



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

Tomo I

**Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ
(Subsidio Local No.93.2502.8-031.01 / OZ 11/94)**

Patricia Arregui, Barbara Hunt y Hugo Díaz

Lima, Octubre de 1996

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

Presentación

Terminado el Diagnóstico General de la Educación que llevó a cabo el Ministerio del ramo entre 1992 y 1993, en preparación a la implementación de un programa de mejoramiento de la calidad de la educación peruana, se consideró necesario profundizar más en aspectos específicos pertinentes a la formación de maestros. Dicho diagnóstico debería sustentar la formulación posterior de un proyecto de mejoramiento de la formación magisterial, sobre cuya base deberán apoyarse en buena medida los esfuerzos de los próximos años por mejorar la efectividad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo nacional.

La Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) decidió apoyar dicha iniciativa y, en coordinación con el Ministerio de Educación, y tras una convocatoria a diversas instituciones y la evaluación de sus respectivas propuestas, asignó a GRADE la tarea de realizar dicho diagnóstico. El trabajo se inició en octubre de 1995 y se ha llevado a cabo, en la medida de lo posible, siguiendo los términos de referencia anexados al convenio entre GRADE y la GTZ.

En este informe se resumen los principales resultados del diagnóstico. Queda aún mucho material recogido sin trabajar o escasamente elaborado, y GRADE se ha propuesto continuar dicho análisis en los próximos meses. Si bien se presentan algunas conclusiones preliminares, el objetivo del documento es más bien propiciar una discusión colectiva sobre los problemas de la formación docente y una reflexión conjunta de muchos sectores de la sociedad civil sobre posibles soluciones parciales e integrales, de corto y mediano plazo, a la situación actual.

El cuerpo central del informe consta de tres partes referidas, respectivamente, a

- (1) las ideas principales sobre la buena docencia que emergen de la revisión de literatura educativa contemporánea, nacional y extranjera, y que han guiado la selección de aspectos problemáticos que se deben confrontar en el Perú;
- (2) algunas características relevantes de los principales actores de la formación magisterial (las instituciones, los alumnos, sus docentes y sus directores), así como del proceso de enseñanza y gestión pedagógica en dichas instituciones, muchas de las cuales deben ser objeto de atención y reforma; y
- (3) proyecciones de oferta y demanda de docentes de inicial, primaria y secundaria entre 1995 y el año 2015.

Anexos al informe se encuentra una serie de documentos más extensos sobre cada uno de los puntos anteriores, así como información complementaria pertinente.

Reconocimientos

El documento que aquí presentamos se ha elaborado en base al trabajo y aportes de muchas personas, a quienes los autores desean agradecer y expresar su reconocimiento.

En primer lugar están las autoridades y docentes de las instituciones de formación, que sacrificaron su tiempo para proporcionarnos la información e ideas solicitadas. También fuimos atendidos muy amablemente por directivos y funcionarios de todas las Direcciones Regionales y Sub-regionales de Educación cuando buscamos identificar con precisión todas las instituciones donde se forman los maestros peruanos.

Muchas de las estadísticas más recientes necesarias para realizar las proyecciones de oferta y demanda fueron gentilmente proporcionadas por funcionarios de la Dirección de Estadística de la sede central del Ministerio de Educación y funcionarios del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Infatigables en sus labores de crítica y codificación de las encuestas, así como en el proceso de ingreso y procesamiento de datos, fueron Sandro Marcone y Carola Miyasato. Confiamos en que ellos podrán seguir enriqueciendo la base de datos construida y utilizándola para estudios complementarios.

Ernesto Stowers, Claudine Gruenberg y María Fernanda García también brindaron su apoyo en esa actividad, con mucha dedicación y criterio.

La rica experiencia de dos educadores y especialistas como son León Trahtemberg y Eduardo Palomino resultó un gran aporte para la discusión de los aspectos más importantes del perfil deseable de un buen docente. Su paciente revisión de algunos de los instrumentos de recolección de datos y de los manuscritos iniciales de este informe ha sido también muy apreciada. Muchas de sus sugerencias y contribuciones no han recibido el tratamiento que merecían, simplemente por falta de tiempo. Dada su importancia y valor, quedan pendientes de tratamiento en un futuro no muy lejano.

Los análisis de Norma Eyzaguirre de algunos de los datos de las encuestas y su revisión de los primeros manuscritos del informe han sido incorporados al mismo. Queremos agradecer también muy especialmente su interés y apoyo moral permanentes.

El intercambio con Patricia Oliart durante todo el tiempo que estuvo en GRADE realizando su estudio sobre la cultura académica y los valores democráticos en las instituciones de formación magisterial, además de su informe y notas de campo, enriqueció y matizó sustancialmente nuestras percepciones de lo que ocurre dentro y fuera de las aulas de Facultades e Institutos.

Los comentarios constructivos y el apoyo permanente de Daniella Gandolfo y Martín Benavides han sido muy apreciados por los autores. La eficiencia y dedicación de Norka Gordillo y Maribel Roda en la labor de conseguir publicaciones de todas partes del mundo en el menor tiempo posible han sido notables, no menos que su capacidad de hallarlas cada vez que era necesario revisar nuevamente algún texto.

Montserrat Buxassa se encargó siempre de mantenernos optimistas, de motivar a nuestras contrapartes a proporcionarnos prontamente la información solicitada, de hacer un seguimiento de la cobertura de la muestra, de diagramar, imprimir y revisar múltiples y sucesivas versiones del informe. Le agradecemos eso y todo lo que hizo además para aliviarnos de otras tareas y permitirnos avanzar en este trabajo.

Los funcionarios de la Dirección de Formación y Capacitación Docente nos mantuvieron al tanto de interesantes iniciativas y supieron comprender las razones por las cuales el trabajo requirió más tiempo del previsto.

Por último, nuestro agradecimiento a la GTZ por la confianza depositada en GRADE y el apoyo financiero proporcionado para el desarrollo del presente trabajo.

Los autores

Primera Parte

Revisión de literatura: algunas ideas sobre cómo sería deseable que se enseñara y se aprendiera en las escuelas y en las instituciones donde se forman los maestros.

A lo largo del desarrollo de este diagnóstico, se ha pasado revista a mucha literatura con el propósito de identificar las principales corrientes e ideas actuales alrededor del tema de la educación y de la formación de los maestros en particular. Dicha revisión ha contribuido a la elaboración de un perfil básico deseable para los egresados de instituciones de formación magisterial. Ha servido también como un "telón de fondo" para la selección de algunos aspectos especialmente relevantes referidos a los actuales actores y procesos de la formación docente en el Perú, aspectos que han sido analizados en la parte central de este diagnóstico.

La relación de libros y artículos consultados, así como un documento que resume los contenidos considerados como más pertinentes como contexto del diagnóstico, se encuentran adjuntos como anexo 1. Aquí se realiza una presentación más resumida de dicho documento.

1. Los problemas y retos que el sistema educativo peruano enfrenta, y la formación de los maestros en particular no es una preocupación solo reciente ni es demasiado distinta a la de muchos otros países del mundo. Es importante no dejar de lado las singularidades del caso nacional, pero también es igualmente importante, y potencialmente valioso, el evaluar ideas y experiencias provenientes de otros lugares tanto para analizar nuestra propia situación como para esbozar y afinar alternativas.
2. Investigadores de países latinoamericanos han señalado como rasgos típicos de sus aulas escolares la enseñanza de tipo "frontal", la visión del estudiante como receptáculo pasivo de enseñanzas que "dispensa" el maestro, la invitación a participar combinada con la constante "lucha por el silencio", la "enseñanza" de la democracia y los valores cívicos por la ruta del autoritarismo y los gritos, etc... Condiciones de estudio en las cuales faltan o son de mala calidad los materiales didácticos, maestros sin motivación ni capacitación adecuada, inasistencia de docentes y alumnos, salarios y presupuestos insuficientes contribuyen a deficientes resultados. Lo más saltantes de estos son una pobre comprensión de lectura, dificultades en la expresión oral y escrita, bajos niveles de aprendizaje, tasas altas de repetición y abandono, mala preparación para participar como socios plenos en una ciudadanía moderna y en un mundo globalizado.
3. Una de las principales dificultades para cambiar esos estilos didácticos es que los maestros pasaron muchos años en la escuela "aprendiendo" de esa manera y luego algunos más en la escuela normal escuchando dictados sobre la necesidad de usar métodos más activos.
4. No obstante ello y la evidente gravedad de los problemas, la literatura sobre educación en el Perú hace evidente que hay esperanza de revertir la situación, conciencia fuerte de la centralidad de una educación de calidad para poder lograr el desarrollo y constantes esfuerzos por elaborar propuestas para el cambio (Foro Educativo, 1992 y 1994).

