y para darle sostenibilidad, se plantea el Sistema de Capacitación Permanente (SISCAP) (MED, 1999; Trelles y Hunt, 2000). Más adelante y en el marco del proyecto MECEP, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) formula la propuesta sobre el Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación (MED, 2001). Este planteamiento, hecho en respuesta a los serios problemas de calidad del aprendizaje de los alumnos, perfila «[...] una estrategia de formación continua del maestro a partir de una formación inicial redefinida y una formación en servicio más integrada y relevante, ambas en un contexto de: a) racionalidad de la oferta de formación inicial; y b) profesionalización y flexibilidad de la carrera magisterial» (DINFOCAD, 2001: 17). En esa línea, en el año 2002 se realiza la consultoría para diseñar una propuesta de *Bases del Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación* (Maguiña et al., 2002); en ella se define el Sistema de Formación Continua (SFC) como una «red articulada» cuyo objetivo es «garantizar una oferta de formación de calidad a los profesionales de la educación [...] a lo largo de su vida profesional»¹.

¹ Estas mismas autoras (o. cit., p. 4) identifican como usuarios del SFC a los siguientes: 1. Profesionales de la educación en servicio, 2. Profesionales de la educación que laboran en instituciones públicas (centro educativo, redes, OOII, sede central), 3. Egresados de la educación secundaria (los mejores estudiantes), 4. Otros profesionales interesados en ingresar al campo educativo y 5. Profesionales de la educación del sector privado. Se identifica como instancias del sistema a los Centros, redes educativas y programas; la Red de centros e instituciones de FC, la instancia a nivel regional: Instituto Amauta (a cargo de gestionar y planificar la formación regional de los recursos humanos de la educación y la instancia articuladora nacional).

A partir de este proceso —referido a trazos gruesos— parecería que el reto actual reside no solamente en poner en práctica el SFC, sino también en hacerlo considerando los cambios institucionales que plantean la descentralización y la conformación de regiones, diseñando propuestas que recojan la diversidad y atiendan las particularidades de diferentes regiones. Esta nueva situación habría planteado la necesidad de adoptar una perspectiva regional; a nuestro entender, se trataría de concebir la formación continua respetando las características específicas de cada una de las cinco regiones seleccionadas por PROEDUCA-GTZ. El presente estudio avanza en esa línea de reflexión, a partir del conocimiento amplio y sistemático de la oferta y demanda de formación de profesionales de la educación que existe actualmente en cada ámbito.

El estudio ha comprendido al conjunto de instituciones de formación inicial de docentes, institutos superiores pedagógicos (ISP) y facultades de educación de las universidades en los ámbitos seleccionados, así como las especialidades que ellas ofrecen. Con el uso de diversas fuentes secundarias (documentos, estadística educativa) y de información primaria recogida en el terreno (visitas de campo, entrevista a autoridades e informantes clave de la localidad, encuesta a docentes formadores, estudiantes y docentes en servicio, observación de aula en clases y prácticas), fue posible obtener una amplia base de información que permite caracterizar la oferta y la demanda de formación inicial, ofreciendo a la vez elementos para evaluar la calidad y pertinencia del servicio y para identificar aquellos aspectos que requieren ser superados.

Con relación a la formación en servicio, se ha abarcado el conjunto de instituciones que imparten cursos de este tipo en los ámbitos seleccionados y las diversas modalidades (cursos de capacitación, de actualización académica y especialización y de posgrado) que ellas ofrecen. Asimismo, se hace una caracterización de los tipos de instituciones, brindando elementos para evaluar la calidad y pertinencia de la oferta y para identificar aquellos aspectos que requieren ser superados. La información que sustenta el tratamiento de la formación en servicio fue recogida en el trabajo de campo que se realizó en cada uno de los ámbitos, luego de identificar a las instituciones que la imparten y los diversos cursos dictados en 2002 y 2003. Por otra parte, se aplicaron encuestas por muestreo a docentes formadores, estudiantes y docentes en servicio, las que ilustran sobre las características de la formación en servicio en cada región y sobre lo que los distintos grupos esperan, demandan o proponen al respecto.

Para dar un marco más amplio a la definición de la demanda, se trabajó también un perfil que incluyera las características generales de cada región y las características y dimensiones de sus respectivos sistemas educativos. Estos elementos dan indicios interesantes respecto no sólo a aquello que está atendiendo el sistema de formación docente, sino también a aquello que parece no estar siendo atendido, mirado o considerado. Es decir, la reflexión sobre los cambios requeridos deriva no sólo de lo que

explícitamente señalen los formadores, docentes y estudiantes de cada región sobre nuevas especialidades o nuevos cursos, sino también de lo que parecería necesitarse a juzgar por los rasgos centrales de la región.

Nuestro equipo central contó con la colaboración de muchas personas, que se integraron o aportaron al trabajo en distintos momentos y cumplieron diversas funciones. Los asistentes que realizaron labores de campo fueron: Tamia Portugal, Andrea Cillóniz, Sonia Paredes, Natalia Sánchez, Miguel Ángel Torres, Walter Rubio, Marleny Montenegro, Claudia Cabanillas, Mirna González, Martha del Castillo, Lenin Valencia, James Romero y Leonidas Saavedra. Nos ayudaron en cada región, atendiendo nuestras consultas, orientándonos respecto a los problemas educativos de su localidad y facilitándonos los contactos, una serie de especialistas conocedores de su localidad: Jaime Alcalde y Marcela Olivas en Cajamarca; Richard Suárez, Edgar Ochoa y César Torreblanca en el Cusco; Maximiliano Ruiz, Santiago Araujo, Martín López, Joel Troncos y Miguel Angel Pingo en Piura; Luis Cabañero, Grover Pango y Fernando Kcomt en Tacna; y César Paredes y Jorge Lao en San Martín. Colaboraron con sus aportes pedagógicos y nos brindaron orientaciones e informaciones prácticas: Irene Blanco desde la DINFOCAD; numerosos directores de ISP que participaron en talleres de Huampaní, Rubén Ramos y Sigfredo Chiroque, entre otros. A todos les agradecemos por su disposición y colaboración. Y, por supuesto, a todos los directivos y estudiantes de las instituciones de formación docente, institutos superiores pedagógicos, facultades de educación e instituciones de formación en servicio, que atendieron nuestro pedido de permitirnos ingresar a sus locales y nos brindaron la información requerida: un agradecimiento también muy especial.

La presentación de la información obtenida y la interpretación que de ella hacemos es, sin duda, de nuestra absoluta responsabilidad. Esperamos que pueda dar pie a una reflexión sustentada para identificar las mejores salidas posibles a los problemas de bajo rendimiento educativo y desvalorización de la profesión docente que vienen afectando a la educación nacional.

Primera sección: lo general

En el marco de la descentralización en curso, en cumplimiento de las políticas relativas a la universalización de una educación de calidad para todos y la emergencia educativa, y en atención a las innovaciones que introduce en el sistema la nueva ley general de educación, adquiere centralidad el relanzamiento de propuestas integrales y pertinentes de formación continua. La formación del maestro, actor clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, es parte de una secuencia en la que se concatenan —para bien o para mal— los alumnos de escuelas públicas y privadas, los estudiantes que están formándose para maestros, los maestros en servicio y los docentes formadores. ¿Dónde y cómo intervenir para alterar un ciclo que viene produciendo y reproduciendo bajos niveles de aprendizaje? ¿Cómo orientar la formación continua en beneficio de la calidad educativa? Y yendo más allá, ¿cómo hacer que la educación contribuya realmente al desarrollo de las capacidades que requiere la población de las flamantes regiones para acceder a mayores porciones de bienestar y goce de derechos ciudadanos?

Con estas ideas y en la búsqueda de pistas que orienten sobre *qué hacer* en materia de formación docente, el estudio se realizó en los departamentos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Regiones diversas, de distintas dimensiones y grados de complejidad, que fueron abordadas con diferentes pero complementarios recursos de información y perspectivas de análisis. Se procesó y analizó información estadística oficial procedente de las fuentes que proporcionan el Ministerio de Educación y otras entidades públicas como el INEI. Se consultó material documental del sector. Se realizó un amplio e intenso trabajo de campo en cada región (ver cuadro 1), durante el cual —en diversos momentos— se visitaron las instituciones de formación inicial (ISP y universidades), se entrevistó a sus autoridades y a especialistas calificados de cada ámbito, se recogió información sobre las distintas modalidades de formación en servicio aplicadas entre 2002 y 2003, se efectuaron la observación y el registro etnográfico del trabajo en aula y de las prácticas de los alumnos. Por último, con la ayuda de IMASEN se aplicaron tres encuestas por muestreo en cada región: una a los docentes formadores, otra a los estudiantes de ISP y facultades de educación y una tercera a los docentes —de los tres niveles de educación básica de menores, urbana y rural— que trabajan en las escuelas públicas y privadas de la región. Con este conjunto de datos —recogidos sistemáticamente con guías de entrevista individual y colectiva, cuestionarios y fichas institucionales, protocolos de observación, cuestionarios para formadores, estudiantes y docentes en servicios, entre otros— se ha elaborado el informe que ahora damos a conocer.

CUADRO 1
Bases de datos: información primaria

Instrumentos, bases	Número total de casos
Ficha institucional (ISP y facultades de educación)	35
Entrevista a directores de ISP y decanos	41
Entrevista a especialistas en educación	25
Observación de aula	71 sesiones, 133 horas pedagógicas
Docentes observados	40
Encuesta a docentes formadores (ISP y facultades de educación)	685 (entre 110 y 150 por región)
Encuesta a estudiantes (ISP y facultades de educación)	600 (120 por región)
Encuesta a docentes en servicio	1.200 (250 por región, 200 en Tacna)
Instituciones identificadas que ofrecen formación en servicio	93
Cursos ofrecidos (2002-2003)	415

La visión panorámica que obtenemos, desde diversos ángulos de funcionamiento del sistema de formación docente, se enriquece notablemente al mirar la región como un todo. Perspectiva interesante que nos ha permitido conocer —o quizás constatar una vez más— cuán ajenas y distantes de las necesidades y premuras locales parecen a veces las normas generales que rigen nuestra educación nacional; qué difícil es que las regiones «traduzcan» de manera creativa los mandatos y lineamientos emanados de la autoridad central para adecuarlos a sus condiciones y necesidades específicas. En el marco de la descentralización y conforme vayan transfiriéndose mayores y más importantes competencias a las regiones, el reto será sin duda inmenso. En este proceso será fundamental comprometer a las instituciones de formación docente, tanto institutos pedagógicos como universidades, en un liderazgo definido que propicie la elevación general de la calidad educativa de sus regiones. En la lógica antes presentada de que la formación de docentes es un eslabón clave en el ciclo de producción y reproducción de aprendizajes todavía mayoritariamente deficientes, puede también interpretarse que dicha formación es un punto medular de intervención para quebrar ese círculo vicioso y transformarlo en uno virtuoso que —en un período razonable— haga justicia a las expectativas y esfuerzos que ponen tercamente las familias en la educación de sus hijos.

Aun cuando las regiones estudiadas presentan particularidades en la oferta y demanda de formación docente, inicial y en servicio, es posible identificar una serie de rasgos que parecen ser comunes. Estos rasgos generales, que señalamos a continuación, no se explican solamente por la existencia de un sistema de forma-

ción docente regido por normas y procedimientos estandarizados a nivel nacional, sino también por la regularidad en las formas y la capacidad de respuesta que muestran las instituciones y autoridades regionales frente a ellos.

1. Formación inicial: oferta

La dinámica regional

La primera cuestión que quizá deba destacarse es la dinámica con la que opera el sistema educativo dentro de cada región. En una suerte de mecanismo de «autorrecrutamiento» permanente y cíclico, los docentes formadores generalmente nacieron en la región, cursaron la primaria y secundaria en las escuelas y colegios de zonas rurales, ciudades menores o capitales del propio departamento, y egresaron de los institutos pedagógicos o universidades locales. Ellos forman a los futuros maestros, quienes a su vez suelen ser jóvenes egresados de las escuelas y colegios rurales o urbanos de la misma región; los estudiantes de pedagogía saben que lo más probable es —al margen de sus deseos y expectativas— que inicien y desarrollen su carrera docente en las instituciones educativas —mayormente públicas— de la localidad. Cuando estén en ese momento de su ciclo de vida, enseñarán entonces a los niños y jóvenes que viven en los poblados rurales, ciudades menores o principales del mismo departamento y recibirán capacitaciones y formación complementaria de los mismos u otros docentes formadores de la región. Hay además una tradición familiar de docentes, que se transmite de padres a hijos, hermanos u otros parientes. Así, esta curiosa historia en la que subsiste el riesgo de reproducir limitaciones o deficiencias, nos lleva a pensar que el impulso de renovación —en pro del mejoramiento de la calidad— requerirá de una decisión central contundente y atractiva que convoque a los mejores cuadros e instituciones docentes de cada región y —en diálogo y coordinación con las autoridades regionales— los prepare para asumir la tarea del cambio.

Las instituciones

La expansión del número de instituciones de formación pedagógica, registrada sobre todo a partir de la década de los noventa, ha hecho que se incremente la participación privada y que se diversifique notablemente la oferta institucional en su conjunto.

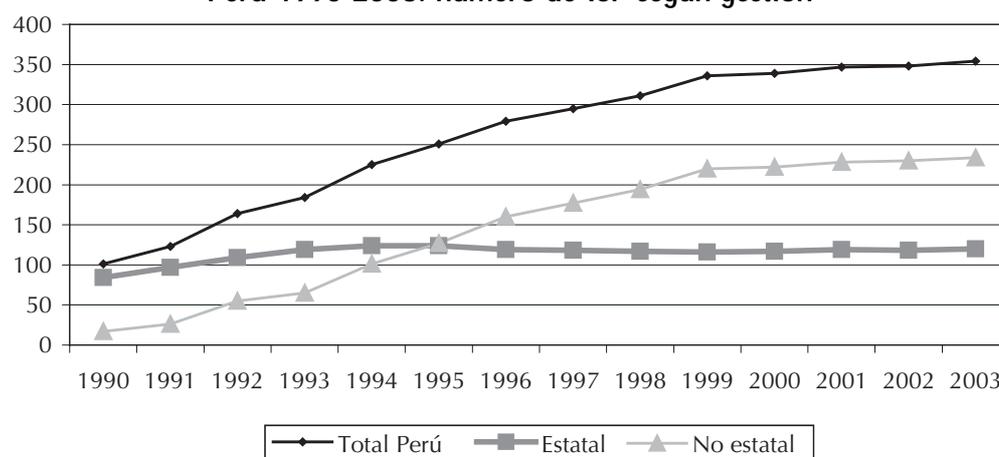
Todas las regiones cuentan con una capacidad instalada valiosa para la formación magisterial, que en gran parte es producto del esfuerzo del Estado. Dichas instituciones pedagógicas se establecieron no sólo en las capitales de departamento, sino también en muchas provincias. Actualmente forman un conjunto bastante heterogéneo: a las tradicionales *escuelas normales* formadas desde el siglo XX se fueron sumando —sin las debidas condiciones de acreditación en todos los casos— un número impor-

CUADRO 2
Evolución de la oferta de formación magisterial 1990-2003
(número de ISP según año y gestión)

Año	Total Perú	Estatal	No estatal	% estatal
1990	101	84	17	83,2
1991	123	97	26	78,9
1992	164	109	55	66,5
1993	184	119	65	64,7
1994	225	124	101	55,1
1995	251	124	127	49,4
1996	279	119	160	42,7
1997	295	118	177	40,0
1998	311	117	194	37,6
1999	336	116	220	34,5
2000	339	117	222	34,5
2001	347	119	228	34,3
2002	348	118	230	33,9
2003	354	120	234	33,9
Nuevos ISP				
1990-2003	+ 253	+ 36	+ 217	14,2

Fuente: *Estadísticas básicas*, Ministerio de Educación (elaboración IEP).

GRÁFICO 1
Perú 1990-2003: número de ISP según gestión



tante de institutos pedagógicos y universidades, tanto públicos como privados. Esta oferta tan diversa responde sin embargo a una suerte de patrón común, donde encontramos el ISP público de la capital departamental, variados ISP públicos de provincia, los ISP privados y las universidades (públicas y privadas).

El instituto público ubicado en la capital o en la ciudad más importante de la región es la institución de formación pedagógica más antigua, y generalmente ha sido antes una escuela normal; constituye un referente muy importante para los otros institutos públicos y privados, de la capital y de las provincias. En Piura, Cusco y Tacna estas instituciones funcionan bajo acuerdo de la Iglesia católica con el Estado («convenio religioso»), mientras que en Cajamarca y San Martín operan con gestión laica. Si bien las instituciones regidas según convenio religioso muestran mayor autonomía en la selección de su personal, en el manejo de recursos financieros y en la generación de redes institucionales, no se encontraron diferencias sustantivas entre las instituciones regidas por convenio o sin él. Los casos de Cajamarca y San Martín revelan que el prestigio de la institución no descansa exclusivamente en el hecho de tener convenio religioso, sino en su trayectoria institucional, en las relaciones con otras instituciones, su infraestructura y equipamiento, así como la política que aplican para seleccionar, hacer seguimiento y capacitar a sus profesores. Todas estas instituciones muestran una infraestructura adecuada, disponen de construcciones amplias y de un equipamiento apropiado que crece y se actualiza de acuerdo con sus necesidades. El acceso y manejo de los recursos es complementado por un gran dinamismo en la generación de redes, convenios y proyectos. Estos ISP han sido principales entes ejecutores en programas del Ministerio de Educación, y establecen nexos para capacitaciones ofrecidas por universidades y otras instituciones de fuera de la región. En este sentido, los ISP públicos de la capital son instituciones líderes —rasgo que pueden y requerirán potenciar—, en tanto el resto de los institutos regionales los toman como un punto de referencia muy importante. Sin embargo, en las actividades de estos institutos de la capital se evidencia en general una mayor proyección hacia afuera que hacia la propia región en donde operan.

Los institutos pedagógicos públicos de provincias, a diferencia del instituto público de la capital departamental, forman un universo bastante heterogéneo. Están, por un lado, los más grandes, que atienden a un mayor número de alumnos y se ubican en ciudades intermedias de la región; suelen ser los más antiguos y cuentan con convenio religioso. Por otro lado, están los más pequeños, ubicados en las provincias más pobres y son de reciente fundación, funcionan sin convenio religioso. Las condiciones de trabajo son muy diferentes en unos y otros: los primeros son mucho más activos y tienen mejor infraestructura y equipamiento para realizar la tarea educativa.

Estos institutos públicos provinciales de mayor tamaño cumplen también una función de liderazgo en su ámbito, equivalente a la del instituto público de la capital, pero

de menor envergadura y trascendencia regional. Su mayor antigüedad y trayectoria en el quehacer educativo refuerza y consolida sus redes, que facilitan apoyo en recursos, incentivos y actualizaciones.

Lo contrario ocurre con los institutos públicos provinciales más pequeños, que están más aislados, cuentan con menores recursos materiales y humanos, y con escasas redes y convenios dentro y fuera de sus localidades. Son de reciente fundación (años noventa) y aquí la ausencia de un convenio con la Iglesia católica sí supone una desventaja considerable, ya que la orden religiosa cumple una importante función articuladora en contextos más pobres y excluidos.

Los institutos privados, en su gran mayoría —salvo contadas excepciones—, trabajan en condiciones inadecuadas. Sólo en Cusco y Piura identificamos algunos de ellos con condiciones materiales y recursos humanos que parecían realmente orientados a desempeñar una tarea educativa. Pero ninguno tenía una presencia regional importante. En la mayoría de los casos visitados, las instituciones privadas oscilan entre la mediocridad y la falta de seriedad en el negocio educativo. Locales inadecuados, mal mantenidos (aulas pequeñas, oscuras, poco ventiladas, insuficientes carpetas) y con escasos recursos para el trabajo pedagógico (carencia de libros, laboratorios, computadoras); profesores mal pagados (el sueldo por hora de los institutos privados es realmente bajo: 4 ó 5 soles la hora, 9 soles en el mejor de los casos), muchos de ellos contratados por horas. En estas instituciones, el objetivo educativo de que los estudiantes «aprendan» no aparece de manera sustantiva en el discurso de la mayoría de autoridades entrevistadas. En general, la información recogida en las visitas muestra la ausencia de proyecto educativo, salvo contadas excepciones.

Las universidades, en términos generales, constituyen un mundo muy distinto al de los ISP. Si bien no fue posible aplicar sistemáticamente la ficha institucional para acceder a datos precisos sobre ellas, las visitas y entrevistas realizadas nos permitieron apreciar saltantes diferencias en las formas de trabajo institucional, así como en el perfil de estudiantes que atienden y forman. Uno de los aspectos más destacados es la diferencia entre universidades públicas y privadas.

Las universidades públicas cuentan con amplios locales (con excepción de San Martín), laboratorios, bibliotecas, aulas y espacios de recreación amplios y apropiados para la práctica educativa. Sin embargo, pareciera que su exiguo presupuesto no les permite mantener adecuadamente sus locales ni actualizar sus equipos para atender las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, la universidad pública tiene elementos que pueden favorecer la formación de estudiantes más activos y participativos: la existencia de un centro federado, la presencia e intercambio con alumnos de otras disciplinas, y de diversos orígenes socioeconómicos, ofrecen un universo estudiantil y de experiencias más variado que trasciende el espacio educativo. Adicionalmente, los especialistas del tema educativo coinciden en ver la

formación universitaria con un enfoque más teórico que pedagógico. Cabe mencionar que las universidades públicas en su gran mayoría se han mantenido al margen de los cambios impulsados por el Ministerio de Educación: en general, no han participado como entes ejecutores de programas de capacitación (PLANCAD, PLANGED, PLANCAD-EBI) ni en los actuales debates impulsados desde el sector público. Sin embargo, constituyen un referente importante para aquellos que quieren estudiar la carrera, para los propios egresados de institutos pedagógicos, así como para la contratación de profesores en las instituciones de formación docente. Es indudable que la universidad pública goza de un importante prestigio en la demanda de formación magisterial, aunque en la práctica permanezca bastante ajena a las innovaciones y reflexiones educativas del sector.

Las universidades privadas configuran un universo más heterogéneo en cuanto a sus condiciones de trabajo, sus dinámicas institucionales y el papel que cumplen en cada ámbito. Algunas facultades de educación tienen muy buenas condiciones materiales de trabajo, y otras, muy deficientes. Algunas facultades de educación de universidades privadas se asemejan, en sus dinámicas internas, a las aulas escolares, donde el arreglo físico (modos de vestirse, sentarse) y las conductas (modo de saludar y referirse a la autoridad) aparecen institucionalmente definidos y vigilados. Sin embargo, la facultad de educación de la universidad privada no tiene un mayor impacto regional (con excepción de Tacna).

Estas instituciones de diverso tipo se vinculan entre sí de múltiples maneras, más allá de convenios formales para capacitaciones, realización de proyectos conjuntos y participación en redes. Uno de los principales nexos —poco explicitado— entre instituciones públicas y privadas se encuentra en el reclutamiento de sus profesores. Al respecto, encontramos que los sueldos y capacitaciones otorgados por el Estado a los docentes de instituciones públicas operan en la práctica como un subsidio a las instituciones privadas. En efecto, estas últimas buscan contratar a egresados de los ISP públicos, o a los propios profesores de estas instituciones públicas, en particular de las más prestigiosas o consideradas como líderes, pudiendo tratarse tanto de docentes en actividad como de cesantes. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre el papel del sector público con relación al sector privado en lo que toca a la formación pedagógica. De alguna manera, lo observado nos muestra que el sector público estaría cubriendo parte de los costos que supone un docente formador, pues si no fuera por el salario fijo que le proporciona, éste no podría aceptar la paga tan baja que ofrecen las instituciones privadas. Por su parte, el sector público da paso a esta situación al remunerar insuficientemente a sus docentes, de modo que éstos se ven obligados a buscar un ingreso extra, aunque sea reducido. También encontramos una especie de subsidio indirecto en lo que se refiere a la capacitación. Usualmente, son las instituciones públicas y el Ministerio de Educación los que más invierten en capacitar a sus docentes formadores, que resultan a la vez formadores de ISP privados.

Este fluido intercambio del docente formador y las instituciones públicas y privadas puede verse desde distintos ángulos: por un lado, el buen maestro —actualizado y capacitado— multiplica su labor al atender a un mayor número de alumnos, pero por el otro, la doble labor genera un enseñante agotado, que rara vez puede dar paso a un círculo virtuoso. Además, el docente desactualizado —que rota por distintas instituciones— también atiende a un número mayor de estudiantes que el esperado.

El currículo

Con relación a lo que ofrecen las instituciones de formación pedagógica, encontramos en primer lugar que todos los ISP trabajan con una estructura curricular común a los niveles y especialidades en los que forman, pero que —debido a los sucesivos cambios en la propuesta curricular— muchos de ellos operan simultáneamente con dos currículos diferentes para un mismo nivel o especialidad. Por su parte, las facultades de educación de las universidades tienen total autonomía y sus propias reglas de juego, siendo por lo tanto un segmento que escapa a la competencia del Ministerio de Educación.

Los programas curriculares —cualquiera sea su año de aprobación y especialidad— se proponen formar enseñantes profesionales con solvencia teórica en el manejo de los contenidos, y con soporte pedagógico e instrumental para aplicar metodologías y técnicas didácticas que les permitan un desempeño con calidad en el aula. Proponen la formación en investigación, con diferentes enfoques y énfasis (investigación cuantitativa en el de 1985, investigación cualitativa e investigación-acción en el de 1996-2000), planteando la importancia de la investigación como sustento para mejorar su desempeño profesional. Incorporan además una práctica profesional progresiva que evalúe y dé sugerencias a formadores y estudiantes sobre las fortalezas y debilidades del proceso formativo.

El «profesional *de* la educación», sinónimo del docente/enseñante, que expresan los programas curriculares indica la ausencia de una perspectiva más amplia del «profesional *para* la educación». De allí que el tratamiento que suele aplicarse al evaluar la demanda de formación pedagógica se limite generalmente al conteo de las plazas docentes disponibles en las escuelas y colegios de un ámbito determinado. Desde este punto de vista, la práctica pensada y buscada para el maestro es fundamentalmente la docencia, lo que supone un manejo de los contenidos y la metodología en los cuales se busca instruirlo.

Los programas que se aplican en los ISP señalan el imperativo de la diversificación curricular como la mejor manera de flexibilizar el currículo nacional y hacerlo pertinente para cada instituto o ámbito en el que trabaje. Se traslada así a los docentes y directivos de los ISP la responsabilidad de elaborar su currículo institucional dosificando la propuesta nacional, adecuándola a la realidad concreta de los alumnos y el medio, y sobre todo incorporando los contenidos, las metodologías, la

interculturalidad, el bilingüismo si fuera el caso y las estrategias de manejo de la diversidad necesarias para trabajar en escuelas unidocentes y aulas multigrado. Desafortunadamente, esta diversificación curricular —a nivel de región o instituto— es todavía —en la mayor parte de los casos— un enunciado formal, por diversas razones no concretado. La mayoría de instituciones visitadas han hecho insuficientes o nulos esfuerzos por la diversificación curricular. Esto hace que la oferta de los ISP aparezca descontextualizada de las características, demandas y necesidades de la realidad educativa de los estudiantes y de la sociedad, sea local o regional.

Con relación a las escuelas rurales —en las que se juega la posibilidad de acortar las brechas educativas— no existe en los programas curriculares referencia concreta alguna, conceptual ni metodológica, sobre la formación pedagógica que se requeriría para atender aulas unidocentes o multigrado. Ninguna propuesta metodológica que permita la atención simultánea de más de un grado, en condiciones de actividad, colaboración, participación y aprendizajes. Tampoco una aproximación que permita revalorar la escuela rural y su potencialidad innovadora para manejar la diversidad y heterogeneidad, para promover el aprendizaje independiente y personalizado. Excepción hecha de las prácticas que programen algunos ISP en escuelas rurales y del currículo de educación primaria de 2003, que sugiere la realización de un taller de educación rural al que le asigna 54 horas.

La concepción de la formación pedagógica inicial como una educación que en cierto modo repite las formas, rígidamente pautadas, de la educación básica escolar aleja la formación que se imparte en los ISP de su condición de nivel superior. Esta propuesta no condice con una educación superior dirigida a estudiantes jóvenes y adultos, no se ajusta a los principios de la educación de adultos, no propicia la metodología de aprendizaje de los adultos, ni mucho menos responde a las características de los estudiantes adultos. La aplicación práctica de estas normas fuertemente escolarizadas son, como veremos más adelante, un sello en la dinámica cotidiana de las instituciones que forman a los maestros.

Lo dicho se complica sin duda —y no es de fácil solución— si tomamos en cuenta que lo establecido en los programas curriculares rebasa muchas veces toda posibilidad de concreción. Cuando los insumos que habilitan los procesos —estudiantes con buena base de formación, docentes formadores debidamente calificados y condiciones institucionales solventes— no cumplen con los requisitos básicos que demandan y suponen los programas curriculares, se produce —por decir lo menos— un desencuentro entre lo ideal, normado y deseado y la práctica concreta de su aplicación. El tema de las características de los estudiantes que ingresan es de hecho muy importante; recordemos que ellos proceden de hogares relativamente modestos y de las secundarias de la misma región. En reiteradas ocasiones, autoridades de los ISP nos expresaron su preocupación por la deficiente formación de base con que inician sus

estudios estos alumnos. Sin embargo, las propuestas de formación inicial no suelen incluir de manera consistente contenidos, talleres o actividades que permitan cubrir tales déficit. Tampoco se consideran en los programas de diversificación de las instituciones formadoras —cuando los hay—. Suele suponerse que «la nivelación» se hará en las ocho semanas de preparación para el ingreso que desarrollan algunos institutos. En el currículo de 2003 —que se aplica en un máximo de 25 institutos— se ha incorporado el área de Formación General con unidades didácticas que apuntan, vía talleres o asignaturas, a dotar al estudiante —futuro maestro— de las competencias mínimas para lograr un adecuado proceso formativo, como son sus habilidades de expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, el manejo de instrumentos teórico-técnicos que le permitan comprender e interpretar la realidad social y operar sobre ella y habilitarlo de una formación cristiana y moral. Sobre este último punto, es preciso notar el carácter confesional que asume la formación docente.

Las especialidades

Según la estructura de niveles y modalidades del sistema educativo (2004), existen 42 especialidades posibles —propuestas y reconocidas—. La diversificación de la oferta por especialidades se distingue en primer lugar por niveles: formación de docentes de Educación Inicial, de Primaria y de Secundaria, además de Educación Primaria EBI y Educación Primaria Especial.

Como es propio del ejercicio clásico de la docencia, la formación inicial para los niveles de inicial y primaria no tiene —en términos generales— ningún grado de especialización. Quien se prepara para ser maestro de inicial o de primaria debe estar en condiciones de atender todas las áreas de aprendizaje de tales niveles; además, por lo menos en las escuelas públicas, el profesor de primaria atiende uno o más grados y cubre todas las competencias respectivas, sin que se contemple siquiera la posibilidad —por ejemplo— de que pudiera ser un mejor maestro de aritmética que un enseñante y promotor de las habilidades de lectoescritura. No nos queda del todo claro a qué criterio(s) responde esta práctica: si se trata de una decisión con base pedagógica que se sustenta en «la *integralidad* del conocimiento», o si se trata más bien de una decisión con base económica que opta por la formación de un docente «genérico», preparado para enseñar a niños de determinadas edades y supuestamente versado en el tratamiento de temas diversos, capaz de lograr aprendizajes en distintos campos y adecuado para cualquier situación y contexto.

La situación de la educación secundaria es diferente. Quizá por la mayor complejidad y diferenciación de las áreas de formación o porque el currículo y el trabajo pedagógico se organizan de otra manera, se requiere de maestros especializados en distintas ramas del saber: lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. son especialidades ofrecidas para la formación inicial en el nivel secundario.

El procedimiento para aprobar una determinada especialidad —en los ISP— está rigurosamente pautado y centralizado; las instituciones de cada región deben tramitar ante el Ministerio de Educación la correspondiente autorización (conforme a lo normado en el Trámite Único de Procedimientos Administrativos [TUPA] del MED, mayo de 2002). Además, en los institutos pedagógicos se distingue entre carrera o especialidad aprobada y ofrecida; es decir, no todas las oficialmente aprobadas son efectivamente ofrecidas por los ISP. En cualquier caso, se constata la inexistencia de una instancia regional o local que, a partir de un diagnóstico sobre las necesidades y demandas sociales y laborales, priorice los niveles y especialidades que se van a brindar, articule la oferta de formación docente y proponga finalmente especialidades nuevas con el criterio del interés regional.

Del conjunto de especialidades o carreras que en teoría pueden ofrecer los ISP, la de educación primaria —la más numerosa del sistema educativo en términos de estudiantes, centros educativos y docentes en servicio— es la que tiene mayor frecuencia. Se dicta en todos los ámbitos estudiados y, en cada uno de ellos, es ofrecida tanto por los institutos públicos como por los privados. El nivel de educación inicial tiene una oferta menor, pero un peso importante entre los ISP de gestión no estatal. En el caso de las distintas especialidades de secundaria, hay algunas —que podríamos llamar «carreras básicas», como es el caso de comunicación, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales— que tienden a ser ampliamente cubiertas tanto por instituciones públicas como particulares, mientras que hay otras —como educación familiar y educación física— que resultan relativamente poco atendidas. Las especialidades propias de una secundaria técnica son bastante menos frecuentes, considerando entre ellas la formación de docentes para secundaria que prepare en técnicas agropecuarias, mecánica y electricidad (ofrecida a nivel universitario) y en computación e informática. La oferta de las universidades por lo general está más dirigida a la educación secundaria y cubre especialidades básicas como comunicación, matemática, ciencias naturales y sociales; en ciertos casos, hay un abanico de opciones distintas que cubren —por ejemplo— cuestiones como ecología, educación religiosa, o especialidades como mecánica, electricidad y técnicas agropecuarias.

Las ausencias más alarmantes en cuanto a las especialidades, y a partir de la frecuencia con que se ofrecen en las regiones (y en el sistema de formación inicial de docentes en general), son la educación especial, la educación primaria bilingüe intercultural y las especialidades orientadas a la formación pedagógica en áreas técnicas.

La dinámica del aula

La oferta *realmente existente* en cuanto a práctica pedagógica la observamos en su versión supuestamente más lograda cuando nos instalamos durante una semana, cinco días de clases consecutivos, en las aulas de cinco institutos pedagógicos públicos, uno de cada región.

Esta experiencia de observación, que se hizo extensiva al ejercicio de práctica profesional de un estudiante de cada ISP, permitió constatar que se reportaba un nivel de logro importante en el manejo de técnicas, dinámicas y estrategias; es decir, en el componente instrumental del proceso pedagógico. Sin embargo, se encontraron grandes vacíos en el conocimiento, manejo y actualización de los contenidos específicos de las disciplinas y asignaturas dictadas; esto se reforzaba con el limitado y a veces inadecuado uso de materiales y fuentes bibliográficas.

En el desempeño de los docentes se observa una diversidad de estrategias metodológicas, que varían de docente a docente. En cada institución, suelen compartir un estilo de trabajo en el aula y usar actividades similares. Se identificaron actividades participativas, trabajos de grupo, dinámicas de pregunta y respuesta en la exposición de contenidos, alternando la voz del docente con la de los estudiantes. Los maestros combinan estrategias según el objetivo de la sesión, y son pocos los que usan el dictado como medio de enseñanza exclusivo. Las sesiones muestran concordancia con los carteles curriculares, y los materiales didácticos evidencian una previa preparación de clase (por ejemplo, el uso de papelógrafos que complementan la explicación). Las actividades pedagógicas siguen un plan de clase y la mayoría de trabajos asignados tienen indicaciones claras. Sin embargo, si bien los docentes formadores —y sus alumnos, los practicantes— en su gran mayoría prepararon sus clases, combinaron estrategias metodológicas e hicieron un uso eficiente del tiempo en el aula, los contenidos de su enseñanza fueron más bien pobres; también pareció favorecerse la participación y la interacción antes que los aprendizajes, las exigencias a los alumnos fueron bastante bajas y ellos mismos contribuyeron a disminuir los estándares de calidad de los cursos al «negociar» la reducción de exigencias o al aceptar —sin respuesta alguna— indicaciones o explicaciones carentes de sentido.

La calidad de los contenidos que se imparten en el aula varía entre los docentes; sin embargo, ésta es el área donde se detectan los mayores vacíos. Si bien se identifican docentes que dan voz a los estudiantes, no siempre les hacen observaciones y sugerencias en la debida forma. La presentación de contenidos es insuficiente y en ocasiones estereotipada. Esto se agudiza porque el profesor en contadas ocasiones señala cuál es su fuente y rara vez sugiere que los estudiantes revisen directamente la información o que la contrasten con otras fuentes.

El rasgo más significativo que observamos en el clima institucional fueron las limitaciones derivadas del estilo escolarizado, que nos hizo dudar de si estábamos ante una «educación de niños» o una «educación para educar a los niños». En efecto, se identifican algunos aspectos comunes propios de los institutos públicos. Éstos parecen estar diseñados con un esquema que reproduce la organización escolar: horarios con receso intermedio, bloques de cursos por ciclo sin opción a cursos electivos, registro de la asistencia de estudiantes en cada clase, entre otros. Por otro lado, se

aprecia que las diferencias en el clima institucional se explican en gran medida por el tipo de gestión del instituto, sea mediante una administración laica o por convenio religioso, tendiendo a presentar estos últimos una serie de rasgos que los alejan de una educación pública más abierta.

La observación que hicimos de un estudiante en su centro de prácticas fue muy útil para completar nuestra mirada sobre el ciclo de formación de los futuros docentes. Las prácticas nos dieron la oportunidad de observar el resultado de la preparación recibida en el ISP, comprobando que los estudiantes reproducen —con mayor o menor precisión— las actividades y el tratamiento a los contenidos allí recibidos.

En suma, las sesiones observadas —en cada caso en un ISP destacado de la región— nos proporcionaron importantes indicios sobre los límites y posibilidades de la calidad de la formación inicial en cada ámbito.

2. Formación inicial: demanda social

La demanda social de formación inicial que hemos estudiado comprende a quienes postularon a la carrera docente y al conjunto de estudiantes que la siguen, en sus diversas especialidades, sea en institutos superiores pedagógicos o en facultades de educación de las universidades ubicados en los ámbitos seleccionados. La misma está de alguna manera encasillada en los límites que establece la normatividad del MED y la oferta existente en cada región; es decir, en cierto modo, las instituciones y especialidades a las que se postula y las instituciones y especialidades en las que se forma a los futuros maestros corresponden básicamente a las características de las instituciones que operan en la región.

Las postulaciones

Las postulaciones dan cuenta de las dimensiones de la demanda en tanto número de personas, hombres y mujeres, que pretenden seguir la carrera docente. En el primer semestre de 2002, según lo registran las *Estadísticas básicas* del MED, hubo un total de 39.719 postulaciones a centros de formación magisterial y lograron aprobación 20.771 de ellas; es decir, 52,3% fueron aceptadas en los centros de enseñanza docente. El 36,4% eran varones, proporción que se mantuvo entre los ingresantes. Hubo un 56% de postulantes que buscaba estudiar en instituciones públicas (22.323), pero entre los ingresantes la proporción de los flamantes estudiantes del sector público se redujo a 38,7% (8.056). Algo similar sucedió entre los hombres y las mujeres. En otras palabras, la mayoría de postulantes optó prioritariamente por los institutos públicos, pero el número de ingresantes en estas instituciones fue notablemente menor. Es decir, dado que la tasa de «éxito» en el ingreso (o, dicho de otro modo, las condiciones de aceptación

de un alumno) a un ISP público o a uno privado difiere radicalmente (36,1% y 73,1%, respectivamente), la matrícula nueva se incrementó fundamentalmente por acción de las instituciones privadas.

Es probable que la distribución de postulaciones por especialidad provenga de muchísimas decisiones, entre las que cuentan, por ejemplo: las opciones realmente existentes en el medio en que vive y planea estudiar el postulante, sus expectativas laborales y proyecciones futuras sobre determinadas especialidades, o sus propias inclinaciones y aspiraciones personales.