5. **La importancia de los maestros.** Hay cada vez más abundante y contundente evidencia de que hay una fuerte conexión entre lo que los docentes saben y lo que sus alumnos aprenden. Brasil, por ejemplo, Ralph Harbison y Eric Hanushek concluyeron que la preparación de los docentes era la principal determinante del rendimiento diferenciado de los alumnos (1992: 122). Vélez et al.(s/f), haciendo una síntesis de estudios sobre los factores que inciden en el rendimiento escolar encontraron que, de 12 variables "manipulables", 7 tenían que ver directa o indirectamente con la formación y desempeño de los maestros. Más que la capacitación en servicio, respecto al impacto de la cual no se tiene mayor evidencia, es la formación inicial del maestro la que tiene efectos importantes sobre los alumnos.

6. **La importancia de saber enseñar.** Porque durante largo tiempo no se tenía investigaciones que comprobaran lo anterior y porque mucha gente pensaba que para enseñar no se requiere ningún conocimiento especializado, han habido "*generaciones de estudiantes de formación magisterial a las cuales no se les dio suficiente base sobre cómo enseñar. No se les enseñó cómo organizar un curso, cómo planificar una lección, cómo manejar una clase, cómo dar una explicación, cómo despertar interés y motivación, cómo formular varios tipos de preguntas, cómo reaccionar a las respuestas de los estudiantes, cómo hacer correcciones y dar retroalimentación que sea de ayuda, cómo evitar sesgos injustos en la interacción con los estudiantes --en suma, cómo enseñar*" (Gage, 1984; 92).

7. Hoy en día se sabe que hay ciertas prácticas docentes que son más eficaces que otras, y, lo que es más importante, que esas prácticas eficaces pueden ser enseñadas a los estudiantes de Educación. Para ello es necesario romper el círculo vicioso por el cual los maestros reproducen los malos métodos con los cuales fueron entrenados y en eso el rol de las actuales instituciones de formación se torna crítico. Es indispensable que los maestros actualmente en formación tengan profesores que **modelen** el tipo de educación que se desea que los estudiantes impartan luego a sus alumnos. Por ello, dice Trahtemberg, "son los formadores de maestros los primeros que deben cambiar su estilo de enseñanza dogmática, enciclopédica, memorística, repetitiva, etc. (Trahtemberg, 1994: 156).

8. **El rol del maestro en el nuevo enfoque.** Hoy en día se entiende que el aprendizaje es una actividad "constructiva" en la cual un sujeto activo aprende mejor, idea que ha servido de eje para el nuevo Programa Curricular de Articulación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria del Ministerio de Educación. De aplicarse como sería deseable, el programa ayudaría a transformar a los viejos maestros "dictadores de contenidos" en nuevos "facilitadores del aprendizaje".

9. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas se haría de manera bastante distinta a como se da usualmente. El entrenamiento de los futuros docentes para poder luego promover esas habilidades en sus alumnos tendría que hacerse de manera diferente también, atendiendo a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los individuos involucrados, dando inicialmente más importancia a los contenidos que a las formas en que los estudiantes muestran lo que saben y lo que están aprendiendo (o no), promoviendo la expresión de las propias ideas, permitiendo que los alumnos formulen ellos mismos los problemas que luego procurarán resolver de diferentes maneras, tomando los errores como oportunidades de aprender más que como fracasos, etc...

10. **Estrategias múltiples para la enseñanza.** No existe el "mejor" docente, así como no existe el "mejor" método de enseñanza. Un buen docente es aquel que conoce y elige entre una amplia variedad de estrategias de enseñanza aquellas más adecuadas para un grupo determinado de alumnos en un momento específico y para una materia o tema en particular.

11. No obstante lo anterior, es importante recalcar que, a pesar de la amplia variedad de métodos pedagógicos disponibles, hay ciertas técnicas o lineamientos básicos que resultan esenciales al impartir cualquier lección, muchos de los cuales, lamentablemente, no son dominados por los docentes de muchas escuelas e instituciones de formación magisterial en el Perú. Como mínimo, según los expertos Marlaine Lockheed y Adrián Verspoor, un buen docente debería siempre:

- presentar el material de manera racional y ordenada, avanzando en clase al ritmo y nivel de los estudiantes;
- asegurar que los alumnos sepan qué se espera de ellos;
- permitir a los alumnos practicar y aplicar lo que han aprendido, particularmente en relación a su propia experiencia;
- acompañar y evaluar el desempeño de los alumnos, de modo que aprendan de sus errores.

12. **Colaboración y cooperación.** Se ha demostrado que resulta muy efectivo que alumnos mayores actúen como tutores de los estudiantes más jóvenes, o que grupos de estudiantes trabajen juntos en las lecciones y ejercicios, siempre y cuando se establezcan claramente cuáles son las metas colectivas y se asignen responsabilidades individuales para lograrlas. Es importante que los resultados de ese trabajo se evalúen de manera tal que por lo menos parte de la calificación de cada individuo dependa de cuán bien aprendió todo el grupo.

Este tipo de enfoque es especialmente valorado por su relación con la necesidad de trabajo en equipo que tienen las empresas y otras organizaciones sociales modernas, para las cuales no hay posibilidad de competir sino se sabe también colaborar.

13. **Estilos democráticos.** Según los docentes y autoridades de un grupo de escuelas alternativas peruanas, una escuela democrática debe asumir deliberadamente una educación basada en valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia. Debe fomentar en sus estudiantes una actitud crítica, la capacidad de comunicación, de prever y asumir las consecuencias de sus actos y la capacidad para organizarse y tomar decisiones que apunten al bienestar de todos; debe ejercitar --y no sólo pregonar-- la participación democrática de todos los sujetos de la comunidad educativa. Debe promover la convivencia democrática a partir de nuevos estilos de relación basados en lazos afectivos recíprocos, mutuo conocimiento, respeto, tolerancia, colaboración y la construcción de normas aceptadas colectivamente como las más adecuadas para favorecer un clima de trabajo en un ambiente emocional estable, seguro y exento de arbitrariedades. Debe considerar que sus alumnos son capaces no sólo de **poseer** conocimientos sino de **generarlos** a través de una práctica pedagógica basada en la investigación, en la experimentación, en el descubrimiento y en la comunicación.

Si se desea que la escuela forme para la convivencia democrática, tiene ella que estar organizada democráticamente. Si se desea que los maestros enseñen democracia, tienen que "**modelarla**" en su práctica cotidiana y haber aprendido a hacerlo cuando menos durante su formación profesional.

Por otro lado, aun si solo se desea que los estudiantes participen activamente en la construcción de su propio aprendizaje, sería necesario que los viejos modelos autoritarios que imperan en los colegios e instituciones de formación docente cedieran el paso a sistemas de organización más horizontales y a métodos que estimulen la participación de todos los involucrados en el esfuerzo educativo.

14. **Evaluación.** Un buen docente debe saber evaluar el contexto en el cual se insertan la escuela donde trabaja y los niños a quienes enseña. Debe saber evaluar los conocimientos con los cuales esos niños llegan a su aula y debe saber acompañar y verificar sus experiencias de aprendizaje a lo largo del tiempo que los tiene bajo su responsabilidad. Por último, debe saber medir los resultados que se lograron al final de un período. Esta última evaluación, la de tipo "sumativo", reducida las más de las veces a una nota o calificación suscita, es la que más atención ha recibido tradicionalmente tanto de los alumnos, como de sus padres y sus maestros. En cambio, se ha descuidado la evaluación de seguimiento o "formativa", que es la que mejor le permitiría a los maestros saber qué y cómo están aprendiendo sus distintos alumnos, y ajustar sus estrategias de enseñanza para que todos puedan aprender mejor. Otro aspecto crítico de la evaluación es que esta debe ser seguida de retroalimentación al estudiante individual y diferenciadamente.

15. Hay muchas maneras de evaluar y medir resultados. Hoy en día existe en todo el mundo un gran interés en los métodos alternativos de evaluación que miden el desempeño de los estudiantes en la ejecución de ciertas tareas y su progreso a lo largo del tiempo (como son, por ejemplo, los portafolios con sucesivas muestras de expresión escrita). Hasta hace unos años, en cambio, se daba más importancia a pruebas estandarizadas de opción múltiple con las cuales las más de las veces sólo se comparaba la acumulación de conocimientos de los individuos o de ciertos grupos con respecto a un promedio o norma. Todos los métodos tienen ventajas y limitaciones, y lo importante es que los docentes sepan para qué sirve (y para qué no) cada tipo de medición y las aplique adecuada y prudentemente.

16. **Uso efectivo del tiempo.** Existe amplia evidencia de que el buen uso del tiempo es uno de los factores clave en el logro académico de los niños. Pero no basta tomar en cuenta la duración de la jornada y el año escolar, ni la asistencia de maestros y alumnos. Es necesario además considerar *cómo* se usa el tiempo dentro del aula.

17. El tiempo dedicado **realmente** a una materia está correlacionado positivamente con el aprendizaje de dicha materia. Esa correlación es mucho más alta cuando se cuenta sólo el tiempo durante el cual los niños están más activamente involucrados y trabajando temas y materiales a un nivel de dificultad que, a la vez que los estimula, les permite tener éxito, lo que ha sido denominado "tiempo de aprendizaje académico" por algunos especialistas. Materiales muy difíciles no son necesariamente retos que van a ayudar al alumno a superarse. Además, graduar el nivel de dificultad de manera apropiada no sólo incide directamente sobre el aprendizaje, sino también vía el refuerzo de la autoestima y de actitudes más positivas hacia la escuela.