Dicha distribución indica en primer lugar que, tanto entre los hombres como entre las mujeres, sean postulantes a instituciones públicas o privadas, la opción por la educación primaria es siempre la más frecuente. En segundo lugar, un tercio de los varones postula a las distintas especialidades de secundaria, proporción que prácticamente duplica la opción similar de las mujeres. Ellas más bien muestran una preferencia importante por la educación inicial, de muy baja predilección entre los hombres. Finalmente, un hecho que merece destacarse —obviamente asociado a la escasa oferta de formación en estos campos— es que las postulaciones a la educación especial, a la educación bilingüe, a la educación artística y a cualquiera de las especialidades técnicas son prácticamente insignificantes.

Los estudiantes

La mitad de los estudiantes de los ISP en todo el país se vienen formando como maestros de primaria; este peso es mayor entre las instituciones de gestión no estatal (61,5%) que entre las de gestión estatal (40%). Es decir, los institutos pedagógicos públicos tienen una población estudiantil más diversificada en sus opciones de especialización. Con relación al sexo de los estudiantes, la especialidad de primaria es más importante para las mujeres (55%) que para los hombres (44%).

La especialidad de profesor de secundaria ocupa el segundo lugar en importancia relativa a nivel nacional, ya que comprende a una cuarta parte de los estudiantes de pedagogía (en los ISP). Un tercio de los que estudian en institutos estatales se viene formando como maestros de secundaria, mientras que en las instituciones particulares es sólo el 15,9%. La opción por el nivel de secundaria tiene un peso bastante mayor (38%) entre los varones que entre las mujeres (17,4%).

La educación inicial, a pesar de su actual condición de nivel obligatorio y probablemente por la importancia que aún tiene la modalidad de educación inicial no escolarizada (otorgada por los PRONOEI con la participación de personal sin formación pedagógica), tiene bajo peso relativo en el conjunto de estudiantes y una alta presencia femenina.

CUADRO 3
Matrícula en Superior Pedagógica (formación regular) por especialidad, 2002

Especialidad/Área	Código	TOTAL	%	Estatal	%	No estatal	%	Hombres	%	Mujeres	%
Educación inicial	1	13.315	13,0	6.115	12,6	7.200	13,4	306	0,9	13.009	19,3
Educación primaria	2	52.429	51,3	19.383	40,0	33.046	61,5	15.304	44,1	37.125	55,0
E. S. Matemática	3	5.514	5,4	3.362	6,9	2.144	4,0	2.945	8,5	2.561	3,8
E. S. Ciencias Naturales	4	2.621	2,6	2.427	5,0	190	0,4	1.238	3,6	1.379	2,0
E. S. Lengua y Literatura	5	4.802	4,7	2.314	4,8	2.482	4,6	2.150	6,2	2.646	3,9
E. S. Historia y Geografía	6	1.670	1,6	878	1,8	790	1,5	840	2,4	828	1,2
E. S. Ciencias Naturales, Física y Química	7	495	0,5	484	1,0	10	0,0	232	0,7	262	0,4
E. S. Biología y Química	8	129	0,1	129	0,3	0	0,0	75	0,2	54	0,1
E. S. Comunicación	9	3.803	3,7	2.527	5,2	1.271	2,4	1.728	5,0	2.070	3,1
E. S. Ciencias Sociales	10	1.788	1,8	1.643	3,4	143	0,3	810	2,3	976	1,4
E. S. Educación Física	11	4.154	4,1	2.645	5,5	1.500	2,8	3.193	9,2	952	1,4
Educación secundaria		24.977	24,4	16.409	33,9	8.530	15,9	13.211	38,1	11.728	17,4
E. P. Especial	12	745	0,7	712	1,5	33	0,1	84	0,2	661	1,0
E. P. Bilingüe	13	848	0,8	807	1,7	40	0,1	365	1,1	482	0,7
Educación Artística	14	262	0,3	261	0,5	0	0,0	245	0,7	16	0,0
E. T. Agropecuaria	15	481	0,5	480	1,0	0	0,0	307	0,9	173	0,3
E. T. Industrial	16	122	0,1	122	0,3	0	0,0	31	0,1	91	0,1
E. T. Artesanal	17	89	0,1	89	0,2	0	0,0	26	0,1	63	0,1
E. T. Comercial	18	13	0,0	13	0,0	0	0,09	9	0,0	4	0,0
Educación técnica		705	0,7	704	1,5	0	0,0	373	1,1	331	0,5
Otros	19	8.947	8,8	4.038	8,3	4.909	9,1	4.784	13,8	4.163	6,2
Total con dato		102.187	100,0	48.429	100,0	53.758	100,0	34.672	100,0	67.515	100,0

Fuente: Estadísticas básicas (2002), Ministerio de Educación.

Las especialidades de educación especial, bilingüe, artística y técnica tienen muy poca población estudiantil; apenas un 2,5% de los estudiantes de los ISP a nivel nacional está cursando alguna de estas especialidades.

3. Formación en servicio

La formación en servicio (FS), definida en este estudio como todo aquel proceso educativo formal por el que pasan los docentes una vez concluida su formación inicial, comprende tres tipos de oferta: (i) los cursos o programas de capacitación, especialización y actualización pedagógica, a los que nos referimos como *capacitación*; (ii) los programas académicos destinados a obtener un grado (bachiller) o título (licenciatura), referidos como *complementación académica*; y (iii) los programas académicos que remiten a la realización de posgrados, sean estos diplomados, segunda especialidad, maestrías o doctorados, designados de forma genérica como *posgrado*. Esta clasificación a su vez está ligada al tipo de institución y sus credenciales para ofrecer uno o más tipos de cursos o programas. Así, la universidad es la única autorizada para ofrecer programas de complementación académica, maestrías y doctorados. Los ISP, a diferencia de las ONG, pueden hacerlo con programas de segunda especialidad y diplomados. Los programas o cursos de capacitación pueden ser ofrecidos por distintos tipos de instituciones.

La FS constituye una oferta educativa muy variada y numerosa que tiene gran acogida entre sus potenciales usuarios. En ella se están jugando múltiples intereses. Es allí donde los usuarios supuestamente encontrarán elementos para actualizarse e innovar su formación en métodos, tecnologías y contenidos; pero también es cierto que obtendrán —los docentes en servicio— puntos de calificación en el escalafón, así como constancias y certificados que eleven su «competitividad» en un mercado laboral difícil. Para las instituciones se trata sin duda de un mercado educativo amplísimo que permite, por ejemplo, a las que son estatales y a sus docentes, mejorar sus ingresos con lo recaudado en los cursos; y a las particulares, ampliar y desarrollar su labor educativa empresarial. Por último, desde la perspectiva del sistema educativo en su conjunto, este es el mecanismo a través del cual se introducen innovaciones y se actualiza a los maestros, aunque es probable que muchas de estas formas educativas —sobre todo las capacitaciones— podrían ser progresivamente incorporadas a una propuesta algo más integral y flexible del trabajo de los institutos pedagógicos dentro de un sistema renovado de formación continua.

Al no existir un registro sistemático unificado de la oferta de FS en las regiones, fue arduo recolectar este tipo de información. Logramos sin embargo obtenerla de 93 instituciones en los cinco ámbitos, que reportaron un total de 415 cursos en el período 2002-2003. Con ella, y aun cuando cada región constituye un universo independiente,

es posible identificar algunos aspectos particularmente notables que aparecen en el conjunto.

Encontramos varias instituciones actuando en la formación en servicio en las que destaca su heterogeneidad y diferente peso relativo: universidades e ISP, tanto públicos como privados, centros educativos, UGEL, ONG y organizaciones gremiales. Llama la atención el alto número de ONG involucradas, aunque su presencia en cada región es variable. Están luego los ISP públicos, seguidos muy de cerca por instituciones como los ISP privados, las universidades públicas y privadas, e incluso los colegios. Fueron pocos los organismos descentralizados del sector Educación, así como las organizaciones gremiales, que aparecieron en nuestra búsqueda o cuya información resultara accesible.

Las instituciones registradas que dan FS se concentran mayoritariamente en las capitales de la región. De las 93 identificadas, 64 se ubican en la ciudad capital (o en la ciudad principal, para el caso de San Martín). Esta ubicación nos muestra la concentración de la oferta, aun cuando algunas de las pertenecientes a la capital ofrecen también cursos en las provincias.

Habría cuatro maneras de atender a los maestros en las provincias. Una es la oferta de las instituciones educativas locales (principalmente ISP, IST y EFA públicos), que brindan cursos a los que son de la zona. Otra es la de instituciones en sus zonas de intervención (principalmente las ONG), que ofrecen cursos en temas específicos referidos al área de trabajo institucional (desde la zona o desde la capital). Una tercera modalidad son los cursos a distancia o semipresenciales (dictados principalmente por universidades de la región u otras regiones). Finalmente están los concursos por licitaciones a cargo del Ministerio de Educación en zonas determinadas. Aquí las instituciones actúan como entes ejecutores del MED, que determina las temáticas y formas de trabajo. Al respecto, en los ámbitos estudiados se observa una tendencia a que sean las instituciones educativas (ISP o asociaciones educativas) las encargadas de llevar a cabo los programas de capacitación del MED.

La oferta de FS consiste mayormente en cursos de capacitación, tendencia que se repite en las regiones, y muestra una gran dispersión temática. Agrupados por categorías, se observa que la mayor frecuencia (27%) la reciben los cursos de apoyo a la organización del trabajo docente mediante herramientas pedagógicas (estrategias metodológicas; programación, diseño y diversificación curricular; evaluación; diseño, elaboración y uso de materiales educativos, etc.), al igual que los cursos que atienden áreas o temas específicos (lectoescritura, comunicación; matemática, lógico-matemática; temas de actualidad; temas en psicología; informática y computación, etc.). Hay un segmento importante de cursos (21,6%) que atiende ciertos niveles (inicial, primaria, secundaria) y en donde se han incluido los programas de complementación académica; otro conjunto de ellos (13,4%) se concentra en públicos específicos

(atención de adultos; EBI; capacitación para maestros rurales; educación especial); y una porción minoritaria (11,1%) corresponde a los destinados a reflexiones amplias, normatividad del sector, y una variedad de temáticas que hemos caracterizado como «otros». Las temáticas adquieren énfasis particulares en cada región.

Pese a esta oferta amplia y variada, en la que están dispuestos a participar un número significativo de docentes en servicio, el conjunto aparece disperso, desarticulado y en cierta forma improvisado. Un asunto no resuelto respecto a la FS es el de su relación con la formación inicial. Parece imprescindible flexibilizar el manejo que los ISP hacen de sus planes de estudio de manera tal que vayan incorporando, desde la formación inicial, una serie de cursos y temas que son requeridos por los maestros, sin esperar a que éstos egresen para complementar su formación.

4. Demanda laboral

Si la demanda de docentes estuviera dada por el número de plazas existentes en el sistema, nos preguntamos: ¿cuál es la capacidad de absorción que tiene el sistema educativo de cada región?, ¿cuántos «nuevos» maestros se incorporan al contingente de recursos humanos docentes del sector cada año? Para aportar más elementos de juicio con los cuales dilucidar el «exceso» de maestros en proceso de formación, estas preguntas nos orientaron para hacer algunas precisiones. Encontramos entonces que, en el período 1998-2003 y en todas las regiones de estudio, el total de maestros (de la educación escolarizada) solía incrementarse año a año aunque en cantidades relativamente reducidas. También encontramos que —como es quizás evidente— no en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ocurría lo mismo. Aunque en distintas proporciones, en todas las regiones aumenta el contingente de maestros en las modalidades de educación básica de menores, es decir: en inicial, primaria de menores y secundaria de menores. Los otros segmentos del sistema —sobre todo la educación especial y la primaria y secundaria de adultos— no sólo tienen muy poco personal docente asignado, sino que también la tendencia es hacia el estancamiento o la disminución. ¿Acaso estas modalidades de educación no son necesarias en estas regiones? Y la educación ocupacional y la superior tecnológica, ¿tampoco son requeridas para calificar los recursos humanos de la región? Parecería más bien que, al margen de las necesidades reales de las regiones, las decisiones del sector y *las leyes del mercado* no favorecen la consolidación de un sistema educativo que eleve el capital educacional de la población y dé impulso al desarrollo regional.

En nuestro concepto, sin embargo, la demanda laboral de profesionales para una educación universal de calidad está dada no solamente por la estructura de plazas docentes existente en las regiones, sino además por los requerimientos de maestros para los niños y adolescentes que no acceden al sistema educativo, la ausencia de

docentes para atender a los jóvenes y adultos analfabetos o que quedaron con bajos niveles de escolaridad, las opciones que se tomen respecto a las escuelas unidocentes, la necesidad de desarrollar especializaciones técnicas y de montar e impulsar —como lo manda la Ley General de Educación— la educación alternativa y comunitaria, la educación técnico-productiva, la educación especial, la educación a distancia, el sistema de evaluación y certificación, la gestión de los centros educativos, entre otras.

Adicionalmente, asumiendo que un profesional de la educación es mucho más que el docente de aula que se busca formar en el presente, el horizonte de opciones se amplía notablemente. Para favorecer el desarrollo educativo regional se requieren profesionales de la educación que cumplan un papel activo a la hora de: elaborar planes y programas, diversificar el currículo, perfeccionar las estrategias metodológicas que dispone la autoridad central, promover la innovación, supervisar y vigilar las acciones educativas en curso, crear redes institucionales efectivas que articulen e integren al conjunto del sistema, producir materiales y textos educativos adaptados, realizar investigación aplicada para mejorar las metodologías y prácticas educativas, sistematizar y evaluar programas y proyectos educativos, manejar con solvencia las tecnologías de información y comunicación (TIC), establecer puentes con la comunidad y los padres de familia y promover con éxito su participación, capacitar y actualizar a los maestros y a diversos sectores sociales, dar atención personalizada a los niños y adolescentes que trabajan o a los que por diversas razones interrumpieron su ciclo escolar. En fin, habría un sinnúmero de posibilidades y opciones concretas con las que podría innovarse la formación de profesionales de la educación, con el propósito central de elevar el capital educativo del conjunto de una región.

Más aún, es sabido que desde el sector privado y desde la sociedad civil se realizan en general una serie de proyectos y actividades educativas no formales que requieren —para diversos propósitos— la participación de profesionales con formación pedagógica. Y por último, en distintos campos de la actividad estatal y para funciones tan diversas como pueden ser, por ejemplo, la capacitación en atención primaria de salud, la promoción de derechos ciudadanos, la formación de los electores, las actividades de educación ambiental, entre muchas otras, el docente promotor tiene una función que cumplir.

La posibilidad de que las regiones avancen significativamente en un proceso de cambio pasa necesariamente por la decisión y liderazgo de sus autoridades, la ampliación de sus horizontes, la toma de conciencia sobre el papel protagónico que toca a la formación de docentes respecto al conjunto de la educación, la convocatoria y articulación de sus instituciones de formación pedagógica alrededor de un programa general de mejoramiento de la calidad educativa en la región. La iniciativa, la visión regional, el compromiso con las necesidades de la población y la asunción de responsabilidades respecto a la reproducción de logros deficientes son cuestiones clave.

Segunda sección: lo regional

1. Cajamarca

Cajamarca es una región eminentemente rural, con 1.515.827 habitantes en una superficie territorial de más de 33.000 km² y en asentamientos dispersos de difícil acceso. Es un departamento clasificado como «muy pobre», con más del 70% de su población en situación de pobreza y más de la mitad en pobreza extrema. La escolaridad de la población de 15 años a más es de 5,6 años, es decir, inferior a la primaria completa; y como es habitual, se encuentran brechas educativas tanto entre hombres y mujeres como entre sectores rurales y urbanos. Las zonas urbanas presentan un mayor nivel educativo, 8,6 años de escolaridad promedio, mientras que en las zonas rurales ésta es de apenas 4,8 años. La tasa de analfabetismo es alta: uno de cada cuatro habitantes es analfabeto, siendo más afectadas las mujeres (40,5%) que los hombres (12%). En este aspecto es vital el acceso de los niños y adolescentes a la educación básica y deben revertirse los actuales niveles de déficit educativo. Si bien la cobertura de la educación primaria es amplia (4,7% de déficit), en educación inicial no accede a ningún programa o centro educativo un 56,2% de los niños de 3 a 5 años, y entre los adolescentes de 12 a 17 años hay un 27% que ya no estudia. El total de población de 3 a 17 años sin acceso al sistema educativo suma algo más de 138.000.

El sistema educativo

Durante 2002 fueron atendidos en Cajamarca 466.415 alumnos, bajo la modalidad de educación escolarizada (96%), en 6.039 centros y programas educativos a cargo de 20.123 docentes. El 94% de las instituciones educativas son públicas y en consecuencia dependen de los recursos del Estado. El 93% de maestros se concentra en la educación inicial y primaria. Se atiende sobre todo la educación primaria de menores (11.000 docentes y 283.000 alumnos), en escuelas ubicadas en áreas rurales y a cargo en promedio de 2,6 docentes; sólo un 7,2% de ellas se encuentra en las zonas de concentración urbana. Esta situación lo convierte en el departamento con mayor presencia de escuelas unidocentes y polidocentes multigrado. La educación secundaria de menores cuenta con 5.782 maestros y 103.000 alumnos en 623 centros educativos; los ubicados en la ciudad albergan un promedio de 300 alumnos con 16 docentes; los de las zonas rurales atienden a 104 alumnos con 6 docentes. La educación inicial es mínima: únicamente 1.646 docentes atienden a 33.000 niños en 882 centros de educación inicial, a los que se suman los docentes y auxiliares de 861 programas no escolarizados que atienden a 17.700 niños. La modalidad de adultos no tiene una

presencia significativa: hay sólo 60 maestros de primaria de adultos, 341 de secundaria de adultos, 83 de especial y 202 de educación ocupacional.

Los maestros de Cajamarca proceden mayoritariamente de la región (88,4%), lo que ratifica la idea del «autorreclutamiento» ya señalado, siendo mínima la presencia de los provenientes de otros lugares como Lambayeque, Piura, Amazonas y La Libertad. Se forman básicamente en los ISP públicos —cubren un 70% de las plazas docentes— y también en la universidad estatal, que provee el 15,6% de plazas, todo lo cual configura un importante segmento laboral formado en instituciones públicas.

Sus alternativas laborales son escasas. De los que ejercen su función docente, muy pocos (2%) trabajan en más de un centro educativo; son más los que desempeñan otro tipo de ocupaciones, sobre todo de comercio y servicios (8,8%). Proporciones pequeñas (entre 5% y 7%) han desempeñado alguna vez trabajos ligados a su formación como profesionales de la educación en empresas privadas, organismos intermedios del sector y diarios y revistas.

Las instituciones de formación docente

Existen 23 institutos pedagógicos, 15 de gestión estatal y 8 privados, además de la universidad nacional; la mayoría de ellos (20) están en las provincias. En 2003 atendieron a 6.993 alumnos, un 80,6% de los cuales estudia en los ISP públicos.

La institución líder de la región es el ISPP Hermano Victorino Elorz Goicochea, que inicia su gestión mediante convenio religioso. En la actualidad es de gestión estatal laica. Existe una universidad nacional, que funciona desde 1962 y cuya facultad de educación forma solamente docentes de educación secundaria.

Los ISP forman para los tres niveles del sistema: inicial, primaria y secundaria. Las principales especialidades de secundaria que ofrecen tanto los institutos como la universidad son: comunicaciones, matemática, ciencias naturales y sociales, además de educación física y computación e informática. La formación en técnicas agropecuarias, necesidad evidente en la región, es mínima. Los docentes formadores asignan alta importancia a la oferta de nuevas especialidades en el instituto o la facultad donde trabajan, y le dan prioridad a las especialidades de informática, inglés y carreras técnicas. Los estudiantes de institutos pedagógicos por su parte se la dan a la enseñanza de computación y de idiomas, entre una variada gama de demandas de menor peso.

La autonomía de todas las instituciones educativas es limitada, sobre todo de las que son públicas. Todas financian sus actividades con recursos propios y del sector. En los institutos particulares la autonomía está dada por la voluntad de los promotores.

Los ISP públicos se articulan en redes para favorecer el trabajo, con variadas instituciones de la región y de fuera de ella, sean instituciones educativas o de otro

tipo de la sociedad civil y organismos públicos. La universidad como institución académica es una referencia importante para los institutos pedagógicos.

Los ISP trabajan en función de proyectos educativos institucionales elaborados como un colectivo, más en los públicos que en los privados, con temas transversales vinculados a su problemática local y con participación activa en proyectos especiales, aunque con escasas propuestas de innovación educativa. En ellos la diversificación curricular es más bien declarativa.

Los docentes formadores

Los docentes formadores son mayoritariamente hombres, relativamente jóvenes (con 39 años de edad como promedio) en los institutos y algo mayores (45 años) en la universidad, con castellano como lengua materna y sin mayor conocimiento de otro idioma, sea nativo o extranjero. La gran mayoría nació en el departamento y ha superado el nivel educativo de sus padres.

Los que enseñan en los ISP estudiaron en instituciones públicas y en ciudades menores; los de la universidad lo hicieron más bien en capitales de departamento. La carrera la siguieron igualmente en institutos o universidades públicas y la mayoría continúan ligados laboralmente al sector estatal. Más de la mitad proviene de familias con trayectoria magisterial y señalan con énfasis que «volverían a elegir la profesión». Entre ellos se encuentran, aunque de manera minoritaria, profesionales de otras especialidades con énfasis en ciencias sociales, humanas y matemática. Son docentes que consideran que aún pueden continuar con su mejoramiento profesional y realizan estudios fundamentalmente de segunda especialización, maestrías y licenciaturas.

Casi todos iniciaron su carrera en centros educativos públicos de primaria o secundaria del ámbito rural o de una ciudad menor, y para los de primaria su primera experiencia está unida a las escuelas unidocentes. Para todos ellos la experiencia inicial está unida al multigrado. Su experiencia promedio como docentes formadores es de 13,6 años en los ISP públicos, siendo menor para el caso de los institutos privados.

Su condición laboral varía según el régimen en el que trabajan: nombrados —titulares o encargados— en los institutos públicos y la universidad y a tiempo completo; un importante porcentaje (1/3) de los que enseñan en institutos particulares son más bien contratados y trabajan a tiempo parcial. El porcentaje de cesantes es reducido (5%).

Las remuneraciones son las del sector, bajas y también diferenciadas: entre 832 soles como promedio en los institutos y 1.437 soles en las universidades. Esta situación los lleva a complementar sus ingresos rotando como docentes entre centros educativos y desempeñando otras actividades productivas.

Los estudiantes

La mitad de los alumnos se prepara para enseñar en educación primaria, luego para secundaria y un reducido porcentaje (13%) para educación inicial. Es escasa la opción por la educación especial y nula por la educación técnica.

Son en su mayoría oriundos del departamento, aunque en la universidad hay estudiantes que provienen de lugares como Lambayeque y Amazonas. La proporción de hombres y mujeres es bastante pareja, habiendo más varones en los ISP públicos y más mujeres en el resto de instituciones educativas. Son relativamente jóvenes: el promedio es 22 años. Los más jóvenes asisten a los institutos públicos y la universidad; y los mayores, con edades entre 18 y 40 años, van a los institutos privados.

Aunque en general proceden de un estrato socioeconómico bajo, tanto los que estudian en institutos como en universidades han logrado superar el nivel educativo de sus padres. Los futuros maestros, al igual que sus profesores, desconocen en general otras lenguas, sean nativas o extranjeras, excepción hecha de una quinta parte de los universitarios que conocen otra lengua extranjera.

En su mayoría son solteros que viven como hijos de familia, sea en la casa familiar o de otros parientes. Trabajan —más los de los institutos que los de universidades— en todo tipo de empleos, usualmente por una remuneración muy limitada que oscila entre los 212 y los 376 soles. Aunque esto no sería una novedad para ellos, toda vez que sus hogares reportan ingresos también bastante reducidos; es un asunto que repercute en sus posibilidades de acceso a servicios complementarios de comunicación e informática, vitales para una información y formación actualizadas.

Los que estudian en los institutos hicieron la primaria y secundaria mayoritariamente en colegios públicos ubicados en centros poblados menores y en una ciudad menor, según el nivel. Los de las universidades estudiaron más bien en ciudades, sea en la misma Cajamarca o en otra ciudad capital.

El tránsito a los estudios superiores suele ser inmediato para algo más de la mitad de los alumnos de ISP estatales, que ingresaron al año siguiente de haber concluido la secundaria; pero a más del 50% de los actuales estudiantes el ingreso les tomó entre dos y tres años. Para la mayoría, estudiar para ser educador es resultado de su vocación y la perspectiva de un futuro mejor; pero para un cuarto de los estudiantes la opción se debió a las facilidades para concretar el ingreso. En las familias de los alumnos, al igual que en las de sus docentes formadores, suele haber algún familiar vinculado a la docencia.

Para elegir sus centros de estudios superiores tuvieron en cuenta dos razones: los de ISP, la cercanía y los bajos costos; los de la universidad, el prestigio de la institución y la cercanía. Todos, independientemente de la institución elegida, tienen una

opinión favorable de la formación que reciben, con categorías contundentes que oscilan entre «buena» y «muy buena», excepción hecha de un minúsculo grupo de alumnos de institutos estatales (1,4%) que la califica como «mala», lo que podría estar evidenciando una limitada visión crítica y la dificultad de identificar demandas o mejoras que favorezcan su formación. En general todos los aspectos y actores involucrados en el proceso formativo —desde la calidad de los profesores, pasando por los planes de estudio y las interacciones— son de aprobación mayoritaria. Las limitaciones que expresan son mínimas y están referidas a aspectos puntuales, como la necesidad de asesorías extras, materiales y equipos.

En concordancia con la valoración que otorgan a la calidad de su proceso formativo se muestran igualmente seguros de que las capacidades que están adquiriendo les permitirán insertarse en el mercado, lograr el desarrollo profesional y tener un desempeño de calidad.

En su mayoría, son conscientes de que iniciarán su carrera en un centro educativo público ubicado en una zona rural o poblado menor, aun cuando quisieran que esto no fuera así, poniendo desde ya en el tapete un elemento de frustración que influirá en su desempeño cuando la realidad contraríe sus deseos. Esta situación es más evidente entre los que se forman para educación primaria que manifiestan una resistencia declarada a trabajar en escuelas unidocentes, destino casi natural al inicio de su carrera. La excepción a este rechazo son los estudiantes de institutos particulares que manifiestan (46%) su deseo de trabajar en este tipo de centros educativos; esta declaración sorprende ya que la constante es encontrar lo contrario, y sin embargo indica una ruta de ingreso posible al magisterio estatal. También asombra la amplia gama de actividades laborales en las que los alumnos piensan que pueden desempeñarse, al margen de su función netamente de «enseñante» y en otro tipo de instituciones ligadas a la sociedad civil, a la comunidad y al Estado.

Formación en servicio

La oferta de FS es amplia y variada en la región. En 2002 y 2003 estuvo a cargo de 15 instituciones, siendo las más numerosas las ONG (8) —sean asociaciones educativas o de promoción del desarrollo— y los propios ISP, sobre todo los públicos. En su gran mayoría se ubicaban en la ciudad capital (12 de 15), lo que demuestra también la concentración de la oferta y la réplica de la centralización.

Los cursos en las provincias los dictan los institutos públicos. Son presenciales y sólo dos ISP combinan los cursos de esta modalidad con los dictados a distancia. La duración varía entre 40 y 500 h, con tendencia a que los cursos sean cortos. En Cajamarca, 74,6% de los cursos son de menos de 120 h. Se realiza seguimiento a los docentes capacitados, proceso novedoso incorporado —suponemos— desde la experiencia del PLANCAD, que incluía el seguimiento como un componente de las capacitaciones.

Se registraron 64 cursos, 62 de los cuales corresponden a la capacitación de docentes básicamente articulados dentro de los programas que promueve el Ministerio de Educación; sólo existen dos programas adicionales, uno de maestría y otro de posgrado, brindados por la universidad local.

No se reporta actividad educativa de universidades ubicadas fuera de la región. La universidad, como podemos apreciar, es la gran ausente como impulsora del desarrollo académico de los docentes que pertenecen a su ámbito de influencia; y esto es más lamentable si tenemos en cuenta el amplio prestigio y punto de referencia académica que le otorgan los docentes formadores.

La formación en servicio promovida por el MED entre 1996 y 2001 tuvo una cobertura regional importante: 9.395 maestros de un total de 20.123, aunque es muy probable que algunos docentes hayan recibido más de una capacitación.

Las instituciones señalan que sus locales, propios o alquilados, en general presentan buenas condiciones; sin embargo, esta declaración de parte debe ser relativizada en tanto no pudo ser confrontada y lo observado advierte más bien de locales con infraestructura antigua y deficiente. Los docentes capacitadores en su mayoría integran equipos de trabajo estables, por ser personal de planta de cada institución; estos equipos suelen reforzarse con profesionales externos, de acuerdo con la naturaleza de los cursos, modalidad a la que recurren básicamente las ONG. La oferta está definida en función de los pedidos que les hacen las instituciones o los propios docentes y pocas de ellas la brindan de acuerdo con sus propios criterios institucionales.

Los cursos de capacitación cubren una variada gama de temas focalizados en aspectos instrumentales, como son las actividades extracurriculares y los materiales educativos. Agrupados los temas afines, se identifican dos grupos: los referidos a áreas o temas como son la lectoescritura, lógico-matemática, informática y computación, y temas actuales y de psicología; y los referidos a las herramientas pedagógicas para organizar el trabajo de aula.

El público objetivo son los docentes en servicio convocados a través de diferentes medios de difusión, incluyendo la radio que tiene amplia recepción en los departamentos y provincias. Cuando los cursos son por pedido, la convocatoria es directa. En consecuencia, la mayoría de asistentes son docentes en servicio y en menor grado estudiantes de educación y público general. Como ocurre con la duración de los cursos, varía el número de participantes: desde menos de 40 hasta 500.

Los maestros que asisten a las capacitaciones tienen una opinión bastante favorable sobre su utilidad: un 80% las califica con los más altos valores de «muy útiles» y «útiles». Sin embargo debemos destacar que la utilidad se relativiza cuando no les permite trabajar, según declaración expresa, en aulas multigrado. Ellos consideran también que la mejor institución para asumir su formación en servicio es la universidad

pública, duplicando el porcentaje con relación a los que optan por señalar a los ISP públicos.

Los docentes formadores perciben que sus necesidades de mayor capacitación se dirigen principalmente a la actualización de contenidos, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y, en el caso de los ISP públicos, se añade la de capacitarse en metodología de la investigación. A pesar del peso tan significativo que tienen las escuelas multigrado en el departamento, el reconocimiento de esta necesidad es muy bajo. Por su parte, los docentes en servicio, quienes masivamente consideran muy importante ser capacitados, demandan principalmente conocer computación e Internet, pero suman a este requerimiento la capacitación en técnicas de evaluación del aprendizaje, estrategias de diversificación curricular, pedagogía de la lectura y la escritura, metodología de trabajo en aulas multigrado y pedagogía de la matemática.

Capacidad de absorción

La capacidad para integrar a nuevos maestros es limitada y varía según niveles y modalidades. Entre 1998 y 2003 se sumaron 3.157 de ellos al cuerpo docente de la región, y entre 2002 y 2003 otros 540. La mayoría se incorporó a los niveles de primaria y secundaria de menores; las modalidades de primaria de adultos, secundaria de adultos, educación especial y ocupacional mostraron signos de decrecimiento o estancamiento. Con relación al número de alumnos que habrían egresado en 2002 (1.543 estudiantes de IX y X ciclo de los ISP), la demanda del sistema fue insuficiente.

2. Cusco

Cusco ocupa una superficie de 71.896 km² y su población en 2003 era de 1.223.248 habitantes, menor que la de Cajamarca y Piura; esto se refleja en una densidad poblacional relativamente baja (17 habitantes por km²) y una tasa de crecimiento lenta (1,4), inferior al promedio nacional. Si bien más de la mitad de sus habitantes viven en zonas rurales (54,1%), una importante proporción se asienta en la capital departamental y en otros poblados urbanos. La situación social del departamento es menos carente que la de Cajamarca, sin embargo fue clasificado como «pobre», con más de 60% de su población en situación de pobreza y más de un tercio en pobreza extrema. La escolaridad de la población de 15 años a más es de 7 años, es decir, superior a la primaria completa. Es mayor en el medio urbano —llega casi a los 10 años— y en los hombres, que alcanzan un poco más que el promedio departamental. Es en el medio rural donde se expresan la exclusión y las diferencias: sólo se alcanzan los 5 años de escolaridad promedio, es decir, primaria incompleta. La tasa de analfabetismo afecta al 23,5% y es más elevada en las mujeres (35%) y, por supuesto, en la población rural (33,8%). No se encuentran incorporados al sistema educativo un total de 70.200

niños y adolescente entre los 3 y 17 años, exclusión que afecta principalmente a la educación inicial, cuyo déficit de atención es del 42%. Entre los adolescentes de 12 y 17 años, un 13% ha dejado los estudios.

El sistema educativo

El sistema educativo atendió en el Cusco durante 2002 a un total de 429.714 alumnos bajo la modalidad de educación escolarizada (92%), en 4.361 centros y programas educativos a cargo de 16.465 maestros. El servicio es mayoritariamente de responsabilidad pública y depende de los recursos del Estado: 88% de los alumnos, 87,6% de los centros y programas educativos y 76,8% de los docentes corresponden a la gestión pública.

En los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de menores se concentra el 87% de los docentes. La mayoría (7.673) atiende la educación primaria de menores en 1.721 escuelas, con 224.500 alumnos. El 81% de estas escuelas están en el campo, albergan al 50% de los alumnos y cuentan con 2,7 docentes en promedio; esto convierte las aulas multigrado en una realidad cotidiana para un alto porcentaje de maestros de la región. La secundaria de menores es atendida por 5.190 maestros, con 100.000 alumnos que estudian en 360 centros educativos; un 83% de estos maestros trabaja en zonas urbanas en escuelas que atienden a 348 alumnos en promedio y con equipos integrados por 18 docentes; los de zonas rurales albergan a un promedio de 144 alumnos atendidos por 7 docentes. La educación inicial en su forma escolarizada es mínima: únicamente 1.139 docentes atienden a 28.000 niños en 654 centros de educación inicial. Tanto en la zona urbana como en la rural el número de docentes por CEI es bajo: 2,5 en la primera y 1 en la segunda.

Un peso menor aunque importante lo tiene la educación superior no universitaria en sus diversas especialidades, al dar empleo a 1.000 maestros. En educación especial las carencias son clamorosas: sólo hay 12 centros educativos y 98 docentes. Similar situación enfrenta la educación primaria y secundaria de adultos. Una ausencia significativa y preocupante que alude a la pertinencia de la educación es la escasa formación que se brinda en EBI, donde únicamente el ISP de Tinta ofrece la especialidad.

Los docentes son masivamente cusqueños (93,6%). A ellos se suman, aunque en pequeñas proporciones, profesores de Apurímac, Puno y Lima. Se forman en instituciones públicas, sean ISP o la universidad. Un buen porcentaje trabaja en más de un centro educativo (15,6%) y un 10,4% tiene otra ocupación, sea en el sector comercio, servicios, producción artesanal y agrícola. También se dedican a la danza, el periodismo y el arbitraje, demostrando una versatilidad insospechada a la hora de complementar sus ingresos. Cuando realizaron alguna vez trabajos ligados a su formación pedagógica, lo hicieron en la empresa privada, los órganos intermedios del sector, ONG de desarrollo y en centros de investigación. Es importante recordar que el Cusco

es un espacio que concentra a un sinnúmero de instituciones ligadas a la promoción del desarrollo, la investigación y la cultura, lo que abre un abanico de nuevas oportunidades laborales a los docentes.

Las instituciones de formación docente

Existen 27 ISP: 10 públicos y 17 privados. La mayoría de los públicos se distribuyen en las provincias (9 de los 10), a diferencia de los privados que se concentran en la ciudad capital (10 de los 17). La lógica estatal y la privada son inversas: en la capital sólo hay un instituto estatal y también se encuentran las dos universidades. Es en la década de los noventa que se crean los ISP privados y se duplica el número de los ISP públicos.

La institución líder de la región es el ISP Santa Rosa, fundado en 1940 como escuela normal para formar maestros de educación primaria. En la actualidad opera con convenio religioso y ofrece los tres niveles educativos. Los ISP de provincias que destacan son La Salle en Urubamba y Túpac Amaru en Tinta, ambos bajo convenio religioso. Esta situación hace que gocen de la confianza de la gente, a diferencia de los otros institutos de provincias que por ser recientes no han consolidado su prestigio y afrontan problemas de recursos. Los tres institutos mencionados son de gestión pública.

Existe un 70% más de ISP particulares que de públicos y evidentemente no todos gozan de igual prestigio y calidad formativa. El más destacado es el Uriel García, que con sólo 10 años de funcionamiento ha consolidado su presencia pedagógica con un número significativo de alumnos (618 en 2002). Cabe señalar que los tres institutos de Espinar son privados.

La presencia de universidades locales y de otras regiones del país es notoria. Existen dos universidades locales: la tradicional Universidad Nacional San Antonio Abad fundada en 1692 y la Universidad Andina, que es privada y extiende su influencia a diversas zonas del departamento: tiene sedes en Quillabamba, Calca, Sicuani y una filial en Puerto Maldonado. La San Antonio sólo forma docentes de secundaria y la privada brinda los tres niveles y en secundaria ofrece: formación agropecuaria, lengua, literatura, matemática y física, contabilidad, historia y geografía, y ciencias naturales y educación ambiental.

Los ISP forman para los tres niveles del sistema. Las principales especialidades de secundaria son: comunicaciones, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, computación e informática, educación física; también ofrecen técnicas agropecuarias, industria del vestido, alimentación y arte. Sólo un instituto forma para la educación bilingüe, a pesar de la fuerte presencia de población vernaculohablante en la región y la demanda por este tipo de cursos en la FS.

Los docentes formadores asignan alta importancia a la oferta de nuevas especialidades en el instituto o la facultad donde trabajan; señalan como prioritaria la ampliación de las especialidades ya existentes, como inicial, primaria y secundaria, a lo que se suma la demanda por informática e idiomas/inglés. Los estudiantes de ISP por su parte (58% de ellos opinó que se debería ofrecer nuevas especialidades) demandaron principalmente la enseñanza de inicial y secundaria, así como de computación.

La autonomía de las instituciones educativas estatales es variada. Los más autónomos son los ISP con convenio religioso. Los ISP privados evidentemente tienen autonomía, aunque en ellos los dueños o promotores ejercen mayor capacidad decisoria que los directores. Los institutos tienen libertad para manejar los recursos financieros, aun cuando sólo les es posible generar los propios respetando la normatividad vigente. La captación de recursos externos es una constante en los institutos públicos, en especial los ubicados en zonas semirurales; ello se debe a que las financieras dirigen prioritariamente sus recursos a zonas de menor desarrollo. Son también activos entes ejecutores, así como postulantes a los fondos concursables que los habilitan de recursos y favorecen la innovación. Esta activa búsqueda no es compartida por los institutos privados ni las universidades.

Las instituciones de formación pedagógica se relacionan con diferentes tipos de entidades, establecen redes de diverso carácter y densidad, así como convenios interinstitucionales. Prefieren vincularse más con instituciones de fuera de la región —principalmente universidades, en especial los ISP públicos grandes— que generar una articulación interna para potenciar su trabajo. Se relacionan tanto con instituciones académicas como del Estado y la sociedad civil, en un afán de proyectarse a la comunidad. Las instituciones privadas tienen un ámbito de relación más local. La ausencia de una dinámica intrarregional más activa que permita compartir y aprovechar mejor conocimientos y experiencias es un déficit por superar.

Los ISP trabajan según proyectos educativos institucionales que —conforme declaran sus autoridades— se elaboraron en un proceso participativo y colectivo, con temas transversales vinculados especialmente a valores, la problemática local y alusivos a la emergencia educativa. Algunos institutos, sobre todo los estatales, han participado activamente en proyectos especiales del sector. Tienen en conjunto limitadas propuestas de innovación educativa, aunque algunos fueron ganadores de proyectos de innovación, como el Santa Rosa y el Túpac Amaru. La diversificación curricular es todavía un mandato poco logrado.