18. Ni el uso de buenos materiales, ni la conciencia del valor del tiempo, ni el recurso oportuno a la evaluación formativa, ni ningún elemento por sí solo garantiza una buena enseñanza. Son tantos los factores que deben ser considerados que es útil que un docente logre que observadores o sus colegas registren como usa él el tiempo durante una hora de clase. Es necesario cuidar la secuencialidad con que se presentan las lecciones, unidades y proyectos a los estudiantes. Planificar bien una clase es la mejor garantía de que se use bien el tiempo. Un tercer elemento de vital importancia es que el docente de aula provea a sus estudiantes de retroalimentación continua y sistemática. En cuarto lugar, a fin de usar el tiempo de manera efectiva, el buen docente debe enseñar a los niños a trabajar independientemente, es decir, a continuar involucrados en sus actividades, ya sea individualmente o en grupos, incluso mientras el docente está atendiendo a otro alumno o grupo. Finalmente, siempre resulta útil concientizar a toda la comunidad escolar sobre la importancia del uso efectivo del tiempo de clase, incluidos los padres de familia, de manera que se minimicen las interrupciones de clase innecesarias.

19. Todo esto que se ha mencionado para el caso del aprendizaje escolar es **igualmente pertinente** para las aulas de formación magisterial. Es más, si allí no se aplican esos principios, **incluyendo** la planificación y el buen uso del tiempo, nunca se logrará realmente cambiar las prácticas docentes de la mayoría de maestros.

20. **Expectativas del docente.** Existe también bastante evidencia de que, aparte de las estrategias de enseñanza de las que un buen docente puede hacer uso, lo que un maestro "espera" de sus alumnos o lo que él "cree" que ellos pueden lograr tiene efectos determinantes sobre su desempeño escolar. Esto ocurre no sólo porque si tiene esa expectativa, se esforzará mejor por enseñar de la mejor manera para lograrlo, sino porque transmite a los alumnos señales estimulantes. Esto es válido no sólo para el caso de los niños, sino para el de cualquier aprendiz.

21. **Aprendizaje integrado y vinculado a la vida actual.** Cualquiera sea el nivel educativo o la edad de los estudiantes, el consenso en la literatura revisada es que éstos aprenden mejor cuanto más significativa les es la materia, es decir, cuanto más capaces son de ligar el aprendizaje a su propia realidad. Esto no significa obviar el mundo exterior ni pasar por alto los logros de la cultura universal, sino asegurarse de presentarlos relacionándolos con la realidad inmediata, mediante comparaciones que muestren similitudes y diferencias y que rescaten lo valioso de lo local.

22. La dificultad para hacer las materias escolares más significativas estriba en que los problemas del mundo real no suelen presentarse en espacios "puros" como lo serían los marcos de las distintas asignaturas del curriculum tradicional. De allí la importancia del enfoque de los proyectos de aprendizaje diseñados especialmente para permitir la solución de problemas a partir de múltiples disciplinas, algo que el nuevo Programa Curricular del Ministerio de Educación viene promoviendo. Sin embargo, estas experiencias de aprendizaje serán exitosas solo si se consideran y planifican todas las condiciones necesarias para que puedan funcionar: desde el tipo de carpetas, pupitres o mesas que se utilizan, hasta la manera como se parte el horario de clases.

22. De manera similar, en la formación de maestros, la formación pedagógica no debería subordinarse a un programa fraccionado en contenidos organizados según especialidades (y a cargo de distintos "especialistas" cuyos contratos dependen de que se siga "dictando" sus materias). Es necesario que haya áreas fuertes de investigación y desarrollo educativo donde las distintas especialidades converjan

de manera natural. Esto, obviamente, exige mucho más trabajo, preparación y experimentación por parte de los formadores y sus supervisores y directores, y por lo tanto es un reto difícil de asumir.

23. Énfasis en el cuestionamiento, la exploración, la solución de problemas y la investigación.

Aunque todo el mundo está de acuerdo con la necesidad de promover metodologías activas de enseñanza que privilegien el aprendizaje por descubrimiento y que desarrolle el pensamiento lógico, no es del todo claro si es mejor promover directamente el desarrollo de destrezas de pensamiento mediante cursos o lecciones especiales, o si resulta más efectivo y viable procurar que *toda* la experiencia educativa promueva el pensamiento analítico. Una manera de promover el desarrollo de esas habilidades es acentuando el rol del **docente-investigador**, aquél que examina junto con sus alumnos las características de la comunidad en la cual se desenvuelven y las necesidades específicas de aprendizaje de sus alumnos, y que experimenta y evalúa nuevas maneras de enseñar, nuevos materiales educativos, etc.. Para ello, es conveniente que Facultades de Educación e institutos pedagógicos se asocien con otras Facultades universitarias o centros de investigación para la realización de estudios de interés común.

24. Atención a la diversidad. Hay dos temas sobre los cuales se insiste mucho en la literatura de todo el mundo y que se repiten con insistencia en la discusión local. Uno es la necesidad de que los currículos sean de naturaleza intercultural, y el otro es que esos currículos se construyan de manera descentralizada, para asegurar que se adapten a las necesidades de los estudiantes de cada región o localidad.

25. Un currículo multicultural debe contener información y actividades que hagan justicia a la gran diversidad de culturas que componen la mayor parte de las naciones del mundo, y requiere métodos de entrenamiento basados en la interacción, la comunicación, el intercambio, el escuchar y el diálogo. Requiere también la aceptación y el respeto a los otros y la confianza en sus ideas y culturas.

26. A la vez, un currículo adaptado a la realidad local es lo que más reclaman todos los diagnósticos educativos realizados en el país, lo que más recomiendan los organismos encargados de diseñar políticas sectoriales, y lo que pocos parecen saber cómo lograr. Adaptar lineamientos curriculares a realidades específicas (tanto si en ellas conviven poblaciones de distinto bagaje cultural como si ellas son comunidades tradicionales y homogéneas en ese sentido) es una tarea muy difícil y exige tener habilidades especiales. Lograr, además, que los estudiantes conozcan y respeten otras culturas requiere no sólo de prédicas sino de oportunidades de interacción con "lo diferente" y de reflexión sobre el tema, oportunidades que el docente debe saber proporcionar en muchos espacios de la vida escolar. Obviamente, todo docente debe "modelar" actitudes de respeto, tolerancia y reconocimiento a las diferencias.

27. Educación bilingüe. Hay diversas maneras en que un país puede enfocar la cuestión de la multiplicidad de lenguas en su territorio. Algunos lo tratan o trataron como un problema cuya solución estriba en "dotar" a los grupos minoritarios (o a las mayorías subordinadas) con el dominio de la lengua oficial, empezando con una instrucción en lengua materna sólo como un mecanismo de tránsito. En otros lugares prima una postura que concibe el lenguaje como un derecho, y donde se enseña la lengua oficial como segundo idioma. Por último, están aquéllos que conciben el idioma "como recurso" y que

consideran que cada idioma adicional es un recurso más para el país y buscan preservarlos todos. En este enfoque se basan los programas bilingües "bidireccionales" en los cuales se enseña el idioma minoritario a aquéllos que tienen la lengua mayoritaria como lengua materna y viceversa. Las políticas oficiales en el Perú han incluido todos estos enfoques, aunque en su aplicación hay aún mucho por hacer y mucho por discutir.

28. En la educación bilingüe (como en la educación especial) se promueven con especial énfasis muchas de las características que la literatura contemporánea enuncia como rasgos de **cualquier** buen programa educativo: se prioriza la participación oral activa, la lectura para la comprensión, el contenido sobre la forma y el uso de materiales y contenidos que guarden una relación estrecha con la vida cotidiana de los estudiantes. Los métodos y enfoques que se desarrollan para ese tipo de programas, por lo tanto, tienen mucho que aportar a la educación en general. Un programa de formación docente "especializado" en educación bilingüe, si no está aislado de otros programas o escuelas de formación magisterial, puede contribuir significativamente con su experiencia al mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país.

29. **El género.** Dos aspectos de la cuestión del género son particularmente pertinentes para la discusión de lo deseable para la educación peruana. Particularmente en el medio rural, hay que asegurarse que se apliquen una serie de estrategias que han probado ser exitosas para asegurar que las niñas accedan y permanezcan en la escuela tanto como los estudiantes varones. En ese sentido, las estadísticas de cobertura y eficiencia interna del sistema educativo nacional parecen mostrar grandes avances en los últimos lustros.

30. Sin embargo, hay que prestar mucha más atención a cómo el género influye en las técnicas pedagógicas que emplean los maestros en el aula (tanto en las escuelas como, muy especialmente, en las instituciones de formación magisterial) y en los contenidos del currículo, así como a actitudes discriminatorias de las cuales los propios profesores no están conscientes.