Los docentes formadores

La mayoría son hombres, con una edad promedio de 42 años en los institutos y algo mayores (45 años) en las universidades. Sólo 23% están por debajo de los 35 años, de modo que en conjunto configuran un contingente de profesionales maduros y con

experiencia. El 90% declara el castellano como lengua materna, aunque también considera el quechua como otro idioma que conoce (77%). La gran mayoría nació en el departamento y ha superado el nivel educativo de sus padres.

Estudiaron en instituciones públicas ubicadas tanto en una capital departamental como en ciudades menores para el caso de los profesores de los ISP; los de la universidad lo hicieron en capitales de departamento. Una amplia mayoría (70%) siguió la carrera en la universidad pública y en estudios regulares. El 64% proviene de familias con trayectoria magisterial y señala con énfasis haberla elegido por vocación, y que «volverían a elegir la profesión». Entre ellos hay profesionales de otras disciplinas, fundamentalmente matemáticos, biólogos, ingenieros químicos y científicos sociales. Son docentes que cuentan con posgrados y maestrías y continúan sus estudios en la actualidad, sea en segundas especializaciones, posgrados, maestrías o licenciaturas.

La mayoría (77,3%) inició su carrera en un centro educativo público y un importante 16,7%, en una escuela privada laica. El 20% de los formadores universitarios lo hizo en una escuela privada religiosa. La mitad de los profesores de ISP públicos y 76% de los privados trabajaron inicialmente en escuelas unidocentes o polidocentes multigrado. Tienen en general una larga trayectoria como docentes formadores (15,8 años), siendo los de mayor experiencia (17,8 años) los de los institutos particulares debido en muchos casos a que son maestros cesantes.

Su condición laboral varía según el régimen que tengan: nombrados —titulares o encargados— los de ISP públicos y la universidad, el 50% a tiempo completo; contratados a tiempo parcial por horas en los institutos particulares. El porcentaje de maestros cesantes que trabajan como formadores es relativamente alto (20,5%).

Las remuneraciones son las del sector, bajas y diferenciadas. Oscilan entre 832 soles como promedio en los ISP públicos, 624 soles en los privados y 1.522 soles en las universidades. Complementan sus ingresos enseñando en diferentes instituciones educativas a la vez, lo que podría estar sobreestimando su número en la región. Un reducido porcentaje realiza actividades diferentes de la docencia, trabajando como comerciantes, cajeros, periodistas, empleados de ONG, entre otras.

Los estudiantes

La mitad de los futuros maestros están formándose para la educación primaria; la segunda opción en importancia es la de secundaria y un reducido porcentaje (13%) se prepara para enseñar en educación inicial. La opción por la educación especial es escasa, y nula la de la educación técnica.

Casi todos los estudiantes son cusqueños de nacimiento, jóvenes con una edad promedio de 23 años que declaran como lengua materna el castellano y conocer el

quechua como otro idioma, al igual que el inglés. Una cuarta parte de los que asisten a ISP públicos señala el quechua como lengua materna. La proporción de hombres y mujeres es bastante pareja. Si bien su procedencia social generalmente es baja, han logrado superar el nivel educativo de sus padres, tanto los de ISP como los de universidades, aunque los padres de estos últimos tuvieron acceso a educación superior.

Una amplia mayoría son solteros, no son jefes de hogar ni tienen hijos. Sin embargo no siempre están al lado de sus padres o familiares. Más de la mitad de los que estudian en institutos públicos viven solos o alejados de su familia; uno de cada cinco estudiantes de institutos particulares vive solo. La mayoría de los universitarios viven con su familia. Trabajan sobre todo los universitarios y los de los institutos particulares, en actividades de comercio, docencia y trabajos eventuales por una remuneración mensual que suele ser muy limitada, oscilando entre los 222 y los 263 soles. Proviene de hogares modestos, con ingresos que bordean los 1.000 soles mensuales. En general sus posibilidades de acceso a servicios complementarios de comunicación e informática, vitales para una información y formación actualizadas, son limitadísimas.

Predominantemente cursaron la primaria y secundaria en escuelas públicas de centros poblados menores para los del nivel primario, y en una ciudad menor los colegios de secundaria. Los estudiantes de las universidades hicieron su nivel básico secundario en la ciudad capital.

El tránsito a los estudios superiores suele ser inmediato para un poco más de la tercera parte. La proporción restante, que tuvo cierta demora en ingresar, desempeñó diferentes actividades tanto laborales como de apoyo a sus familias. Para la generalidad estudiar para ser educador es resultado de su vocación y de su preferencia. En casi la mitad de familias de los alumnos, al igual que en las de sus docentes formadores, se cuenta con algún familiar vinculado a la docencia.

Coinciden en señalar que eligieron como primera alternativa sus centros de formación considerando «su buena reputación»; luego se esgrimen otras razones, como la de ser la única opción en la localidad (institutos públicos) y el costo de los estudios (institutos particulares y universidades). Prácticamente la totalidad de los que estudian en ISP opinan que su formación es entre «buena» y «muy buena», al señalar las bondades de las condiciones de estudio. La perspectiva crítica es expresada por los estudiantes universitarios, que en un 11% la califica de «muy mala» y precisa su desaprobación respecto a la calidad de sus docentes formadores, sus métodos de enseñanza y la investigación, entre otros.

Opinan que son de gran utilidad y valor los estudios que realizan, en la medida en que les facilitará un trabajo adecuado, un buen futuro profesional, un desempeño de calidad y aportar al desarrollo regional y nacional.

La gran mayoría supone que lo más probable será iniciar su carrera pedagógica en un centro educativo público, aunque 20% de los que estudian en institutos privados cree que trabajará en un colegio particular. La zona de trabajo rural o urbana establece la diferencia entre lo que conseguirán y lo que quisieran como destino. La gran mayoría desea trabajar en alguna ciudad pequeña o capital de departamento, aunque sabe que se iniciará en una zona rural. Esta discrepancia convertirá su trabajo en zonas rurales en lugares «temporales, ajenos a su voluntad». Solamente los estudiantes de los institutos privados y de las universidades se encuentran más dispuestos a asumir trabajos en zonas rurales; son optimistas y ven una amplia gama de actividades laborales en las que pueden desempeñarse, en instituciones ligadas a la sociedad civil y a la comunidad. Los de institutos públicos se proyectan más hacia el Estado y las organizaciones de desarrollo, los centros de investigación y la empresa privada.

Formación en servicio

Es en la región cusqueña donde se presenta la mayor cantidad de instituciones relacionadas con la formación en servicio. La ofrecen 24 instituciones, siendo las más numerosas las ONG, sean asociaciones educativas o de promoción del desarrollo (9); las universidades (7); los ISP, sobre todo los públicos; e incluso aparecen organizaciones gremiales (2) ubicadas principalmente en la ciudad capital (20 de 24). Sólo 3 institutos públicos que ofrecen FS están en otros centros poblados: Urubamba, Tinta y Pomacanchis.

Los cursos combinan las modalidades presencial y a distancia. La duración varía según el tipo de curso; la mayoría registra una duración de dos semestres, lo que ratifica la existencia de cursos de nivel universitario y luego los que oscilan entre 41 y 120 h. Realizan un seguimiento a los docentes capacitados 15 de las 24 instituciones.

Durante 2002 y 2003 se registraron 118 cursos, la mayoría de capacitación a docentes (80), pero también hubo 27 cursos de posgrado y 11 de grado, lo cual evidencia la fuerte presencia de las universidades y su liderazgo en la calificación de los recursos de la región.

La cobertura regional de las actividades de capacitación desplegadas por el PLAN-CAD y PLANCGED llegó a una proporción importante de docentes: 13.791 de un total de 16.465.

Las instituciones señalan que sus locales presentan en general buenas condiciones. Sus docentes capacitadores en su mayoría integran equipos de trabajo estables, con personal de planta de cada institución; se recurre también a personal externo de acuerdo con la actividad o demanda.

Si bien los temas incluidos en los cursos de capacitación son amplios y variados, el aspecto que más se aborda es el de la educación bilingüe intercultural o algún tópico relacionado, lo que resulta pertinente al contexto regional. Agrupados los temas afines, se identifican dos tipos de cursos: los que cubren áreas o temas generales dirigidos a los diferentes niveles educativos, y los referidos a las herramientas pedagógicas para organizar el trabajo de aula.

El público objetivo son docentes en servicio convocados a través de distintos medios, que constituyen el grupo mayoritario entre los asistentes a los cursos; en menor grado lo son: estudiantes de educación, egresados, padres de familia o funcionarios. Como ocurre con la duración de los cursos, el número de participantes varía desde menos de 40 hasta 500 y son mayoritarios aquellos con 40 personas.

Los maestros que asisten a las capacitaciones tienen una opinión muy favorable sobre su utilidad y más del 80% le asigna los más altos valores de «muy útiles» y «útiles». Los docentes formadores consideran también que la formación en servicio de los futuros enseñantes debe ser asumida por la universidad pública en primer lugar, casi duplicando el porcentaje de la segunda opción: los ISP públicos. Los estudiantes de ambas instituciones comparten en igual porcentaje su opción (33%).

Para los docentes formadores de los ISP públicos sus necesidades de mayor capacitación se dirigen principalmente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, las técnicas de diversificación curricular y la metodología de la investigación; en el caso de los ISP privados la prioridad está puesta en la actualización de contenidos y en las estrategias de educación de adultos. A pesar de la marcada presencia de población indígena quechuahablante en el departamento, solamente un 7,1% de ellos expresó la necesidad de capacitarse en metodología EBI. Por su parte, los docentes en servicio —96% de los cuales considera «muy importante» o «importante» ser capacitado— demandan principalmente conocer computación e Internet, metodología de trabajo en aulas multigrado y estrategias de diversificación curricular.

Capacidad de absorción

La incorporación de nuevos integrantes del magisterio es muy limitada en el Cusco; entre 1998 y 2003 se sumaron 1.364 maestros (9% de incremento) y entre 2002 y 2003, apenas 54. Durante 1998-2003 la mayoría de los nuevos docentes se incorporó a los niveles de primaria y secundaria de menores; las modalidades de primaria de adultos, secundaria de adultos, educación especial y ocupacional mostraron signos de decrecimiento o de estancamiento. En el período 2002-2003, los docentes de secundaria de menores disminuyeron en 102. Con relación al número de alumnos que habrían egresado en 2002 (909 los estudiantes de IX y X ciclo de los ISP), la demanda del sistema fue alarmantemente insuficiente.

3. Piura

Piura es una región extensa y muy poblada: 1.660.952 habitantes distribuidos en una superficie territorial de más de 33.000 km² y concentrados mayoritariamente en zonas urbanas. Calificado como «pobre», es uno de los casos en los que ni su ubicación costera ni el grado de urbanización alcanzan a garantizar su desarrollo. El 65% de sus habitantes (1.065.000) son pobres y 28 de cada 100 están en condiciones de pobreza extrema. La escolaridad de la población de 15 años a más es de 7 años, superando en 1 año la primaria completa; como ocurre en las otras regiones, se encuentran diferencias tanto entre hombres y mujeres como entre sectores rurales y urbanos. En las zonas urbanas hay un mayor nivel educativo: 8 años de escolaridad promedio contra 5 años en las zonas rurales. Los varones alcanzan 7,5 años frente a 6,6 años de las mujeres. La tasa de analfabetismo (14,8%) es inferior a la hallada en Cajamarca y el Cusco; siempre es mayor el porcentaje para las mujeres (20%) y la gente del campo (23,3%). Hay déficit de cobertura sobre todo en la educación inicial, donde más de la mitad de los niños de 3 a 5 años no acceden a ningún servicio o programa. Unos 120.000 niños y adolescentes están excluidos del servicio educativo de la región. Es más, un 21% de los adolescentes de 12 a 17 años no se encuentra estudiando.

El sistema educativo

En Piura hay unos 500.000 alumnos en 4.400 centros y programas educativos atendidos por 21.156 docentes. La mayor parte del servicio educativo es de responsabilidad pública: 84% de las instituciones educativas, 86% de los alumnos y 75,7% de los maestros de todos los niveles y modalidades del sistema. El 57% de ellos se concentra en la educación inicial y primaria.

Se atiende principalmente la educación primaria de menores (10.000 docentes y 271.000 alumnos) en centros educativos ubicados —contrariamente a lo supuesto— en áreas rurales que registran una matrícula promedio de 80 alumnos a cargo de 2,2 docentes. El 23% de las escuelas primarias está en zonas de concentración urbana, con un promedio de 298 alumnos y equipos docentes constituidos por 11 maestros.

La educación secundaria de menores cuenta con cerca de 7.000 docentes y 137.000 alumnos en 541 centros educativos, la mitad en zonas rurales y la otra mitad en zonas urbanas. La mayoría de los maestros enseña sin embargo en zonas urbanas, con un alumnado promedio de 369 estudiantes y equipos docentes integrados por 18 miembros. Las escuelas rurales son pequeñas: 136 alumnos en promedio atendidos por 7 docentes.

La educación inicial es relativamente menor: únicamente 1.900 docentes atienden a 42.000 niños en 900 centros de educación inicial; como ocurre con la secundaria, la mayor parte de ellos (70%) están en la zona urbana, y se les suman los auxilia-

res que trabajan en los PRONOEI y atienden a 13.000 niños. Al igual que en las regiones ya estudiadas, las modalidades menos atendidas son la educación básica de adultos y la educación ocupacional.

Los docentes de Piura proceden mayoritariamente de la región (91,2%), ratificando una vez más la idea de «autorreclutamiento»; es mínima la presencia de los que provienen de lugares como Lambayeque, Ancash, Cajamarca y La Libertad. La mayoría hizo su formación en instituciones estatales: 59% en los institutos públicos y 20% en la universidad estatal. La presencia de los centros de formación privados es aún reducida. Adicionalmente a su trabajo principal, sólo un 8% trabaja en más de un centro educativo. Los que realizan labores ligadas a su formación son también los menos y se concentran en los organismos administrativos del sector y la empresa privada. Un 10% tiene otro tipo de ocupaciones, sobre todo de comercio, ventas, servicios y oficios menores.

Las instituciones de formación docente

Existen 16 institutos pedagógicos, 4 estatales y 12 privados; su distribución es aparentemente pareja: la mitad en la ciudad capital y la mitad en provincias; sin embargo, la tendencia es que las instituciones públicas atiendan a las provincias: 3 de las 4 existentes se ubican fuera de la capital (Ayabaca, Huancabamba y Sullana). Los particulares se concentran en la ciudad: 7 de sus 12 institutos. Hasta 1990 sólo había dos institutos estatales y en el transcurso de esa década aparecen principalmente los particulares. Las dos universidades que existen están en la ciudad capital.

La institución emblemática de la región es el ISP Piura, que empezó a funcionar mediante convenio religioso con los sacerdotes salesianos primero y los maristas después y que ahora es una institución pública pero con convenio religioso. Entre los ISP de provincias destaca el Hermano Victorino Elorz Goicochea de Sullana, que cuenta además con el mayor número de alumnos.

Los institutos particulares triplican a los públicos. Su prestigio y volumen de alumnos varían. El más destacado es el ISP Vicente Sánchez Valer, creado por un grupo de profesores cesantes del ISP Piura y que en la actualidad atiende a 364 alumnos. Lo más valioso de su prestigio es atribuido, antes que a su infraestructura física, a la calidad de su equipo directivo y sus docentes formadores. Luego se encuentra, por el volumen de alumnado (524), el ISP San Pablo de Sullana.

Tanto la Universidad Nacional de Piura como la Universidad Privada de Piura tienen facultades de educación. Aunque la primera funciona desde 1961, recién dicha facultad fue creada en 1984. La universidad privada, patrocinada por el Opus Dei, ofrece la formación en educación desde 1986. La universidad nacional forma docentes para los tres niveles del sistema; en secundaria ofrece las especialidades de

historia y geografía y lengua y literatura. También tienen presencia universidades de fuera de la región, básicamente privadas.

Los ISP cubren igualmente los tres niveles del sistema. Sus principales especialidades son: matemática, comunicaciones, ciencias naturales, ciencias sociales y educación física, además de técnicas agropecuarias, en correspondencia con lo que ofrece el sistema nacional.

Para los docentes formadores tiene alta importancia la oferta de nuevas especialidades en el instituto o facultad donde trabajan; le asignan prioridad a un conjunto de especialidades diferente del de las otras regiones. En este caso la demanda apunta a las ciencias (física, biología, matemática pura), humanidades (filosofía, religión, teología) y el idioma inglés. Los estudiantes de institutos públicos por su parte se inclinaron principalmente por la educación especial, que se suma a demandas menos frecuentes por matemática, educación inicial y secundaria, y psicología. Los estudiantes de institutos particulares piden más bien que se complemente la oferta con las especialidades de matemática y, con menor frecuencia, de inicial, secundaria y lengua y literatura.

Como ocurre en otras regiones, la autonomía de todas las instituciones educativas es diversa; los más autónomos dentro del sector público son los ISP con convenio religioso, las demás —incluida la universidad— señalan sus limitaciones respecto a nombramientos y contrataciones. En los institutos particulares la independencia está dada por la voluntad de los promotores. Todas las instituciones señalan su mayor limitación en la insuficiencia de recursos económicos, lo que las lleva a que busquen financiar sus actividades con recursos propios derivados de los cobros por cursos de capacitación y nivelación en el caso de las públicas, y por las pensiones en el de las particulares. Como producto del canon petrolero, las instituciones formadoras pueden presentar proyectos de inversión y recibir un porcentaje del mismo. Una fuente de financiamiento de la universidad estatal es su colegio de aplicación que opera como centro educativo privado; sin embargo, la facultad debe entregar el 30% de los recursos obtenidos a la universidad.

Hay una fluida relación entre instituciones públicas y privadas, así como entre ISP y universidades. Existe una red de docentes y ex docentes que circulan enseñando y dirigiendo instituciones educativas. Los ISP son los más activos construyendo redes interinstitucionales y articulando a la sociedad civil, a los gobiernos locales, a las instituciones culturales, y generando espacios de colaboración, apoyo e intercambio. Los ISP con convenio religioso y la universidad estatal también se relacionan con instituciones fuera del ámbito regional. Solamente la universidad privada se halla al margen de este circuito de intercambio.

Todos los ISP públicos y privados trabajan en función de proyectos educativos institucionales elaborados como un colectivo, con temas transversales que cubren

diversos aspectos de su problemática local; sin embargo, en los casos visitados se registra mínima participación en proyectos especiales y ninguna propuesta de innovación educativa. La implementación de nuevas especialidades no aparece como una preocupación o necesidad. La diversificación curricular, como en el resto de regiones, aparece más como una intención declarativa que como una realidad pertinente.

Los docentes formadores

El 60% son hombres, con una edad promedio de 40 años. En concordancia con las características regionales, prácticamente el 100% tiene el castellano como lengua materna; y tienen conocimiento del inglés como otro idioma: 73% de los docentes universitarios, 23% de los de institutos públicos y 20% de los de particulares. La mayoría (más de 70%) nació en el departamento y ha superado el nivel educativo de sus padres.

Los que enseñan en ISP estudiaron la primaria y secundaria en instituciones públicas y en ciudades menores; la mitad de los docentes universitarios lo hizo en centros estatales y en capitales de departamento. También siguieron la carrera en instituciones públicas, con ciertas diferencias entre institutos y la universidad. Los que enseñan en la universidad estudiaron mayoritariamente en la universidad estatal o privada; con una minoría que lo hizo en ISP (21,6%). La mayoría también trabaja en el sector público. Más de la mitad proviene de familias con trayectoria magisterial y señala enfáticamente haber elegido la profesión por vocación y que volverían a estudiar educación. Entre los docentes formadores de ISP un 14% estudió otra profesión. También enseñan profesionales de otras especialidades: biólogos, matemáticos, ingenieros de sistemas, economistas, sociólogos y filósofos, entre otros. Son docentes que consideran que aún pueden continuar mejorando su formación profesional y en porcentajes importantes (de 20 a 35%) siguen cursos para adquirir una segunda especialización, maestrías, licenciaturas y posgrados.

Más del 70% inició su carrera en centros educativos públicos. Los de universidades también empezaron en este tipo de escuelas, aunque cuentan con experiencias laborales iniciales en instituciones privadas religiosas. Para los que enseñan en institutos públicos y privados el inicio no sólo fue en centros educativos estatales, sino también ubicados en zonas rurales o en una ciudad menor del departamento, a diferencia de los que enseñan en universidades que generalmente empezaron en la capital del departamento. La mayoría de los que comenzaron enseñando en primaria lo hizo en centros unidocentes o polidocentes multigrado. La experiencia laboral como docentes formadores no es muy alta: 7 años como promedio los de institutos públicos y 14,7 años los de institutos privados; los de universidad tienen una trayectoria promedio de 17 años.

El porcentaje de maestros cesantes que trabajan como formadores es alto, comparado con los de las regiones de Cajamarca y Cusco: 5,7% en los institutos públicos, 19% en los privados y 23,5% en las universidades, convirtiéndose así la formación inicial en un mercado para los docentes que cesan o se jubilan. Hay un alto porcentaje de maestros contratados (54,3%) en los ISP públicos, que aumenta a 76% en los particulares con los contratados a tiempo parcial. En las universidades la mayoría son nombrados y un porcentaje significativo (45%) trabaja a tiempo completo.

Las remuneraciones de los docentes formadores son las del sector, bajas y también diferenciadas: 836 soles como promedio en los institutos públicos, que se reducen a 631 soles en los particulares y aumentan a 1.971 soles en las universidades. Esta situación hace que busquen complementar sus ingresos enseñando en más de una institución, existiendo docentes de institutos particulares que laboran hasta en cuatro lugares distintos. La proporción de formadores de ISP públicos y de la universidad que además enseñan en otras instituciones oscila entre 14% y 12%, respectivamente.

Los estudiantes

Los alumnos que están formándose como maestros son en su mayoría mujeres, proporción que se encuentra en todos los centros de formación. Más de 90% son piuranos de nacimiento, registrándose muy pocos cajamarquinos y limeños. Su edad promedio es de 21,9 años, lo que configura una población joven. Al igual que sus formadores, tienen el castellano como lengua materna aunque existen diferencias sobre el conocimiento de otro idioma, en este caso el inglés: más de la mitad de los universitarios y poco más de un 20% de los de institutos particulares lo conocen, frente a únicamente un 3% de los que estudian en institutos públicos.

Si bien su procedencia social en general es baja, han logrado superar el nivel educativo de sus padres tanto los de ISP como los de universidades, aunque en este sector el 51,3% de los padres tiene educación superior.

La mayoría son solteros y sus familias generalmente viven en la misma ciudad donde ellos estudian. Los de los ISP trabajan en porcentajes que oscilan entre 20% y 30% en actividades ligadas al comercio o como obreros y choferes, entre otros empleos; perciben remuneraciones entre 251 y 344 soles mensuales. Sus familias igualmente reportan ingresos bastante limitados —entre 728 y 1.023 soles—, lo cual repercute en sus posibilidades de acceso a servicios complementarios de comunicación e informática, vitales para una información y formación actualizadas.

Los de los ISP estudiaron mayoritariamente en escuelas y colegios del Estado, ubicados en centros poblados menores para los del nivel primario y en una ciudad menor los de colegios de secundaria. Más bien los que estudian en universidades hicieron su nivel básico en ciudades y un porcentaje relevante, en colegios privados religiosos.

Al año siguiente de completar la secundaria, un 47% de los estudiantes de ISP públicos ya estaba estudiando la carrera; algo más de la mitad de los que estudian en universidades (53,8%) también había ingresado; el sector más rezagado es el de los estudiantes de ISP particulares. Los que no ingresaron inmediatamente se dedicaron a estudiar, trabajar y a ayudar en sus casas.

Para la mayoría estudiar para ser educador es resultado de su vocación (entre 85% y 94%); para algunos cuantos es la perspectiva de un futuro mejor. Al elegir sus centros de estudios superiores tuvieron en cuenta en primer lugar los costos y luego el prestigio de la institución; para los que estudian en institutos particulares también pesaron las facilidades de ingreso. Los de institutos particulares y los universitarios opinan favorablemente sobre la formación que reciben: casi la mitad la califica como «muy buena». Los de los institutos públicos son más medidos en su juicio de valor y en su mayoría la califican como «buena». La opinión general sobre la calidad del servicio que reciben es altamente favorable, en porcentajes que oscilan entre 60% y 90%. Sus críticas, cuando existen, se centran en las asesorías y en los materiales y equipos.

En concordancia con su valoración de la calidad de su proceso formativo, están igualmente seguros de que las capacidades que están adquiriendo les serán de gran utilidad para insertarse en el mercado, lograr el desarrollo profesional y tener un desempeño eficiente.

La gran mayoría son conscientes de que iniciarán su carrera docente en un centro educativo público, aunque sólo un 40% de estudiantes universitarios considera que lo hará ahí. A pesar de esta conciencia de realidad, les gustaría comenzar enseñando en centros educativos privados. La ubicación de las escuelas donde trabajarán podría terminar en sentimiento de frustración: saben que lo harán en zonas rurales pero aspiran a quedarse en centros urbanos e inclusive en la ciudad capital. La situación se agudiza con los de educación primaria que se resisten a trabajar en aulas multigrado, y más si son unidocentes. Los que parecen dispuestos a ir a estas escuelas y aulas son los estudiantes de institutos particulares. La generalidad de ellos consideran que tienen una amplia gama de instituciones en las que podrían trabajar ligadas a la sociedad civil, a la comunidad y al Estado.

Formación en servicio

En la región Piura se han identificado 14 instituciones de este tipo, siendo las más numerosas las ONG, sean asociaciones educativas o de promoción del desarrollo (8), los ISP y las universidades. Todas se ubican en la ciudad capital, lo que a su vez demuestra la concentración de la oferta y la réplica de la centralización. Los requerimientos de las provincias son atendidos por las ONG. Por lo general ofrecen cursos presenciales y sólo dos instituciones combinan la oferta de cursos presenciales y a distancia. La duración varía de 40 a 500 h, siendo mayoritarios los cursos cortos de 40

h; el 70% dura hasta 120 h. Realizan seguimiento a los docentes capacitados únicamente 5 instituciones y todas son ONG. Sólo 5 de las 14 instituciones realizaron actividades con el PLANCAD.

Se han registrado 78 cursos, 69 destinados a la capacitación de docentes. También se registran 3 cursos para obtener grado y 6 de posgrado. La universidad pública tiene limitada presencia en la calificación de los recursos regionales, ya que sólo realiza 2 actividades, a diferencia de las universidades privadas de fuera que desarrollaron 15 actividades. La mayoría de participantes reportados son maestros en servicio en el 47%, ya sea de manera exclusiva o combinados con otras categorías.

Las instituciones señalan que en general tienen locales en buenas condiciones; hubo dos que reportaron lo contrario; a otras, por la escasa información, las hemos considerado con condiciones desconocidas. La mayoría cuenta con equipos de trabajo estables conformados por docentes de sus instituciones. Son las ONG (2) las que trabajan con equipos temporales. La mitad de las instituciones combina o refuerza sus equipos, de acuerdo con la naturaleza de los cursos, con profesionales externos.

El contenido de los cursos es diverso aunque se focalizan los temas de gestión pedagógica e institucional, así como los de programación, diseño y diversificación curricular, evidenciando el interés fundamental de los maestros por los aspectos instrumentales de su trabajo. Agrupados los temas afines, se identifican los referidos al quehacer pedagógico en aula y los relativos a áreas o materias específicas.

El público objetivo son docentes en servicio; ellos constituyen la mayoría de asistentes a los cursos y en menor grado lo son estudiantes de educación y público en general. Al igual que la duración de los cursos, el número de participantes es variado: desde menos de 40 hasta 500. En la mayoría participan entre 40 y 80 personas.

La opinión de los que asisten a las capacitaciones es sumamente favorable. Preguntados sobre su utilidad, un 80% las califica favorablemente: con los más altos valores de «muy útiles» y «útiles». Sin embargo, debemos destacar que esta utilidad se relativiza cuando no les permite trabajar, según declaración expresa, en aulas multigrado. Consideran también que la mejor institución para asumir la responsabilidad de la formación en servicio es la universidad pública, duplicando el porcentaje con relación a la opción por los ISP públicos.

Su percepción sobre sus necesidades de mayor capacitación se dirigen principalmente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, metodología de la investigación y actualización de contenidos, en el caso de los ISP públicos. Los de ISP privados demandan fundamentalmente nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y actualización de contenidos. Los docentes en servicio, que masivamente consideran muy importante ser capacitados, piden principalmente conocer

computación e Internet, sumando a este requerimiento la capacitación en pedagogía de la lectura y la escritura y estrategias de diversificación curricular.

Capacidad de absorción

Entre 1998 y 2003, sólo se incorporaron 2.042 (10%) nuevos maestros al sistema educativo en Piura; y entre 2002 y 2003, otros 690. El mayor número de ellos fueron a los niveles de primaria y secundaria de menores, mostrando las modalidades de primaria de adultos, secundaria de adultos, educación especial y ocupacional signos de decrecimiento o de estancamiento. Al relacionar estos datos con el número de alumnos que habrían egresado en 2002 (786 estudiantes de IX y X ciclo de los ISP), presumimos que les fue menos difícil conseguir una plaza en el sector.

4. San Martín

Ubicado en la selva norte peruana, San Martín es el segundo departamento más grande de los estudiados: abarca 51.252 km². Sin embargo sus 767.890 pobladores le asignan una densidad de 15 habitantes por km², la más baja de todas las regiones estudiadas. El 60% de la población radica en el área urbana. Moyobamba, la capital, y la ciudad de Tarapoto concentran la mayor proporción de pobladores urbanos en la región. Es igualmente un departamento clasificado como «pobre», con 54,3% de su gente en situación de pobreza y una cuarta parte en pobreza extrema. La escolaridad de la población de 15 años a más es de 7 años, es decir, superior a la primaria completa y similar a la del Cusco y Piura; existen asimismo diferencias entre hombres y mujeres (7,5 y 6,5 años, respectivamente) y entre los ámbitos rural y urbano (8 y 6,7 años). El analfabetismo afecta a 11 de cada 100 habitantes, tasa similar a la nacional y más elevada en la población femenina (16,4) y en la población rural (16,2%). No se encuentran incorporados al sistema educativo unos 55.000 menores entre 3 y 17 años, afectando esta exclusión principalmente a la educación inicial que presenta un déficit de atención del 58,6%. Entre los adolescentes de 12 a 17 años, un 23,8% ha dejado los estudios.

El sistema educativo

El sistema educativo atendió en San Martín durante 2002 a 231.000 estudiantes en 2.355 centros y programas educativos a cargo de 10.443 docentes. Excepción hecha de las modalidades de educación ocupacional y superior no universitaria, en las que tienen más presencia los docentes e instituciones de gestión particular, el sistema educativo es masivamente público: 93% de las instituciones, 95% de la matrícula y 91,5% de los docentes de la región. El mayor número de maestros (5.314) trabaja en

educación primaria de menores en 1.184 escuelas, atendiendo a 133.000 niños. La mitad de ellos enseña en centros educativos urbanos, conformando equipo con un promedio de 13 docentes para atender a 325 alumnos. La otra mitad lo hace en zonas rurales en pequeñas escuelas, con un promedio de 2,7 docentes y 70 alumnos.

En la educación secundaria de menores escolarizada hay 3.100 docentes y estudian 55.000 alumnos en 231 centros educativos; un 72% de maestros trabaja en zonas urbanas y en escuelas a las que acuden 355 alumnos en promedio, trabajan en equipos integrados por 19 docentes; los centros educativos de zonas rurales albergan a un promedio de 117 alumnos a cargo de 7 u 8 docentes. La educación inicial tiene un importante déficit de cobertura: únicamente 957 profesores atienden a 134.000 niños en 1.184 centros de educación inicial. Existen en la región programas complementarios no escolarizados de educación inicial, que atienden a 4.700 niños pequeños a cargo de un reducido número de docentes del nivel, aunque con auxiliares de la zona. Los mayores déficit corresponden a la educación primaria y secundaria de adultos, la educación especial y la ocupacional.

Si bien la mayoría de docentes (68,4%) nació en San Martín, un 12,4% procede de Cajamarca y en porcentajes menores, los nacidos en Lima, Amazonas, La Libertad, Lambayeque y Huánuco. La gran mayoría se formó en instituciones públicas, sea en los ISP o la universidad, y sólo un 5% lo hizo en instituciones privadas. Casi un 10% labora en dos o más centros educativos, siendo en esta región mayor el porcentaje de los que desempeñan una actividad diferente de la docencia (15,6%), principalmente en el sector comercio y de servicios. Cuando realizan trabajos ligados a su formación pedagógica lo hacen sobre todo en la empresa privada, en organismos no gubernamentales de desarrollo o investigación y algunos han trabajado en diarios y revistas. Los que han laborado en los órganos intermedios del sector son los menos (5%).

Las instituciones de formación docente

Existen 10 ISP: 6 públicos y 4 privados. La mayoría están distribuidos en las provincias (9 de los 10). De los estatales, 1 se ubica en la ciudad capital y 5 en las provincias. Todos los particulares están en las provincias. La Universidad Nacional de San Martín, ubicada en Rioja, tiene una facultad de educación. Fue en los años noventa que estas instituciones públicas aumentaron de número y surgieron todas las privadas.

La institución emblemática de la región es el ISP Tarapoto, la primera en formar docentes, fundada en 1957 y teniendo como antecedente a la escuela normal elemental de 1936. Concentra la matrícula más alta de todo el departamento. El segundo ISP en importancia es el de Moyobamba, en la ciudad capital. Los institutos públicos de provincias tienen una matrícula muy baja y no podría señalarse alguno que destaque. La visita a los institutos particulares da cuenta de que su existencia se debe sobre todo a la permisividad de las normas o de las autoridades para acreditar su funcionamiento.

La presencia de la universidad local es reciente (1994) y aún no ha logrado ocupar un lugar de liderazgo y prestigio. Ofrece los tres niveles del sistema y en educación secundaria brinda la especialidad de ciencias naturales.

Los ISP forman para los tres niveles del sistema, con nueve especialidades. Las más frecuentes, aparte de primaria e inicial, son: educación física, ciencias naturales, ciencias sociales, comunicación y matemática. Solo dos institutos ofrecen formación agropecuaria.

Para los docentes formadores es de alta importancia la oferta de nuevas especialidades en el instituto o facultad en donde enseñan; señalan como prioritarias las especialidades técnicas, entre las que estarían cuestiones como: reparación de computadoras, mecánica, ensamblaje, técnicas agropecuarias, electrónica y laboratorio químico; en segundo lugar, plantean la necesidad de formación en informática, arte e idiomas/inglés. Los estudiantes de ISP por su parte demandaron principalmente la enseñanza de idiomas, computación y arte/teatro, a lo que los de ISP particulares añadieron la especialidad de matemática.

Los ISP tienen autonomía para manejar los recursos financieros, aunque la generación de recursos propios sólo es posible en el marco de la normatividad vigente. La captación de recursos externos es una constante en los institutos públicos, en especial los ubicados en ciudades capitales o importantes. Lo hacen mediante capacitaciones, alquiler de local o programas de nivelación, además de captar donaciones. La gran mayoría de ISP públicos participaron como entes ejecutores del PLANCAD, lo que pone en evidencia su dinamismo. Esta activa búsqueda de recursos no es compartida por los institutos privados. La universidad intenta generarse recursos a través de programas para sus postulantes, capacitación a docentes y el centro de cómputo e idiomas.

Hay un gran despliegue de acciones conjuntas entre las instituciones que participan en redes, convenios y proyectos especiales. Los ISP se relacionan con instituciones tanto de dentro como de fuera de la región. Fortalecen lazos entre instituciones públicas y privadas así como con los gobiernos locales, municipalidades y ONG, y con las instancias administrativas de su región a nivel central. Forman parte de la Red Nororiental de Institutos Superiores Pedagógicos.

Todos los ISP visitados reportan que trabajan en función de proyectos educativos institucionales, surgidos de un proceso participativo y colectivo para el caso de los institutos públicos, con temas transversales vinculados a la problemática local, con participación activa en proyectos especiales y propuestas de innovación generados por cinco de los seis institutos públicos; incluso el ISP Tarapoto fue ganador de un fondo concursable; en los proyectos de innovación es notoria la ausencia de los institutos particulares. En todos los ISP la diversificación curricular es más bien declarativa.

Los docentes formadores

La mayoría de ellos son varones en todas las instituciones formadoras (con excepción de la universidad, donde no fue posible aplicar la encuesta), con 38 años en promedio, algo menores que en las demás regiones. Su lengua materna es el castellano y sólo un 18% dice conocer otro idioma (en alusión al inglés). Prácticamente no tienen manejo de las lenguas amazónicas. Solamente un 53% es de San Martín, el 47% restante proviene de departamentos como Lima, Cajamarca, La Libertad, Arequipa, Lambayeque y Piura. Han superado la educación de sus padres.

Estudiaron su carrera bajo la modalidad de estudios regulares, continuos y presenciales; un importante 23% procede de otras disciplinas, principalmente psicología, administración de empresas, ingeniería, biología, contabilidad, entre otras. Se formaron para ser docentes en una institución pública de la propia región o de otro departamento. Hay un 63% que proviene de familias con trayectoria magisterial y señalan con énfasis haber elegido la carrera por vocación; para los que enseñan en los institutos públicos, una razón fue «porque se ofrecía en el lugar donde vivían». Una tercera parte señala que, si pudiera escoger de nuevo, «elegiría otra profesión». Son docentes que continúan formándose: más de la mitad de los de ISP estatales actualmente estudia sea una segunda especialización, posgrado, maestría o licenciatura, en universidades como San Marcos de Lima y Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Esto ocurre sólo con un 10% de los que enseñan en institutos particulares.

La mayoría inició su carrera en un centro educativo público: 90% de los que trabajan en institutos estatales y 77% de los privados; primero trabajaron en zonas rurales y en ciudades pequeñas y pocos empezaron haciéndolo en la ciudad capital. La experiencia de los maestros de primaria en escuelas unidocentes y polidocentes multigrado es alta. Los que enseñan en institutos públicos tienen en promedio 13,7 años de experiencia docente, y como docentes formadores poco más de 7 años; para los de los institutos particulares la experiencia promedio como formadores es sólo de 3,6 años. Los docentes formadores no suelen ser maestros cesantes e integran más bien un grupo relativamente joven.

Su condición laboral varía según el régimen vigente: nombrados (titulares o encargados) los de institutos públicos y la universidad, y a tiempo completo; contratados a tiempo parcial y por horas, en los institutos particulares.

Las remuneraciones son las del sector, bajas y diferenciadas: oscilan entre 806 soles en los institutos públicos y 395 soles en los privados. Muchos de los docentes de institutos particulares (66%) complementan sus ingresos realizando siempre su labor pedagógica en distintas instituciones educativas; la proporción es bastante menor (19%) para los que trabajan en institutos públicos. Tanto los que enseñan en institutos públicos (25%) como privados (34%) ejercen otras ocupaciones no docentes, como comerciantes, asesores, cajeros, choferes y hasta «autores».

Los estudiantes

Mayoritariamente son de la región, aunque también hay jóvenes que vienen de regiones como Amazonas y Cajamarca. La edad promedio es de 24 años y la mediana, de 23. La composición por sexo varía según el tipo de institución: más mujeres (62%) jóvenes con 21 años en los institutos públicos, frente a más varones en los particulares. Todos señalan el castellano como lengua materna e igualmente para todos el conocimiento de otra lengua —nativa o extranjera— es casi inexistente. Su procedencia social en general es baja, aunque la gran mayoría (80%) ha logrado superar el nivel educativo de sus padres, que para un poco más del 40% de los alumnos de institutos estatales y 30% de los de institutos particulares es la educación primaria.

Una amplia mayoría son solteros, no son jefes de hogares ni tienen hijos. Sin embargo, entre 27% y 30% señalan no siempre estar al lado de sus padres o familiares. Trabajan más los de institutos particulares en un porcentaje relativamente alto —30%— frente a sólo 11% de los de institutos estatales; se desempeñan en diferentes actividades y oficios, sobre todo en el comercio, la limpieza, la docencia y de obreros, por una remuneración mensual generalmente muy limitada: alrededor de 340 soles en promedio. Proviene de hogares modestos que cuentan con servicios básicos, pero el teléfono, la televisión por cable e Internet exceden a sus posibilidades y limitan su acceso a servicios complementarios de comunicación e informática, vitales para una información y formación.