31. **Las escuelas rurales.** Entre las muchas dificultades que tienen que enfrentar los maestros rurales está el hecho de tener que manejar aulas compartidas por alumnos de distintos grados. Sin embargo, se conocen técnicas exitosas para facilitar y mejorar la labor de los maestros de escuelas unidocentes, sin frenar el avance de algunos alumnos ni plantear niveles de dificultad insuperables para otros. Entre esos recursos son particularmente útiles algunos materiales programados, aún no muy comunes en nuestro medio, para que los alumnos avancen a su propio ritmo, recurriendo además a múltiples fuentes locales de conocimiento. El uso de esos materiales ayuda al maestro a convertirse más en un animador de trabajo individual y grupal y le permite atender diferentes intereses, dudas y dificultades.

32. Más difícil de planificar, pero quizás más productivo, es el trabajo simultáneo en proyectos de diferentes niveles de complejidad asignados a grupos de alumnos con habilidades semejantes, pero centrados en un mismo tema. Los resultados de la aplicación rigurosa de estos métodos han probado ser tan estimulantes que en algunos países desarrollados se está creando deliberadamente ambientes multi-grado para "forzar" a los docentes a dejar de pensar en las metas de "la clase" y pensar mejor en las necesidades individuales de los alumnos.

33. **Relaciones con la comunidad.** Si bien todo docente debe saber como vincularse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad, es usualmente en el medio rural donde el rol promotor del maestro se torna más central y requiere de un entrenamiento especial. Dicho entrenamiento en observación e investigación debe permitir a los maestros reconocer y aprovechar las características especiales del medio donde trabajan.

34. Por otro lado, está el reto de asegurar un mínimo de permanencia de los maestros rurales, para lo cual muchos piensan que es necesario reclutar a los docentes de entre personas de la localidad que desean permanecer en el medio y que puedan liderar el desarrollo productivo de su zona. Las habilidades necesarias para cumplir este rol requieren también de una capacitación especial que usualmente no está incluida excepto en el discurso en las instituciones de formación.

35. **Autonomía y descentralización.** Se ha venido reclamando largo tiempo en el Perú mayor autonomía administrativa, pedagógica y financiera para las escuelas y sus directores. Tan importante como ello, sin embargo, es la necesidad de fomentar que los maestros desempeñen creativamente su tarea educativa, sin limitarse al cumplimiento pasivo de las normas. Así como es casi imposible tener un aula democrática en una escuela autoritaria, y muy difícil tener una escuela democrática en un sistema muy autoritario, es difícil que un maestro obligado (o que se cree obligado) a seguir rígidamente planes diseñados por otros actúe creativamente y promueva creatividad en sus alumnos.

36. **Rol del director de escuela.** En lo que se refiere al rol del director, su principal responsabilidad debe ser asegurar la creación de un ambiente que estimule el aprendizaje activo. Debe ser un líder pedagógico al tanto de los más recientes desarrollos en materia de instrucción y apto para supervisar y apoyar a su personal en la innovación y el mejoramiento del proceso de enseñanza, en lugar de limitarse al cumplimiento de labores administrativas o de control disciplinario, como ocurre en muchas ocasiones. Para ello, debe recibir entrenamiento especial y apoyo técnico vía cursos, talleres y oportunidades estructuradas de intercambio de experiencias con sus colegas. Incluso se ha previsto el requerimiento de un "internado" en alguna escuela modelo para los aspirantes a puestos de directores.

Sugerencias para la formación docente.

37. **Estrategias para atraer a mejores estudiantes a la carrera de Educación.** Dado que actualmente en muchos lugares del mundo está resultando muy difícil atraer al magisterio a los egresados de secundaria mejor dispuestos y más capaces, se están elaborando estrategias activas de revalorización de la carrera docente ante la opinión pública. Parte de ellas consisten en un cambio de imagen de la "buena docencia" como algo que no solo depende de la dedicación y la vocación de servicio, sino que también requiere de muchas habilidades y destrezas que se consiguen solo después de varios años de preparación. Se crean asociaciones de escolares que parecen estar interesados en ser maestros y se les brinda oportunidades de actuar como tutores de alumnos más jóvenes. Se proveen rutas alternativas a la titulación que permiten que graduados universitarios de otras carreras, luego de una preparación cuya duración y características están siendo debatidas y experimentadas, puedan enseñar en las escuelas, particularmente en la secundaria. En otros lugares se está intentando elevar los requisitos para la titulación o certificación inicial, no sólo para mejorar la calidad intrínseca de la

formación, sino para elevar el prestigio de la ocupación, lo que se considera indispensable para atraer a personas con mejor potencial a la carrera docente.

38. La titulación inicial en muchos países no es otorgada por la misma institución de formación sino por organismos autónomos de nivel estatal (departamental) o regional que examinan a los egresantes según estándares que ellos diseñan y hacen públicos. Ahora en los Estados Unidos, por ejemplo, se está proponiendo una nueva re-certificación para docentes con experiencia que se someten a evaluación cercana a lo largo de todo un año. Se espera que este nuevo título, además de obtener para sus portadores un mejor salario, contribuya a revalorar la profesión y a atraer a ella a personas cada vez más talentosas y ansiosas de enfrentar la carrera magisterial como un desafío tanto como un servicio.

39. **Selección de los formadores de los estudiantes de Educación.** Si deseamos que nuestros maestros sean de la más alta calidad posible, no podemos desatender a quienes son los maestros de los que se están formando para ser docentes. No sólo debe procurarse que sean personas con experiencia en aulas escolares, sino también asegurarse que su formación inicial y su capacitación posterior hayan sido de buena calidad, que sean personas que han aprovechado oportunidades de autoformación e, idealmente, que tengan estudios de post-grado y algún entrenamiento para la docencia en el nivel superior.

40. **Incentivos para los formadores.** En diagnósticos locales se incide frecuentemente en la necesidad de estimular a los docentes de formación magisterial, tanto vía remuneraciones como mejorando sus condiciones de trabajo profesional (disponibilidad de material educativo y fuentes de consulta, suscripciones a revistas profesionales, oportunidades de becas de estudio en centros de calidad, etc.).

41. **Formación rigurosa y de buena calidad para los futuros maestros.** La formación docente debería enfatizar el pensamiento crítico y la investigación, a la vez que permite un contacto con el mundo escolar real tan temprano como sea posible. La experiencia práctica temprana no sólo proporciona una introducción realista a la enseñanza, sino que brinda oportunidades inmediatas de vincular la teoría con la práctica. Se recomienda que los organismos sectoriales centrales se limiten a dar lineamientos curriculares básicos, y que éstos se afinen y se conviertan en planes de estudio más detallados en las mismas instituciones de formación magisterial o en entes de nivel regional.

42. Sin embargo, para que se pueda hacer esto es indispensable que hayan autoridades y docentes en las instituciones de formación que hayan tenido la oportunidad de desarrollar capacidades en ese sentido. Como es muy posible que ese no sea el caso, se requiere que se generen condiciones mínimas para empezar a **experimentar** maneras nuevas de hacer las cosas, maneras de **evaluar** sus resultados, maneras de **mejorar** lo que se quiso realizar inicialmente. En ese esfuerzo sería conveniente que colaboraran permanentemente con las instituciones formadoras expertos e investigadores externos.

43. **Vinculación entre la formación docente y las escuelas.** La idea detrás de las escuelas de aplicación o escuelas asociadas a las instituciones de formación magisterial no es sólo la de asegurar que haya un lugar para cumplir con las prácticas que demanda el currículo. Se trata de que hayan lugares idóneos donde los maestros de aulas sean lo suficientemente buenos como para que sea deseable que actúen como tutores de los practicantes, donde los maestros estén dispuestos a dejarse observar por

los estudiantes de los primeros ciclos de Educación, a responder sus preguntas, a examinar su propia actuación junto con esos estudiantes y los supervisores de las instituciones de formación que los visitarán con cierta regularidad y a explorar también con ellos las conexiones entre sus acciones y la teoría educativa. Se trata también de garantizar que hayan espacios receptivos donde se pueda investigar e innovar, y desde donde se estimule la actividad pedagógica de toda una zona. El tener una escuela de aplicación permite que la vinculación no sea exclusivamente entre el practicante y un docente en particular, sino que involucre al estudiante de Educación con toda la organización escolar y su entorno.

44. La escuela de aplicación debería ser lo que son los "hospitales docentes" en relación a las buenas escuelas de medicina: centros de excelencia donde se investiga e innova a la vez que se educa a los futuros profesionales. La escuela de aplicación debería ser una escuela de demostración, una escuela donde se modela la buena pedagogía y donde hay investigadores observando y colaborando con los maestros y los practicantes hombro a hombro. A su vez, los practicantes están adscritos a la escuela, y no solo a **sus** alumnos o **sus** aulas, y pueden tener una experiencia más rica.

45. La "inducción": apoyo durante el primer año de trabajo docente.

La carencia o escasez de experiencia hace que la mayor parte de los docentes encuentren su primer año de trabajo extremadamente difícil y que muchos nuevos profesionales, incluyendo a algunos con potencial para la excelencia, abandonen la carrera. En China, por ejemplo, las instituciones de formación continúan apoyando a sus egresados durante ese período. En otros países, se está discutiendo la conveniencia de que a los egresados se les otorgue tan solo un certificado provisional que les permita trabajar. La titulación definitiva se obtendría luego de un año de trabajo estrechamente supervisado.

46. **Prioridad de la formación magisterial en las universidades.** Las Facultades de Educación deben de dejar de ser los parientes pobres e ignorados de la comunidad universitaria, particularmente en las instituciones de prestigio.

47. **Aprendizaje continuo y desarrollo profesional de los maestros.** Los programas iniciales de formación docente son sólo un punto de partida, y la preparación recibida en ellos debe ser reforzada con una capacitación constante y de buena calidad, que se ciña a los principios pedagógicos postulados como deseables para la buena formación inicial e incluso para la educación en general.

48. **Organización de programas de formación magisterial.** Hay considerables diferencias en la duración de los estudios de preparación para la enseñanza en distintos países del mundo. Mientras que para enseñar en el nivel inicial en China se requieren 3 o 4 años de formación luego de cursas solo parte de la secundaria, en Japón es necesario tener una maestría. Hay una tendencia generalizada a agrupar los "años de infancia" y ofrecer títulos que permitan enseñar, por ejemplo, tanto en el nivel pre-escolar como en los primeros grados de la educación básica.

Para el nivel primario, varios países requieren sólo de 3 años de formación postsecundaria. En los Estados Unidos se exigen cuatro años de bachillerato y, en algunos estados, una maestría. En muchos países es posible que profesionales de otros campos académicos interesados en titularse para la docencia lo hagan siguiendo cursos a nivel de postgrado. El caso peruano que exige un mínimo de

cinco años de estudios postsecundarios para la formación inicial de un docente parece ser excepcional en este sentido.

49. Estándares para una formación docente exitosa. Casi todos los autores de la literatura revisada que versan sobre el tema de la formación magisterial incluyen su propia lista propia de estándares para una formación docente de calidad. Aquí hemos seleccionado, combinado y adaptado algunos de dichos principios que consideramos pertinentes para promover la formación del "buen docente" en el Perú:

(1) Las instituciones que ofrecen programas de formación magisterial deben asumir la educación de los futuros maestros como una responsabilidad importante con la sociedad y, por lo tanto, deben apoyarlos adecuada y vigorosamente. En el caso de las universidades, las facultades de educación deben gozar por lo menos de la misma legitimidad y reconocimiento que los otros programas académicos.

(2) No sólo los programas o facultades de educación sino **todos** los departamentos y programas de la institución deben estar comprometidos en la formación de educadores. En el caso de las universidades, es necesario que el compromiso con la excelencia caracterice tanto a los programas de educación como a las demás carreras que allí se brindan.

(3) Los programas de formación magisterial deben asegurarse de proveer condiciones para el aprendizaje similares a aquellas que deseen que los futuros maestros que allí se forman generen luego en los colegios y aulas donde ejercerán su labor docente.

(4) El rol del Ministerio de Educación debe limitarse a establecer los grandes lineamientos curriculares y fijar los estándares mínimos esperables de los graduados de las carreras de educación. Las instituciones de formación deben asumir la tarea de diseñar su propio currículo, sus propios estándares de desempeño y sus políticas internas, a la luz de requisitos de acreditación, lúcida y profesionalmente establecidos por algún organismo nacional o regional.

(5) Los programas de formación docente deben aspirar a tener un cuerpo docente dedicado a la misión de mejorar la educación y constantemente involucrado en diversas actividades académicas y profesionales.

(6) Los programas de formación docente deben caracterizarse por tener expectativas elevadas de aprendizaje y rigurosas exigencias para la graduación.

(7) La preparación académica de los aspirantes a la docencia debe incluir un riguroso programa de estudios generales y una buena preparación en filosofía e historia de la educación, así como en teoría educativa. Además, todo estudiante de educación debe ser entrenado en el *uso* de métodos pedagógicos tanto generales como específicos para ciertos cursos o materias.

(8) Los programas de formación docente deben dar amplias oportunidades a los futuros maestros de pasar de ser meros estudiantes o consumidores de conocimientos previamente

organizados a convertirse en maestros que exploran y cuestionan tanto el conocimiento mismo como las maneras de enseñarlo.

(9) Los programas de formación docente deben reflejar la diversidad del Perú y preparar a los graduados a enseñar en una sociedad multi-cultural.

(10) A lo largo del proceso de formación, los estudiantes de pedagogía deben ser expuestos a diversas experiencias "en el campo" cuidadosamente planificadas por sus tutores o supervisores. Deben así tener acceso a un amplio rango de experiencias prácticas y de observación en escuelas regulares y en escuelas modelo donde pueden realizar sus internados o prácticas profesionales. Las instituciones de formación magisterial no deben admitir más alumnos en sus programas que el número al que le puedan garantizar acceso a estas experiencias de calidad.

(11) Los programas de formación docente deben asociarse a escuelas y colegios de manera que la formación magisterial sea responsabilidad tanto del cuerpo docente de la facultad o instituto como de los maestros que ya están en servicio y de otros profesionales vinculados al proceso educativo.

(12) El que los docentes y otros profesionales de la educación puedan continuar su desarrollo profesional debe ser responsabilidad tanto de los formadores de maestros como de los administradores y supervisores del sector educativo y de las mismas escuelas.

(13) Los programas de formación docente necesitan tener suficiente apoyo por parte de su institución y suficientes recursos como para poder implementar estos principios.

(14) Los programas de formación docente deben estar protegidos de los vendavales de la oferta y la demanda mediante políticas públicas que prohíban programas improvisados "de emergencia" o licencias temporales para enseñar.

(15) El currículo de los programas de formación docente debe ser integrado desde el primer semestre y no sólo durante el último año. Los cursos de formación general, por ejemplo, deben ser planificados conjuntamente por profesores de pedagogía y por especialistas en materias determinadas.

(16) Los programas de formación docente deben asumir la responsabilidad de asegurar que los estudiantes que pasen por ellos tengan o adquieran los estándares de lectura y redacción, así como las habilidades de pensamiento analítico y crítico, que se demanda de los mejores estudiantes en los programas más exigentes de las universidades.

Segunda Parte

Actores y Procesos de la Formación Magisterial en el Perú

En la anterior parte de este resumen se describió lo que sería deseable poder observar en la educación peruana y en particular en la formación de los maestros peruanos. En esta parte del estudio se ha caracterizado la variedad de condiciones en que se brinda actualmente la formación magisterial en el país.

Las principales fuentes de información para su elaboración han sido las encuestas remitidas a todas las instituciones de formación magisterial (IFMs, en adelante) del país, que incluían un formulario para estadísticas sobre sus recursos humanos y materiales, un cuestionario para los directores y otro para ser llenado por dos o más docentes seleccionados por el director. Respondieron a la encuesta 118 instituciones, poco menos de la tercera parte del total, aunque entre ellas solo habían 6 Facultades de Educación universitarias y faltaban (o abundaban) instituciones de algunos departamentos del país. Pese a ello, y tras contrastar extrapolaciones hechas a partir de la muestra que respondió con estadísticas globales disponibles vía los Censos Nacionales, el Censo Escolar y datos del Ministerio de Educación, se tiene bastante confianza en la representatividad de la muestra para la mayor parte de los aspectos tratados. Cuando ese no es el caso, se ha realizado la anotación respectiva.

Otra fuente de gran utilidad ha sido el informe y el material de trabajo de campo de un estudio etnográfico realizado en un ISP y en una Facultad de Educación de Lima Metropolitana en 1995, en el marco de un programa de investigación de GRADE financiado por la Fundación Ford.

El informe elaborado para esta parte del diagnóstico, así como los instrumentos de recolección de datos se encuentran anexos a este resumen.

Las Instituciones de Formación Magisterial

50. Hacia fines de 1995, funcionaban en el Perú un total estimado de 374 instituciones que brindaban programas de formación magisterial, de las cuales 38 eran universidades. El resto de ellas eran en su mayor parte institutos superiores pedagógicos y unas pocas escuelas superiores de arte, educación física o teología, los cuales contaban con algún programa especializado de formación docente en sus respectivos campos.

51. **Gestión.** Más de la mitad de las instituciones (52%) son privadas, mientras que sólo pocos años atrás casi todas las IFMs eran estatales. Casi la totalidad del más de un centenar de instituciones fundadas en los dos últimos años son no estatales.

52. **Antigüedad de las instituciones.** La antigüedad promedio de las instituciones de formación magisterial, 9 años, resulta engañosa. Más de la mitad de ellas no tienen más de 4 años de funcionamiento y menos del 15% alcanza los 30.

53. La mayoría de las instituciones que reportan tener muchos años funcionando son del sector público. Tienen en promedio 17 años, mientras que las privadas sólo 3.

54. **Crecimiento del número de instituciones.** Entre fines de 1993 y fines de 1995 el número de IFMs creció en un asombroso 83%. En los últimos años las IFMs han experimentado un acelerado crecimiento, ya que entre fines de 1993 y fines de 1995 la expansión de éstos alcanzó 83%. Un primer indicador de sobredimensionamiento de la oferta es que mientras en China hay una IFM por cada millón de habitantes, y en Estados Unidos cinco, en el Perú hay dieciséis.