Poco más del 70% de los estudiantes de ISP cursó la primaria y secundaria en colegios públicos ubicados en una ciudad menor y zona rural, situación que se repite para la educación secundaria aunque en menor proporción (64%). Un 20% cursó el nivel secundario en una ciudad capital.

El tránsito a los estudios superiores suele ser inmediato para algo menos de la mitad de los que estudian en institutos públicos, situación muy diferente de la encontrada en los particulares donde sólo un 18% ingresó al terminar la secundaria. Para el 80% estudiar para ser educador es resultado de su vocación, siendo mínimo el porcentaje que lo hizo «porque era más fácil». Los estudiantes de institutos públicos, además de haberlo hecho por vocación, consideran que ser educador les «promete un buen futuro». Casi la mitad de las familias de los alumnos cuentan con algún pariente vinculado a la docencia.

Los alumnos coinciden en señalar como primera opción que eligieron sus centros de formación por «la cercanía» a donde viven, y como segundo argumento señalan el prestigio institucional y los costos.

Prácticamente todos los estudiantes de ISP, aunque en mayor medida los de institutos particulares, opinan favorablemente sobre la formación que reciben en casi todos los rubros sobre los que se les solicitó información, en porcentajes que fluctúan

entre 60% y 90%. El punto crítico lo tienen los estudiantes de institutos públicos al referirse a la disponibilidad de equipos didácticos, libros y materiales, demostrando su disconformidad con el nivel de exigencia a los alumnos por parte de los docentes formadores.

Sus expectativas de logro son muy altas y consideran de gran utilidad y valor los estudios que realizan, lo que en consecuencia les permitirá conseguir un trabajo adecuado, un buen desarrollo profesional y un desempeño de calidad en beneficio de sus alumnos, la región y el país.

La gran mayoría es consciente de que lo más probable es que inicie la carrera en un centro educativo público y lo asumen con coherencia, señalando que ahí les gustaría también trabajar. La diferencia entre la realidad y el deseo está representada por la zona rural como su realidad frente a su deseo de iniciarse en una ciudad, que podría ser menor o la capital del departamento. Esta discrepancia convertirá su trabajo en zonas rurales en lugares «temporales, ajenos a su voluntad». Así como la zona de trabajo rural o urbana establece la diferencia entre lo que conseguirán y lo que quisieran como destino, sucede lo mismo para los estudiantes de educación primaria: más de un 80% sabe que su destino serán las escuelas multigrado, unidocente; sin embargo, desearían estar ahí menos de la mitad de los docentes de ese nivel. Trabajar en instituciones diferentes de los centros educativos es una posibilidad para los futuros maestros; los ámbitos a su juicio con mayores posibilidades son las editoriales que producen textos o material educativo, la empresa privada y las ONG de desarrollo. Los estudiantes de ISP públicos se proyectan también hacia la administración en instituciones del sector Educación y en centros de investigación.

Formación en servicio

La oferta en la región corre a cargo de 19 instituciones, siendo las más numerosas los ISP y luego las ONG de desarrollo (3). Casi la mitad (10) están en la capital o la ciudad principal, en este caso Tarapoto, que desplaza a la ciudad capital con 9 instituciones en su ámbito; otras 9 se encuentran en otros centros poblados, cubriendo con su presencia el ámbito departamental. Cuatro son instituciones universitarias que compiten con los ISP por la incidencia en el quehacer educativo de la región; una es la universidad nacional de la región y tres son de fuera: la Nacional de Trujillo, la Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque y la César Vallejo que tiene sedes en Piura, Chiclayo y Trujillo.

Para los cursos que ofrecen, las instituciones efectúan diagnósticos y responden a sus criterios institucionales combinados con los pedidos y necesidades de los propios docentes. Los cursos son mayoritariamente presenciales y pocas instituciones combinan las modalidades presencial y a distancia. Si bien la duración varía y depende del tipo de curso, la mitad de los que se ofrecen tuvieron menos de 40 h y sólo en un caso

superó las 500 h. Más de la mitad de las instituciones reporta haber hecho seguimiento a los docentes capacitados como parte de su estrategia de capacitación.

Son 103 los cursos registrados, lo que ubica a San Martín como la segunda región en términos de cantidad de cursos. Esto pone en evidencia no sólo la cantidad de la oferta sino también la de la demanda, validando nuestra percepción sobre el dinamismo existente entre los profesionales de la educación y su inquietud por permanecer informados y actualizados. La casi totalidad de los cursos son de capacitación (100 de 103), los tres restantes corresponden a estudios de posgrado.

Las instituciones señalan que en general sus locales presentan buenas condiciones y 11 de ellas efectúan sus actividades en sus propias sedes. La mayoría trabaja con equipos estables de capacitadores y casi todas combinan estos equipos con docentes de la institución y de fuera.

Si bien el contenido de los cursos de capacitación es amplio y con alta dispersión, encontramos un número significativo agrupado en temas actuales y otro rubro grande referido a aspectos técnicos e instrumentales del trabajo pedagógico.

El público objetivo está conformado por docentes en servicio, convocados a través de una combinación de medios que incluye la radio, medio privilegiado en las provincias; en consecuencia, la mayoría de asistentes a los cursos son docentes en servicio y en menor grado estudiantes de educación, egresados, padres de familia o funcionarios. Al igual que la duración de los cursos, el número de participantes es variado: desde menos de 40 hasta 500, siendo mayoritarios aquellos a los que asisten entre 40 y 80 personas.

La opinión de los maestros que asisten a las capacitaciones sobre la utilidad de éstas para su trabajo es la más alta de todas las regiones, superando en la mayoría de los aspectos indagados al 90% de los docentes; incluso la utilidad para aplicar metodologías multigrado recibió un 80% de opinión aprobatoria. Opinan que la formación inicial de los futuros docentes debe ser asumida por una institución pública, optando en primer lugar por la universidad (32%) y luego por los ISP (30%), lo cual evidencia el prestigio de ambas instituciones y sienta una diferencia con otras regiones.

Para los docentes formadores que trabajan en institutos estatales, sus necesidades de mayor capacitación se dirigen principalmente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, actualización de contenidos, técnicas de diversificación curricular y metodología de la investigación; los de institutos privados concentran sus requerimientos más en la actualización de contenidos y las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Y los docentes en servicio, que en su totalidad consideran «muy importante» o «importante» ser capacitados, quieren principalmente conocer computación e Internet, sumando a ese requerimiento la capacitación en técnicas de

evaluación del aprendizaje, estrategias de diversificación curricular, pedagogía de la matemática y pedagogía de la lectura y la escritura.

Capacidad de absorción

La capacidad de absorción de nuevos maestros en San Martín es importante: entre 1998 y 2003 creció un 22% (1.875), y un 49% en la secundaria de menores. Como sucede en las otras regiones, permanecieron estancadas las modalidades de educación de adultos, especial y ocupacional. Entre 2002 y 2003, ingresaron 187 docentes más, lo que en relación con el número de alumnos que habrían egresado en 2002 (523 estudiantes de IX y X ciclo de los ISP) muestra evidente insuficiencia.

5. Tacna

Tacna se ubica en el extremo sur del territorio peruano y también en el extremo de lo que suelen ser características bastante similares entre las regiones. Es un departamento pequeño en extensión y reducido en población: en sus 16.000 km² se distribuyen algo más de 300.000 habitantes. Es una región eminentemente urbana (89,7%) que ofrece mejores condiciones de vida a sus pobladores. Está clasificada como «aceptable» en el mapa de pobreza con el que venimos catalogando las regiones. Así y todo, un tercio de su población es pobre aunque la pobreza extrema sólo afecta al 6%. La escolaridad de los tacneños de 15 años a más es de 9,2 años y a pesar de esto también se reflejan las diferencias y exclusiones del sistema: 9,9 años para los varones frente a 8,6 años para las mujeres. Los que viven en las ciudades alcanzan los 9,7 años promedio, mientras que los del campo llegan solamente a los 6,7 años promedio. El analfabetismo es de solamente 8%, con 76% de mujeres. No están incorporados en el sistema educativo unos 8.700 niños y adolescentes entre 3 y 17 años, exclusión que afecta principalmente a la educación inicial que presenta un déficit de atención del 31%: es decir, 5.000 menores no son atendidos por el sistema. La cobertura educativa de la población de 6 a 11 años es universal.

El sistema educativo

Tacna tiene únicamente 718 centros y programas educativos, con 5.000 docentes en servicio y 82.000 alumnos matriculados. Mas de un 90% de los docentes y estudiantes están en el sistema escolarizado. La responsabilidad del Estado es mayoritariamente en la educación básica de menores y adultos. Tanto en la educación ocupacional como en la superior universitaria se aprecia una incursión importante de la empresa privada. En esta región y a diferencia de las demás, los docentes se concentran en la educación secundaria: 1.927 atienden a 25.000 alumnos en 96 centros educativos relativamente grandes en las zonas urbanas (23 docentes y 326 alumnos en promedio),

mientras que en las zonas rurales el promedio es de 10 docentes para 54 alumnos. En educación primaria hay 1.718 docentes que atienden a 34.000 niños en 213 escuelas, concentrándose los primeros en las zonas urbanas (87%), en correspondencia con las características de urbanización de la región. Los maestros de primaria que trabajan en zonas rurales son una clara minoría y enseñan en escuelas pequeñas con escasos alumnos. La educación inicial escolarizada es mínima: únicamente 570 maestros, la mayor parte en zonas urbanas, donde trabajan en CEI que cuentan con 4 docentes como promedio para un total de 76 alumnos. En el medio rural son pocos los PRONEI y el recurso usual son los auxiliares locales.

La mayoría son tacneños (74%), a los que se suma un importante 9% de los nacidos en Puno y una menor proporción de limeños, arequipeños y moqueguanos. Si bien más de la mitad de ellos estudiaron en un ISP público, el aporte de las universidades locales es significativo: 18,5% estudió en la estatal y 15,5% en la privada. Algunos combinan su trabajo en los centros de formación con otras actividades: 8,8% trabaja en más de un centro educativo y 7,6% tiene otra actividad remunerada no docente, como comerciantes, oficios menores y hasta entrenadores de fútbol. Cuando realizan trabajos ligados a su formación pedagógica se desempeñan en la empresa privada, los órganos intermedios del sector, ONG de desarrollo y centros de investigación.

Las instituciones de formación docente

Existen únicamente 4 institutos pedagógicos y las facultades de educación de la universidad nacional y de la universidad privada. Sólo hay un ISP público que funciona con convenio religioso y está ubicado en la capital. Los 3 institutos restantes son privados y, al igual que las universidades, están también en la capital. La formación magisterial no ha pasado, como en el resto de regiones, por ninguna explosión inusitada; antes bien ha mantenido sus limitadas dimensiones.

La institución líder de la región es el ISP José Jiménez Borja, el mayor de la región en términos de alumnado. Se fundó en 1958, teniendo como base la antigua escuela normal de varones. Desde 1984 funciona mediante convenio religioso con las hermanas franciscanas. De los institutos particulares destaca el Iberoamericano, fundado en 1994, por tener una matrícula cercana a los 400 alumnos. La Universidad Nacional se estableció en 1971 y sólo en 1991 se crea su facultad de educación. Ofrece los tres niveles del sistema y 5 especialidades: ciencias sociales, lengua y literatura, idioma extranjero, biología y química, y matemática y física. La universidad privada ofrece inicial y secundaria y hasta 12 especialidades en este nivel. Los ISP forman para los tres niveles del sistema. Además de primaria e inicial, ofrecen como principales especialidades: comunicaciones, matemática, computación e informática, educación física, y también inglés.

Los docentes formadores le asignan alta importancia a la oferta de nuevas especialidades en el instituto o facultad en donde enseñan y señalan como prioritarias las

especialidades de educación especial (que se daba antes en la región y fue cerrada), inicial/primaria y secundaria, y educación física.

En general, dicen contar con suficiente autonomía en la gestión de sus recursos, o en todo caso no se quejan de su falta; esta situación se hace extensiva a la universidad pública. Las instituciones privadas sí manifiestan que sus recursos son insuficientes. Ninguna logra captar recursos extras, dentro o fuera de la región. Han generado recursos propios participando activamente en las capacitaciones promovidas por el MED y en las licitaciones que convoca la sede central; esto incluye a todas las instituciones formadoras y crea un panorama sui géneris, ya que, aunque no logren donaciones, su búsqueda de recursos vía actividades propias es constante.

También participan en redes o convenios. Sin embargo, establecen vínculos más debido a criterios de relación por actividades de capacitación que a criterios de intercambio y potenciación de recursos, esfuerzos y experiencias. La relación se establece más con el ISP público, por ser punto obligado de referencia en términos de prestigio y porque capacita a los docentes de la región y en especial a los formadores de los institutos privados.

En este caso el ISP público trabaja con su PDI, que refleja el perfil oficial en términos de saberes. Es de ejecución anual, pero fue elaborado para un período de 5 años. Sus temas transversales se centran en valores. Los institutos privados incorporan dos temas interesantes que reflejan las necesidades formativas: comprensión lectora y puntualidad. La presencia en proyectos especiales es permanente para el caso del instituto público, aunque sus proyectos de innovación están más ligados a propuestas del MED como es el caso Huascarán. Sólo uno de los institutos privados participó en PLANCAD y no tienen proyectos de innovación. En todos los casos y al igual que en el resto de regiones, la diversificación curricular es más bien declarativa.

Los docentes formadores

Los docentes formadores tacneños son relativamente jóvenes, en promedio de 35 años, siendo algo mayores los de la universidad. Su lengua materna es el castellano y un 45,5% declara conocer otra lengua (el inglés), aunque en los ISP aparecen el aymara y el quechua. La gran mayoría (86%) nació en Tacna y ha superado el nivel educativo de sus padres. Estudiaron en instituciones públicas ubicadas en la capital departamental.

Los que enseñan en ISP se formaron fundamentalmente en un instituto o universidad públicos; un tercio de ellos estudió además otra especialidad universitaria o posgrados. La generalidad de los que enseñan en las universidades estudiaron para profesores, pero un 20% procede de otras disciplinas y también siguieron estudios especializados. Un grupo importante de ellos continúa estudiando, sobre todo segundas especializaciones y posgrados.

La mayoría comenzó enseñando en una escuela pública, pero mientras los de ISP lo hicieron en centros de inicial, primaria y secundaria, los de la universidad empezaron directamente en el mismo nivel universitario. Los docentes de los ISP han tenido más contacto con escuelas rurales. En general tienen una larga experiencia como docentes: 17,2 años, y como formadores, un promedio de 10,5 años; la importante presencia de cesantes puede ser la base de este alto promedio de años.

Su condición laboral varía de acuerdo con el régimen respectivo: nombrados (titulares o encargados) los de institutos públicos y la universidad, un 50% lo hace a tiempo completo; contratados a tiempo parcial por horas, en los institutos particulares. El porcentaje de docentes cesantes que trabajan como formadores es relativamente alto (20,5%).

Sus remuneraciones son las del sector, bajas y diferenciadas: un promedio de 832 soles en los institutos públicos, 624 soles en los privados y 1.522 en las universidades. Complementan sus ingresos enseñando en diferentes instituciones educativas a la vez, lo que podría llevar a que se sobrestime el número de maestros en la región. Un reducido porcentaje realiza actividades diferentes de la docencia al desempeñarse como comerciantes, cajeros, periodistas, empleados de ONG, entre otras ocupaciones.

Los estudiantes

El alumnado es mayoritariamente femenino y nacido en el departamento, aunque también hay los que proceden de Arequipa, Puno e incluso Lima. Son jóvenes con una edad promedio de 23 años y que tienen el castellano como lengua materna. Al igual que los estudiantes de las demás regiones, su procedencia social es baja y han logrado superar el nivel educativo de sus padres.

La mayoría son solteros y sin responsabilidades como jefes de hogar, lo que hace que muchos vivan como hijos de familia. Alrededor de un tercio se desempeña en actividades de comercio, ventas, docencia o como auxiliares de educación, entre otras. Los ingresos que perciben son bajos: entre 346 a 430 soles mensuales para los de institutos particulares, que son los que más ganan. Más de un 45% de los que estudian en institutos particulares reporta ser el principal proveedor de su hogar. El ingreso promedio de sus hogares no supera los 1.000 soles. El acceso a servicios de televisión por cable y computadora personal es relativamente alto, comparado con las otras regiones: entre los estudiantes del ISP con convenio religioso alcanza a 31,8% y 45,5%, respectivamente; una tercera parte de los universitarios cuenta con computadora personal.

Los de los ISP estudiaron la primaria y secundaria mayoritariamente en colegios públicos; en el ISP estatal con convenio religioso hay un 13,6% que procede de colegio religioso privado. Estos estudios los hicieron en una ciudad capital. El ingreso a la educación superior es inmediato para un 50% de los que estudian en institutos particulares,

porcentaje que se reduce en el caso de los estudiantes del instituto estatal (31,8%) y en el de los universitarios (30,9%). El tiempo transcurrido entre el término de la secundaria y el ingreso (para quienes no entraron de inmediato) lo utilizaron para trabajar, estudiar, postular y ayudar en casa. De hecho, la persistencia de algunos de ellos los hizo postular hasta en 4 ó 5 oportunidades. De manera contundente manifiestan haber estudiado para educadores por tener vocación. En algo más de la mitad de las familias hay algún miembro vinculado a la docencia.

La elección del centro donde se están formando obedece a distintas razones. La generalidad de los que estudian en el ISP estatal con convenio religioso señalan como primera razón la reputación del instituto y en segundo lugar, los costos. Para los de institutos particulares, si bien el prestigio ocupa la primera razón, también mencionan la cercanía al lugar en donde viven y el no haber logrado ingresar a otro instituto; lo que nos hace presumir que estas instituciones estarían «beneficiándose» de los que no ingresaron a la universidad o al instituto estatal. Los alumnos de la universidad esgrimen como razones: los costos, la reputación, el ser la única opción y el no haber ingresado a otro centro de formación.

Prácticamente todos los estudiantes del instituto estatal están satisfechos con el conjunto de aspectos de su vida institucional. Los de los institutos privados manifiestan cierta crítica, pero centrada en los equipos didácticos y el acceso a materiales, libros y condiciones del local. La perspectiva crítica más pertinente la tienen los estudiantes universitarios cuando formulan observaciones referidas a los aspectos pedagógicos y al nivel de exigencia a los alumnos. La generalidad considera de gran utilidad y valor los estudios que realizan, en la medida en que les facilitará un trabajo adecuado, enseñar bien a sus alumnos, desarrollarse profesionalmente y aportar al desarrollo regional y nacional.

Su destino laboral lo tienen claro para el inicio de su carrera: será en un centro educativo público y eso es lo que la mayoría quisiera. La zona de trabajo rural o urbana es la que acarrea las mayores discrepancias: son más los que saben que irán a una zona rural que los que quisieran hacerlo, y complementariamente, son menos los que consideran que irán a una ciudad o capital que los que quisieran trabajar allí.

Formación en servicio

En todas las regiones fue difícil obtener información sobre este aspecto por la falta de registros y sistematización de datos, pero en Tacna tal dificultad se agudizó. Esto hace que la información que damos sólo corresponda a 8 de las 21 instituciones registradas.

Tacna es la segunda región en cuanto a número de instituciones que realizan formación en servicio, luego del Cusco, con 21 instituciones; pero a la vez figura con el menor número de cursos (52). Las instituciones más numerosas son las ONG y los

centros educativos, situación también especial y que traslada a los colegios la responsabilidad de actualizar y perfeccionar a los educadores y de que sean docentes en servicio los que capaciten a sus similares. En la capital se ubican las 8 instituciones de las que obtuvimos información. Entre las que ofrecen cursos hay varias universidades lejanas, como: Católica, San Agustín, Alas Peruanas, San Marcos, Garcilaso de la Vega y Villarreal.

Los cursos son presenciales y sólo 2 instituciones combinan lo presencial con la modalidad a distancia. La duración varía según el tipo de curso, la mayoría dura entre 41 y 120 h. Sólo una institución hace seguimiento a los docentes capacitados. De los 52 cursos registrados, 48 son de capacitación docente, 3 de posgrado y 1 de grado.