55. **Tamaño y financiamiento.** El promedio de alumnos por institución es de 477, pero la mitad de las instituciones tienen menos de 300 alumnos y sólo un tercio tiene más de 500, estando el tamaño directamente relacionado con su antigüedad y con el ámbito de gestión (las IFMs estatales cuentan en promedio con 653 alumnos, mientras que los de gestión privada alcanzan sólo 321 alumnos).

Muchos de los directores aparentemente desconocen el monto del presupuesto que les ha sido asignado por la dirección regional, el cual asumen sólo es para cubrir las plazas docentes de la institución. Como las remuneraciones son pagadas directamente a los profesores en dicha dirección, las autoridades de las IFMs no parecen tener necesidad alguna ni siquiera de saber el volumen total de recursos que les está entregando el Tesoro Público. Según datos más o menos confiables proporcionados por 13 de las 56 instituciones públicas de la muestra, el presupuesto promedio anual por alumno para 1995 fue 340 soles (unos US\$146 dólares), 72% de los cuales provenía del Tesoro. El resto provenía de ingresos propios de las instituciones (cobranzas por servicios a los mismos estudiantes o a asistentes a cursos, principalmente). El rango dentro del cual fluctúan los presupuestos de los institutos privados es muy amplio, pero arrojan un promedio de 494 soles, unos 212 dólares anuales. La mayor parte de esos recursos se obtienen de las matrículas y pensiones que pagan los alumnos, así como por los pagos que estos hacen por certificaciones y otros servicios. También obtienen ingresos vía la provisión de servicios a terceros (cursos de profesionalización y de capacitación, etc.). Unos pocos institutos obtienen una parte importante de sus recursos vía donaciones -- pero no se sabe su fuente.

Los montos promedio de recursos financieros disponibles para las instituciones de formación magisterial son a todas luces muy bajos, y contribuyen a explicar buena parte de los problemas descritos a lo largo de este informe. Si bien es mucho lo que hay que hacer en otros frentes, este no puede ser descuidado más tiempo. De lo contrario, será poco lo que se podrá avanzar en cualquier intento de mejoramiento de la calidad de las instituciones.

56. **Infraestructura y equipamiento.** 77% de las IFMs tienen local propio; 18.5% lo alquilan y 3.7% los tienen prestados. 88% de las instituciones públicas funcionan en local propio vs. 67% de los privados, en una relación que tiene que ver seguramente con la antigüedad, ya que casi todas las IFMs que funcionan más de 5 años lo hacen en su propio local.

57. **Disponibilidad de aulas.** Dividiendo la matrícula total en formación regular entre el número de aulas, se obtiene un promedio de 53 alumnos por aula, 75 en las IFMs públicas y 34 en las privadas.

Sin embargo, la matrícula en algunos casos se divide en varios turnos, aunque esta información no se recogió en la encuesta. Otra aproximación a esta cuestión es el reporte de los 372 docentes que respondieron las encuestas, que informaron tener un promedio de 43 alumnos en uno de los cursos que enseñaban.

58. **Servicios básicos.** Es rara la IFM que no cuenta con electricidad, agua o desagüe. Sin embargo no lo es el que las instituciones cuenten con un sólo baño en su local.

59. **Otra infraestructura y equipamiento.** En promedio, las IFMs cuentan con 3 oficinas administrativas, pero la quinta parte de ellas no dispone de una sala de profesores y 9% de ellas no cuenta con una biblioteca. Cabe anotar que aquellas que la tienen, a juzgar por algunas visitas realizadas a instituciones metropolitanas, están probablemente pobremente equipadas, ya que cuentan con libros antiguos y desactualizado y no tienen un sistema establecido de catalogación y búsqueda de información.

Resulta preocupante que, mientras que el volumen de matrícula crece, la adquisición de libros por parte de las IFMs no resulte proporcional a este crecimiento. Es así que, si bien en promedio los IFMs han adquirido 51 libros nuevos por cada 100 alumnos, la cuarta parte de ellos no adquirió en dos años más de un libro nuevo por cada 10 alumnos regulares. Es por esto que, entre las diversas lecturas que los docentes recomiendan leer a sus alumnos, muy pocas de ellas son de reciente publicación.

60. Las IFMs tienen en promedio 7 computadoras cada una, y el conjunto de estudiantes de formación magisterial disponen de 2.3 computadoras por cada 100 de ellos. Sin embargo hay que resaltar que 20% de las instituciones no tiene ninguna y 30% de ellos tiene sólo 1 o 2, posiblemente sólo para uso administrativo, y no como apoyo al aprendizaje de los alumnos.

Los alumnos

61. Estimados basados en la encuesta de GRADE dan un total de 163,768 alumnos matriculados en programas regulares de formación y 44,684 en programas de profesionalización docente, dando un total general de futuros maestros profesionales equivalente a 208,452.

62. **Los egresantes.** Suponiendo que el número de matriculados se mantiene estático en los próximos años y que todos culminarán sus estudios en el plazo normativo de 5 años (o 6, si se trata de profesionalización), egresarían 40,201 nuevos maestros cada año; sin embargo, las estadísticas disponibles sugieren que la cifra no llega a los 20,000. Lo que resulta claro es que muchos de ellos no encontrarán empleo como maestros, según el estudio realizado para este diagnóstico sobre oferta y demanda.

63. **Distribución por especialidades.** Del total de alumnos de las IFMs, 49.3% de ellos estaría formándose como maestro primario, 11.7% en educación inicial y 30.1% están matriculados en alguna subespecialidad para enseñanza secundaria, particularmente en lengua y literatura o en matemáticas. Los demás se distribuyen en educación técnica, educación física y educación especial. Esta distribución

no refleja la probable composición de la demanda en los próximos años, ya que el descenso de la tasa de crecimiento de la población hará que haya mayor demanda por profesores secundarios y de nivel superior.

64. **Distribución por género.** 38% del total de matriculados son hombres y 62% mujeres. Entre los estudiantes de Educación hay un poco más de mujeres que entre el actual personal docente de los centros escolares del país: 56%, porcentaje bastante más bajo que en la mayor parte de los países europeos y americanos, y que ha permanecido bastante estable a lo largo de las últimas tres décadas.

65. Casi la totalidad de matriculados en educación inicial son mujeres y en educación primaria y especial lo son en clara mayoría. En cambio, en las subespecialidades de educación secundaria, sólo en lengua y literatura llegan a ser una leve mayoría. Esto también permite inferir que es probable que no se de una más marcada "femeneización" de la carrera docente en el Perú en los próximos años.

66. **Otras características demográficas y socioeconómicas.** 81% de los alumnos de los ISPs y Facultades habrían estudiado su secundaria en el mismo departamento donde se encuentra la institución en la cual están actualmente matriculados. Los egresados de colegios secundarios estatales conforman aproximadamente el 83% del total de la matrícula en el conjunto de IFMs, porcentaje que coincide con la matrícula nacional en secundaria de menores cubierta por el sector estatal. En la mitad de las IFMs, casi todos los alumnos (más del 95%, estiman sus directores) provienen de escuelas estatales. Incluso en un tercio de los casos no hay ni un solo alumno egresado de un colegio privado.

67. Las características de un alumnado fuertemente local y la proveniencia casi exclusiva de colegios públicos empiezan a configurar un cuadro de homogeneidad demográfica y social, y posiblemente cultural, al interior de gran parte de las instituciones. Además, como se verá más adelante, 40% de los directores y más de la mitad de los docentes nacieron y se formaron en el mismo departamento donde actualmente trabajan.

68. Según las estimaciones ponderadas de los directores, 41% de todos los alumnos tendría padres con sólo educación primaria, mientras que 23% del alumnado tendría padres con educación superior.

69. 29% del total de alumnos tendría como lengua materna un idioma distinto al castellano, promedio bastante más elevado que el 15.4% de los jóvenes peruanos cuyo idioma o dialecto materno, según el Censo de 1993, son el quechua, aymara u otra lengua nativa. De otro lado, de los 372 docentes que respondieron los cuestionarios, 30% de ellos declararon que en su hogar de infancia se hablaba en alguna lengua quechua o aymara, lo que fortalecen la imagen de cierta homogeneidad, esta vez entre maestros y alumnos, al interior de las IFMs.

70. Casi un tercio de todos los alumnos (30%) estaría trabajando a la vez que estudia, siendo las ocupaciones más comunes el comercio ambulatorio, las labores agrícolas y los servicios personales, seguidos en cuarto lugar por labores de enseñanza o alfabetización. Muchos de ellos dedican parte de su tiempo a labores domésticas y familiares no remuneradas.

71. Información proporcionada por los directores sugiere que 43% de los alumnos provienen de familias con ingresos bajos, 34% de familias con ingresos medio bajos, 20% de ingresos medios y 3% con ingresos medio altos (en más de la mitad de las instituciones no hay ni un solo alumno de nivel medio alto).

72. La homogeneidad del alumnado y el predominio de estudiantes de sectores muy empobrecidos y con posiblemente escaso "capital cultural" puede tener consecuencias serias para las posibilidades de lograr que se conviertan en docentes para una educación de alta calidad. Sus propias experiencias escolares pueden haber "fijado" normas no deseables sobre lo que constituye una enseñanza deseable que luego reproducirán en las escuelas donde trabajen. Mientras las IFMs no tengan más alumnos de sectores más altos, que hayan tenido oportunidad de conocer mejores estilos pedagógicos, no se sentirán presionados por las exigencias de sus propios alumnos a mejorar la calidad de la formación que brindan. Además, la legitimidad social de la profesión docente podría requerir que ésta sea vista como deseable por jóvenes de todos los sectores. Por último, si bien la homogeneidad social y cultural al interior de una institución puede hacer menos complicada la integración organizacional, no resulta la mejor manera de preparar a los futuros maestros a enfrentar la diversidad socio-cultural con la cual se toparán cuando, en la mayor parte de los casos, pasen a engrosar las filas de los docentes urbanos.

73. **Motivaciones para elegir la carrera.** Ponderando las estimaciones de los directores, un tercio de los estudiantes que inician su preparación para el magisterio habría intentado antes ingresar a otra carrera, habiendo instituciones en las cuales la mayoría de los alumnos hubieran preferido otra alternativa. Los alumnos de las instituciones donde se realizó la observación etnográfica confirman el hecho de que la carrera magisterial es percibida como una opción de segunda por buena parte de los que postulan a ella. Esto sin duda refleja los resultados de un estudio reciente sobre el mercado educativo que sugiere que, entre los jóvenes, la docencia es la carrera menos prestigiosa y la que tiene mayores probabilidades de conducir al desempleo, a la vez que es vista también como la más fácil y la más barata.

74. Sin embargo, entre los docentes en ejercicio una abrumadora mayoría declara que optó por la carrera por vocación ("siempre quise ser maestro"), lo que sugiere que se da un proceso de decantamiento a lo largo de los estudios y luego ya en el mundo del trabajo, mediante el cual solo permanecen los que tenían o fueron desarrollando una fuerte identificación con el rol docente. Si bien entre los docentes más jóvenes es algo más frecuente el señalamiento de factores más pragmáticos para su opción, tales como la accesibilidad de las instituciones de formación o la estabilidad y seguridad del trabajo, el predominio (o la reafirmación) de lo vocacional es abrumador.

75. **La selectividad de las instituciones de formación docente.** Se considera que el tema de selectividad es crucial para la legitimación de la profesión docente y para la mejoría de la calidad profesional de quienes optan por esta carrera. En cualquier concepción y connotación del término selectividad, se trata de limitar el acceso a un número menor de personas que las que desearían tenerlo.

En conjunto, algo más de la mitad (52.4%) de los que postulan o solicitan admisión a los programas regular de formación magisterial parecen actualmente lograrlo y buena parte de las instituciones admite a un porcentaje bastante mayor (la tasa promedio es 70%). Esto compara desfavorablemente -- en

términos de selectividad -- con el ratio de ingresantes a postulantes de todas las carreras universitarias (30.6% en 1993 o 25% si se excluye a las Facultades de Educación).

76. Más de un tercio de los ISPs son claramente poco selectivos (o no son objeto de mucha competencia), admitiendo a casi todos o no menos de 80% de sus postulantes. Solo una minoría (10%) resulta por lo menos tanto o más selectiva (o es objeto de mayor competencia por el ingreso) que el promedio de todas las Facultades universitarias excluidas las de Educación.

77. En el caso de los programas de profesionalización, el nivel de selectividad parece ser bastante más bajo, siendo admitidos aproximadamente el 91% de los postulantes en 1995. Sin embargo, no parecen haber diferencias importantes, con respecto a la selectividad en dichos programas, entre ISPs y universidades, entre instituciones públicas y privadas, ni difieren tampoco las antiguas de las nuevas o las grandes de las pequeñas.

78. Volviendo al caso de los programas de formación regular, son importantes las diferencias de selectividad entre instituciones públicas y privadas. Las tasas institucionales promedio son 50.7% en las primeras y 85.9% en las segundas. También difieren en cuanto a su nivel de selectividad las instituciones más antiguas (57%, esto es, en las que tienen más de 5 años de operación) y las más nuevas (77%), así como las de mayor o menor tamaño (77% en aquellas con hasta 500 estudiantes y 58% en las más grandes).

79. Este estudio no permite establecer con certeza si la mayor selectividad de las instituciones públicas se debe al mantenimiento de estándares más altos para la admisión o tan solo al hecho de que tienen mucha mayor demanda debido a sus costos menores. También sería interesante averiguar si la mayor o menor selectividad de una institución está asociada a diferencias de calidad, así como si aquella parece ser un pre-requisito o solo una consecuencia de la segunda.

80. **El proceso de selección de los estudiantes.** Tanto o más importante que las dimensiones cuantitativas de la selectividad, es preguntarse sobre los criterios de evaluación que se aplican para la selección. La mayoría de los institutos (89%) declaran exigir, entre otros y diversos requerimientos, la aprobación de una prueba de admisión.

81. **Las pruebas de admisión.** De las pocas muestras remitidas se deduce que (a) los exámenes de los ISPs presentan serios problemas, tanto en la selección de contenidos de la misma, como de la concepción pedagógica que parece subyacerlos, de los cuales un tercio aproximadamente sólo buscan evaluar conocimientos retenidos en la memoria, la mitad de las pruebas incluyen también algún intento de medición de la aptitud académica y sólo una quinta parte incluyen algunos ítemes aparentemente referidos al área psicovocacional; (b) la técnica de construcción de la prueba es bastante deficiente, es frecuente que haya más de una respuesta correcta, muchas de las preguntas están referidas a aspectos legales del sector educativo, que ningún postulante tendría por qué conocer antes de haberse iniciado en la carrera; (c) las maneras en que se pretende medir cuestiones tales como la idoneidad vocacional son francamente pobres; (d) la extensión de las pruebas, y el tiempo que se asigna a su aplicación, son sumamente variables en las diferentes instituciones. Asimismo, los criterios de calificación y las líneas de corte para la aprobación son con frecuencia flexibilizados ex-post, desvirtuándose el propósito de la prueba.

82. En el caso de la admisión a las universidades, las líneas de corte para la aprobación en la prueba general aplicada a todos los postulantes son usualmente rebajadas para los postulantes a los programas de Educación, transmitiéndose el claro mensaje de que, para acceder a la oportunidad de ser maestro en el Perú, se requiere bastante menos talento, aptitud y conocimientos que para emprender casi cualquier otra carrera de nivel superior, paradójica laxitud cuando se sabe cuanta capacidad y sabiduría esperamos que tengan quienes han de educar a nuestros hijos.

83. Los efectos de esta falta de selectividad, unidos a los efectos de tener un cuerpo estudiantil que viene de grupos sociales afectados por los déficits sociales, económicos y educacionales que se han revisado líneas arriba son de fácil deducción. En cualquier caso, parecería que los mecanismos instalados para la selección de estudiantes contribuyen poco a que sean los mejores y los más capaces los admitidos a los programas de formación magisterial.

84. Por lo general, los directores se inclinan a opinar que los alumnos de los programas regulares de formación son más capaces, tienen mejor preparación y por ende mejor rendimiento, y están más motivados que los alumnos de los cursos de profesionalización. Estos últimos, según unos pocos directores, serían más responsables, pese a las mayores dificultades que enfrentan en sus estudios.

85. Las opiniones de los docentes sobre las características que distinguen a los estudiantes al interior de las mismas instituciones y sobre las exigencias particulares que esa heterogeneidad, de darse en la realidad, imponen a los programas y docentes, son muy reveladoras. Hacen referencia a diferencias en habilidades básicas (capacidad intelectual, comprensión de lectura, manejo del lenguaje), en rendimiento, en profundidad de su interés por los estudios o en sentido de responsabilidad, pero parecen percibir las sólo como problemas que afectan la capacidad y ritmo de aprendizaje de los alumnos y les complican a ellos el cumplimiento de su programación curricular, pero son pocos los que especifican cómo deben adaptar sus estrategias de enseñanza para asegurar que todos efectivamente aprendan. De la observación de algunas aulas se desprendería que en no pocos casos los docentes de las IFMs transmiten con fuerza a sus alumnos el mensaje de que les está vedado el acceder a formas más altas del conocimiento (las cuales supuestamente ellos sí han alcanzado).

86. Sin embargo, es interesante observar que, cuando ofrecen recomendaciones para mejorar la formación de los maestros en el Perú o en sus propias instituciones, los docentes y directores de las IFMs otorgan mucho mayor énfasis a mejorar la currícula y los planes de estudio o a la selección y capacitación de los formadores que a mejorar la selección de los estudiantes de la carrera.

87. **Resultados probables de una baja selectividad o de una deficiente selección.** Son muchas las posibles consecuencias de una selección inadecuada de alumnos para la carrera magisterial: por un lado están los costos personales para los mismos jóvenes de verse embarcados en estudios para los cuales no tienen las condiciones necesarias y, por el otro, el impacto que ello tendrá sobre los futuros escolares, en el caso que lleguen a culminar sus estudios y encontrar un puesto de trabajo.