Las instituciones señalan que en general sus locales presentan buenas condiciones, y combinan el uso del local propio con otro alquilado cuando así lo requiere el número de participantes. Sólo la universidad privada y una ONG cuentan con equipos permanentes de docentes capacitadores; las restantes trabajan con equipos temporales.

El contenido de los cursos de capacitación es amplio y variado, como ocurre en todas las regiones estudiadas; sin embargo, aquí la oferta principal se centra en informática y computación y en el rubro «otros», que alude a cursos tan disímiles como trabajo personal, conciliación, Iglesia. Siempre la mayor carga de cursos está referida al trabajo instrumental en aula.

El público objetivo son docentes en servicio, estudiantes y egresados que son convocados a través de diferentes medios escritos y la radio. Asiste una mayoría de maestros (74%). El número de participantes varía desde menos de 40 hasta 500, siendo mayoritarios los cursos con menos de 120 personas. También se registra un importante 26% de cursos en los que participaron entre 120 y 160 docentes, lo que denota la masividad de ciertas actividades.

En la misma tendencia de las demás regiones, un 80% de docentes le asigna utilidad a las capacitaciones en la mayoría de temas en los que fueron consultados. Cabe destacar que 20% de ellos las considera «poco útiles» para mejorar el uso del tiempo en el aula, dándonos información sobre uno de los temas que les son difíciles de manejar. En porcentajes similares consideran que la formación inicial de los futuros maestros debe ser asumida tanto por la universidad pública como por los institutos pedagógicos públicos.

La percepción que tienen sobre sus necesidades de mayor capacitación apunta principalmente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y la actualización de contenidos. Los docentes en servicio, que masivamente consideran muy importante ser capacitados, demandan prioritariamente conocer computación e Internet, pero también ser capacitados en estrategias de diversificación curricular y técnicas

de evaluación del aprendizaje; con menor frecuencia, piden además conocer la pedagogía de la lectoescritura y de la matemática.

Capacidad de absorción

Entre 1998 y 2003 se sumaron al magisterio tacneño 934 nuevos integrantes (23%), sobre todo a la secundaria de menores, aunque la educación inicial tuvo un incremento del 60%. Entre 2002 y 2003 sólo se incorporaron 36 nuevos maestros, mientras que los estudiantes de los últimos ciclos en los ISP fueron 136.

Reflexiones finales

Si entendemos la formación docente como un sistema continuo que incluye e integra tanto el adiestramiento inicial como la capacitación en servicio, la formación de maestros se convierte en un espacio privilegiado para promover cambios que redunden en una mejora de todo el sistema educativo.

En este sentido, el sistema de formación continua tiene el gran desafío de elevar los logros de aprendizaje de la escuela pública. Para ello se requiere, por un lado, que los centros de formación docente atiendan a sus estudiantes y los preparen adecuadamente para que se desempeñen en escuelas concretas, con particulares características. Y, de la misma manera, se requiere que el maestro en servicio cuente con un sistema de acompañamiento y capacitación que lo ayude a perfeccionar y actualizar su preparación. Un sistema de formación continua requiere, entonces, de un acercamiento a las necesidades y problemas de la escuela y su alumnado.

Del análisis que hemos hecho de las regiones estudiadas se desprende la urgente necesidad de conformar un sistema continuo de formación docente en el que el proceso de formación y actualización magisterial sea constante y fluido. El estudio evidencia cuán desarticuladas están la oferta de formación inicial y la oferta de formación en servicio, así como la desatención de las particulares necesidades educativas de cada región. Y, a pesar de los avances —principalmente entre aquellas instituciones de formación inicial influidas por las últimas reformas—, se identifican aún una serie de deficiencias por atender en el nivel académico de la formación pedagógica.

Si creemos que son los maestros quienes tienen el reto de llevar a la práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, constituyen entonces el grupo que demanda principal atención, acompañamiento y capacitación para cumplir con esta ardua tarea. Los siguientes son algunos temas para la discusión, buscando aportes para una comprensión y solución de esta trascendental problemática.

Una de las principales cuestiones se refiere al ámbito normativo. El *conjunto de leyes y reglamentos* del sector están directa o indirectamente vinculados con la formación pedagógica. Por ejemplo, las características de la ley del profesorado determinan incentivos o desincentivos para estudiar la carrera magisterial; asimismo, las credenciales que otorga el ISP frente a la universidad atraen a diferentes tipos de estudiantes y determinan diferentes estatus entre los egresados de educación, que no necesariamente reflejan la calidad de la formación recibida. Al respecto, es preciso un profundo debate para modernizar el sector Educación y establecer criterios normativos que tengan como meta final los aprendizajes de los estudiantes.

Otro tema que interesa discutir es el conflicto entre *lo nacional y lo local*, que se origina en el ámbito de lo normativo pero se extiende hasta la práctica. Cómo definir un conjunto de normas y criterios que rijan el sistema educativo nacional —y en particular el de la formación docente— con la pertinencia y flexibilidad suficientes para atender las necesidades y particularidades locales es una interrogación que debe ser por lo tanto abordada. Al respecto, el estudio pone en evidencia, desde lo nacional, un sistema educativo rígido que no dispone de adecuados mecanismos para conocer y atender los requerimientos locales, y deja el espacio de la diversificación al criterio de los actores locales. Por otro lado, desde lo regional, se identifica también una incapacidad para reconocer y atender las necesidades educativas regionales, que invisibiliza las características de las escuelas de la región, tales como la condición multigrado de las rurales.

Si bien el proceso de *descentralización* promueve una acción desde lo local, eso no puede significar una atomización del país. El sistema de formación continua de docentes debe concebirse nacional y localmente. La excesiva y desordenada creación de institutos superiores pedagógicos no ha seguido un diseño previo que organice las necesidades nacionales —ni locales—. Sería importante organizar la oferta nacional y local bajo un esquema integrado, que atienda el conjunto de requerimientos nacionales (educación inicial, primaria, secundaria y sus especialidades, educación especial, técnica, bilingüe) complementaria y descentralizadamente. A partir de lo presentado resulta imprescindible contar con un diagnóstico educativo regional y el impulso serio de un proceso de *acreditación* que garantice una oferta de formación de alta calidad, mejorando el nivel educativo de las instituciones respectivas y adecuándolo a las demandas locales.

Igual importancia tienen la *integración y sinergia entre las instituciones* regionales, con miras a una optimización de los recursos. Para ello se precisa conocer cuáles son las debilidades y fortalezas del conjunto de instituciones formadoras (FI y FS) en cada región, considerando la creciente oferta de universidades de fuera de la región. Asimismo, parece conveniente propiciar que las instituciones con mayor capacidad instalada — ISP público de la capital— asuman un papel de liderazgo y proyección regional, así como articular a las instituciones formadoras con la finalidad de coordinar esfuerzos y aprovechar los recursos regionales disponibles.

También aparece descuidada la consideración de la *composición social de los actores*, sus particularidades y necesidades específicas en cuanto a la formación y actualización que requieren. Es, por ejemplo, imprescindible tener en cuenta la procedencia socioeconómica y el bajo nivel de preparación que presentan los estudiantes de educación, para atender este aspecto en la formación que se les ofrece. Y, del mismo modo, es preciso conocer las características de otros actores —como son los formadores, docentes en servicio y estudiantes de la formación básica— y actuar respondiendo a ellas.

En igual sentido, es necesaria una mayor apertura del sistema de formación magisterial a las *condiciones del contexto*, en la medida en que éstas son muchas veces dejadas de lado. Así, encontramos una nula o en todo caso insuficiente atención de las realidades educativas donde tendrán que desempeñarse la mayoría de los egresados, como son las escuelas rurales, multigrado o bilingües. Esto hace que un gran contingente de maestros inicie su vida profesional sin contar con las habilidades requeridas para atender dichas situaciones educativas, con la frustración y el estrés que ello supone. Para evitarlo es preciso considerar en la formación docente la capacitación en metodologías de trabajo en aula multigrado, el conocimiento social y cultural de la realidad rural, su problemática y necesidades, con lo cual los nuevos maestros puedan desenvolverse adecuadamente en dichos contextos educativos.

De otro lado, es esencial un profundo cambio para elevar la *calidad de la formación de docentes*. En este estudio hemos podido comprobar que, si bien ha habido importantes innovaciones en cuanto a las metodologías empleadas, que buscan romper con el predominio de la tradición expositiva, no han ido acompañadas de un adecuado fortalecimiento de los contenidos cognitivos que debe desarrollar la formación superior. No estamos abogando por una intervención que priorice los contenidos en desmedro de las metodologías: ambos deben ir estrechamente ligados para que la preparación que se ofrezca sea de calidad. También es fundamental fortalecer y replantear el papel de la investigación en la formación pedagógica, como una herramienta al servicio de su actividad docente (y no desligada de ella) que permita reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la propia práctica con el fin de mejorarla. Y para favorecer que esta sea una práctica constante en el ejercicio de la docencia, será necesario facilitar una oferta accesible de cursos y programas académicos de calidad para los maestros en servicio.

Hemos podido comprobar, una vez más, la enorme importancia de la educación pública en la producción y reproducción del sistema educativo en su conjunto: la mayor parte de los formadores, docentes en servicio y estudiantes de educación han sido formados en el interior del sistema educativo público, y la mayoría ejerce o ejercerá también dentro de dicho sistema. Las deficiencias que persisten en la calidad de la educación pública, en cualquiera de sus niveles, no son por lo tanto un problema que afecte a un pequeño grupo de la sociedad: es un problema que afecta al país en su conjunto y a sus posibilidades de desarrollo presente y futuro. Las acciones para revertir esta situación son, pues, una urgente tarea de todos.

Bibliografía

- ALCÁZAR, Lorena y Balcázar, Rosa (coord.) (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP-Ministerio de Educación, documento de trabajo 7. Lima.
- ANDRADE TALLEDO, Rolando y ESCOBAR BATZ, Nery Luz (1999). Modernización de la formación docente inicial en el Perú. En *Fórum Internacional de Formación Docente: miradas desde su práctica formativa*. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- ARAUJO, Santiago (2001). *Sueños, pesadillas y nuevas realidades pedagógicas. Reflexiones sobre la escuela en la costa norte del Perú*. Piura: Diaconía para la Justicia y la Paz, Arzobispado de Piura y Tumbes.
- ÁVALOS, Beatrice (2002a). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, vol. XXXII, 3, setiembre.
- (2002b). Un proyecto para mejorar la formación inicial de docentes: el programa de fortalecimiento de la formación inicial docente chileno. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- BALL, Stephen (comp.) (1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BAZÁN G., Elizabeth (2002). Articulación institucional en formación superior. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- CAPELLA, Jorge y CASTILLO RÍOS, Carlos et al. (1990). *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Lima: IPP.
- CASTILLO DE TRELLES, Carmen y HUNT, Barbara (2000). *Sistema Nacional de Formación Permanente*. Documento final. Ministerio de Educación-DINFOCAD, Lima.
- CORNEJO ABARCA, José (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Organización de Estados Iberoamericanos, biblioteca digital, enero-abril.
- CUENCA, Ricardo (2002). *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW .
- CUENCA, Ricardo y PORTOCARRERO, Carlos (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.

- DEL CID DE ANDRADE, Elia (2002). Hacia una formación inicial de docentes sostenible. El caso de Honduras. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- DÍAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Quito: Abya-Yala, Miño y Dávila.
- ESCOBAR BATZ, Nery Luz (2002). Un proyecto de formación docente hecho al andar. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- FLORES ARÉVALO, Isabel (ed.) (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Encuentro internacional, Lima, 26-28 noviembre 2003. Lima: Ministerio de Educación, PROEDUCA-GTZ y OREALC/UNESCO.
- GAVILÁN, Mirta Graciela (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, **19**. Organización de Estados Iberoamericanos, biblioteca digital, enero-abril.
- IGLESIAS, Juan (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, vol. XXXII, **3**, setiembre.
- IMBERNÓN, Francisco (2002). ¿Por qué una nueva formación del profesorado? Qué nos dice la investigación educativa. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- INOSTROZA DE CELIS, Gloria (2002). Redes de transformación de la formación docente inicial en didáctica de la lengua materna. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO SANTA ROSA, CUSCO (2002). *Plan de mercadeo para egresados de formación docente en la ciudad del Cusco*. Cusco.
- KANE, Ruth (2002). Cómo enseñamos a los docentes: nuevos modos de teorizar sobre la práctica y poner en práctica la teoría. *Perspectivas*, vol. XXXII, **3**, setiembre.
- KRAINER, Anita y BARRETA, Berta (2002). La formación docente en educación intercultural bilingüe en Bolivia. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- KÜPER, Wolfgang (2002). Nuevos retos de la formación docente dirigida al niño y a la niña: de barriles a ser llenados a fuego a ser avivado. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- LISTON, D. P. y ZEICHENER, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- LÓPEZ DE CASTILLA, Martha (2003). *¿Cómo sobrevive un docente?* Instituto de Pedagogía Popular (IPP), informe 10, agosto, Lima.
- LÓPEZ TINAJERO, Natividad (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, 1: 93-116, México.
- MAGUIÑA, Paula; STAEHLI, María Andrea y YEP, Emma (2002). Consultoría para el diseño de una propuesta de «Bases del Sistema de Formación continua de los recursos humanos de la educación». Informe final. Ministerio de Educación, Lima (facs.).
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Organización de Estados Iberoamericanos, biblioteca digital, enero-abril.
- MESSINA, Graciela (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los 90. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Organización de Estados Iberoamericanos, biblioteca digital, enero-abril.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). *Sistema de capacitación docente permanente para docentes-SISCAP*. Documento de trabajo, Lima.
- (1997). *Censo Nacional de Educación Técnica y Pedagógica 1997*.
- (1999). *Sistema de Capacitación Permanente para docentes-SISCAP*. Documento de trabajo, Lima (facs.).
- (2000a). Currículo de Formación Docente para la especialidad de Ciencias Naturales. Secundaria. *El Peruano*, 10 de setiembre de 2000.
- (2000b). Currículo Básico de Formación Docente para la especialidad de Ciencias Sociales. Secundaria. *El Peruano*, 25 de setiembre de 2000.
- (2000c). Currículo Básico de Formación Docente para la especialidad de Educación Primaria. *El Peruano*, 27 de setiembre de 2000, R. M. 710-2000-ED.
- (2000d). Currículo Básico de Formación Docente para la especialidad de Matemática. Secundaria. *El Peruano*, 28 de setiembre de 2000.
- (2000e). Currículo de Formación Docente para la especialidad de Comunicación. Secundaria. *El Peruano*, 20 de setiembre de 2000.
- (2001a). *Currículo básico de formación docente para la especialidad de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD.
- (2001b). *Sistema de formación continua de los recursos humanos de la educación (Propuesta preliminar)*. Lima (facs.).
- (2001c). La evaluación de los aprendizajes. *Boletín de Formación y Capacitación Docente*, 6. Lima: DINFOCAD-MED, PROFORMA-GTZ, PLANCAD-GTZ-KfW y PROFODEBI-GTZ.

- (2002). *Magisterio, educación y sociedad en el Perú: encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos*. Lima: UNESCO-IIPE-MED.
- (2003). *Nueva docencia en el Perú*. Lima: MED. (También: Resumen ejecutivo del estudio).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-GTZ (2003). *Educación Inicial. Material de referencia para los institutos superiores pedagógicos*. Lima: MED y PROEDUCA-GTZ.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-PNUD-GTZ (1993). *Diagnóstico general de la educación*. Lima.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documento PREAL n.º 23, Buenos Aires.
- MOTTE, Dominique (1995). *Enseñar en el Perú. ¿Un pacto cultural o un trueque mercantil? El ejemplo de los docentes del Cusco*. Cusco: CBC Bartolomé de las Casas.
- NAMO DE MELLO, Guiomar (2002). Formación inicial de profesores para la educación básica: una revisión radical. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- NAVARRO, Juan Carlos (ed.) (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- NYBERG SORENSEN, Ninna y STEPPUTAT, Finn (2003). Between higher education and 'lo andino' in the central Peruvian Andes, 1960-2000. 3. En T. Salman y A. Zoomers (eds.), *Imagining the Andes: Shifting Margins of a Marginal World*.
- OLIART, Patricia (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de trabajo, GRADE, Lima.
- PASCUAL K., Enrique (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Organización de Estados Iberoamericanos, biblioteca digital, enero-abril.
- PEASE G. Y., Franklin (1965). Reseña de la obra de Horacio Villanueva Urteaga «La Universidad de San Antonio Abad del Cuzco». *Historia y Cultura*, Museo Nacional de Historia, vol. I, 1, Lima.
- POGRÉ, Paula (1999). ¿Cuáles son los irrenunciables en la nueva formación docente? Adaptación para Edufórum. Primer coloquio Universidad Torcuato di Tella-The University of New Mexico. Buenos Aires, octubre.
- QUIÑÓNEZ, Mario Roberto (2002). Reflexiones sobre la experiencia del Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.

- RIVERO H., José (2002). Estudio sobre magisterio en el Perú. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- RODRÍGUEZ A., Walabonso (1968). La formación de maestros en el Perú durante los últimos diez años. *La Cantuta*. Lima: Universidad Nacional de Educación.
- ROGGI, Luis (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada. Adaptación para Edufórum. Primer coloquio Universidad Torcuato di Tella-The University of New Mexico. Buenos Aires, octubre.
- ROMÁN PÉREZ, Martiniano (1994). *Currículum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. Madrid: EOS.
- RÜHLING, Markus y SCHEUCH, Martin (2003). *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado*. Lima: PROFORMA-GTZ.
- SACRISTÁN J., Gimeno (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- SCHÜSSLER, Renate (2001). «Nadie se quería quedar atrás». *El nuevo enfoque pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- TAMAYO HERRERA, José (1978). *Historia social del Cuzco Republicano*. Lima: Industrial Gráfica.
- UNDA, María Pilar (2002). La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Perspectivas*, vol. XXXII, 3, setiembre.
- VAILLANT, Denise (2002). La formación inicial de docentes en Uruguay: lecciones aprendidas. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- VALDEAVELLANO ROCA REY, Rosario (2002). Formación docente: emergencia para emerger. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- VALIENTE-CATTER, Teresa (2002). Formación docente en educación bilingüe intercultural. En P. Sanz (ed.), *Perspectivas de formación docente*. Simposio internacional, 25-28 junio 2002. Lima: Ministerio de Educación y PROFORMA-GTZ.
- ZEGARRA, Eduardo y RAVINA, Renato (2003). *Teacher Unionization and the Quality of Education in Peru: An Empirical Evaluation Using Survey Data*. Latin American Research Department, Research Network Working Paper 474. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Normas y reglamentos

Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados. D. S. 023-2001-ED, *El Peruano*, 19 de abril de 2001.

Directiva 038-2001/DINFOCAD/UFOD, 19 de julio de 2001. Instructivo para el proceso de adecuación de los institutos superiores pedagógicos y escuelas de formación docente públicos de acuerdo con el D. S. 023-2001-ED.

Directiva 049-2001/DINFOCAD/UFOD, 22 de setiembre de 2001. Ampliación del cronograma para el proceso de adecuación de los institutos superiores pedagógicos y escuelas de formación docente públicos.

Directiva 14-2002/DINFOCAD/UFOD, 15 de febrero de 2002. Normas para el funcionamiento del programa de formación en servicio en institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación artística públicos y privados a nivel nacional

Directiva 22-2002/DINFOCAD/UFOD, 8 de marzo de 2002. Normas para la gestión y desarrollo de actividades educativas en institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación artística públicos y privados a nivel nacional

DINFOCAD-UFOD. Alcances para diseñar perfiles de proyectos de innovación educativa para acceder a fondo concursable.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044 (2003).

Fuentes estadísticas sobre formación docente

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED). Padrón de centros educativos (2002).

MED. Censo escolar. (2002).

MED. Estadísticas básicas. Series históricas (2002).

MED-UMC. Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar 2001.

MED. Base de datos de la encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos (UNESCO-IIPE, 2001).

MED-DINFOCAD. Información sobre institutos superiores pedagógicos (2002 a 2004).

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@tarea.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
AGOSTO 2005 LIMA - PERÚ