88. Como ya se mencionó, más de la mitad de los directores reconocen que los actuales requisitos para ingresar a estudiar a la institución que dirigen resultan menos exigentes que hace 10 años y dos tercios de ellos afirman que la capacidad académica actual de los nuevos estudiantes es algo o mucho

más baja que entonces. Frente a un supuesto deterioro de la calidad de la educación secundaria, además de las malas condiciones económicas y sociales de las familias (factor que incide en el aprendizaje), la mayoría de cursos que se imparten son "de nivelación", procurando generar capacidades básicas que los estudiantes debieron haber adquirido en su formación previa.

89. Tanto las autoridades y docentes de universidades e ISPs, como diversos observadores externos, perciben que el nivel de madurez intelectual e incluso emocional de los alumnos de la carrera de Educación es inferior al de los alumnos de otras carreras; los mismos alumnos están concientes de ello.

90. Es verdad que muchos de los problemas que confrontan las actuales IFMs pueden en última instancia remitirse a la mala educación básica de sus alumnos. Sin embargo, es claro que hay un proceso de selección que no está siendo diseñado o aplicado para escoger a un grupo con potencial para promover una educación de calidad en el próximo siglo.

Los docentes

91. En base a lo reportado por los directores de las instituciones que proporcionaron esta información, puede estimarse que el total de docentes dedicados a la formación magisterial asciende a 9000.

92. **Características sociodemográficas.** Extrapolando los datos proporcionados por 372 docentes, su promedio de edad estaría en los 44 años, siendo sólo 10% de ellos mayores a 55 años y un porcentaje similar menor de 32.

93. **Género.** Según las estadísticas proporcionadas por los directores, 72% de los docentes son hombres y 28% mujeres. La muestra autoseleccionada de docentes contiene un pequeño sesgo masculino (78% son hombres). Ambos datos contrastan con la matrícula fuertemente femenina de las IFMs (solo 38% son varones) y con la composición de los actuales docentes en ejercicio (46% de los cuales son hombres).

94. **Lugar de nacimiento.** 50% de los docentes nacieron en la misma provincia donde funciona el ISP en el cual trabajan. Si se amplía el marco de referencia a todo el departamento, resulta que 76% son lugareños.

95. **Motivaciones para opción profesional.** La enorme mayoría de los profesores de las IFMs (más del 80%) declara haber elegido originalmente ser educador por un llamado vocacional ("siempre quiso ser maestro" o porque sentía afecto hacia los niños) mientras que unos pocos (5%) lo hicieron empujados por una motivación social. Unos pocos más (7% en cada caso) identifican cuestiones prácticas como "era la única carrera disponible en la localidad" o "era la carrera más económica"; otros indican cuestiones de tipo más coyuntural ("mis amigos me animaron"). La mayoría de ellos no cambiarían hoy en día su decisión original de ser maestros; solo 20 docentes aludieron a los bajos salarios y al poco reconocimiento social de la profesión como factores que los hacen desear ahora haber elegido entonces otra opción.

96. En cuanto a la decisión de dedicarse a la formación de maestros, las razones más frecuentemente ofrecidas han sido el deseo de transmitir la propia experiencia y los conocimientos adquiridos a otros maestros (22%). 14% alude a factores tales como el "reunir ya los requisitos", el querer acceder a mejores posibilidades de desarrollo profesional o al mayor prestigio del cargo o del nivel educativo (superior), y parece considerar la labor de formador como el punto "natural" de culminación de la carrera docente. Otros hacen referencia a oportunidades que se presentaron, posibilidad de mejorar o complementar sus ingresos, idoneidad para la actividad, voluntad de contribuir a mejorar la calidad de la educación, y al efecto multiplicador que tiene la labor de formación, entre otras cosas.

97. **Localidad, institución y especialidad en que se recibió primera formación.** El 63% de los docentes recibieron su primera formación en el mismo departamento en el cual nacieron y 66% de ellos lo recibieron en el mismo departamento en el cual trabajan. Poco más de la mitad de los docentes nació, se formó y trabaja en el mismo departamento.

98. Aproximadamente la mitad de los docentes se formó inicialmente en una escuela normal o en un instituto superior pedagógico y la otra mitad en una universidad. Unos pocos llegaron por rutas alternativas. Sólo 11% de los docentes estudió originalmente en un programa de profesionalización docente, en lugar de un programa de formación regular.

99. La gran mayoría de los docentes recibieron su primera formación en una carrera docente, siguiendo 58% de ellos alguna de las especialidades de educación secundaria (es frecuente observar que estos docentes recibieron su primera formación en universidades antes que institutos superiores, mientras que aquellos que se especializaron en educación primaria o inicial lo recibieron en ISPs o escuelas normales). Sólo 9% de ellos se formaron en una carrera no docente.

100. **Apreciación de la calidad de la formación recibida.** Con respecto a la calificación que dieron los docentes a su primera formación, 13% de ellos la calificaron como excelente, 44% como muy buena, 38% como buena y sólo 4% la describe como regular o mala. La resistencia a exhibir una actitud crítica es también notoria porque 28% de los docentes no respondió al ítem que solicitaba se identificaran los aspectos de la propia formación que consideraban deficientes. Otro 13% especificó "en ninguno".

101. Los aspectos positivos de la formación recibida que se mencionan con mayor frecuencia son, en primer lugar, los relacionados con lo académico (contenidos de la especialidad) y en segundo lugar lo relacionado a lo formativo general (valores, ética, compromiso social, etc.). Sólo en tercer lugar se mencionan como positivos los aspectos relacionados con la capacidad de enseñar. En cambio son estas cuestiones las que encabezan la lista de los aspectos considerados deficitarios por aquéllos que sí expresaron su opinión al respecto.

102. En la revisión de este punto, como en muchas otras de las preguntas abiertas de la encuesta, se hace evidente uno de los problemas más importantes que afectan la formación docente y a la educación peruana en general. Los docentes demostraron grandes dificultades para expresarse con claridad por medio de la escritura. Hubo gran cantidad de respuestas ininteligibles para un lector distante y muchas que no pasaron de un par de palabras de contenido ambiguo (v.gr., si la principal carencia esta en "la formación general", ¿se está haciendo referencia a los cursos que componen esa parte del curriculum

oficial o se está refiriendo a cultura general, formación intelectual, formación en valores, etc..?). No son excepcionales los casos en los cuales varios docentes de una misma institución han dado respuestas exactamente iguales a ciertos ítems del cuestionario ni aquellos que repiten frases muy formales o aun estereotipadas que se han vuelto *clichés* en la jerga del sector (v.gr., "falta de adecuación a la realidad", "desactualización con los avances científicos y tecnológicos", etc.). La necesidad de recuperar o adquirir la capacidad de expresarse por medio de la escritura se avizora como una urgencia a ser atendida no solo en las escuelas sino particularmente en las instituciones donde se forman los futuros maestros.

103. **Grados y títulos obtenidos.** 74% de los docentes tienen un grado académico (aunque sólo cerca de la mitad de ellos se formó originalmente en una universidad) y 99% tiene título profesional. Sólo 5% de los docentes de la muestra tienen un grado académico superior al bachillerato. Este escaso porcentaje de docentes con postgrados resulta sorprendente si se tiene en cuenta que hay por lo menos 37 programas de maestría y 7 programas de doctorado en Educación funcionando en el país.

104. Al momento de la encuesta, 37 % de los docentes de los IFMs se encontraba estudiando, la mayoría de ellos en alguna universidad (89%) para obtener el bachillerato, segundo título profesional o grado superior. Sin embargo, una quinta parte de ellos estaba siguiendo una carrera no docente.

105. **Capacitación.** La gran mayoría de los docentes encuestados ha recibido uno o más cursos de capacitación en los dos años anteriores a la encuesta, siendo las universidades las principales ofertantes. La mayor parte de estos cursos tienen mediana duración (más de 10 días) y casi todos los docentes los declararon de utilidad para su labor. Es positivo encontrar que 31% de las respuestas al respecto señalan que los cursos los llevaron a modificar sus propias prácticas en el aula.

106. **Experiencia como formadores.** No fue posible estimar el número total de años dedicados por los docentes a la formación de maestros. Los docentes de la muestra están trabajando en la institución donde actualmente laboran un promedio de 4 años. Además reportan 5 años de experiencia en otras IFMs, quizás simultáneamente a la anterior. En cualquier caso, y dado que el promedio está fuertemente influido por unos pocos docentes dedicados a la formación por muchísimos años, parece que los docentes de los actuales IFMs tienen poca experiencia formando maestros.

107. **Experiencia como docentes escolares.** A diferencia de su experiencia en formación magisterial, los docentes de IFMs tienen una considerable experiencia como profesores de aulas escolares (13 años en promedio), y la gran mayoría de IFMs consideran dicha experiencia requisito indispensable para la contratación de un docente.

108. Los docentes de IFMs públicas tienen menos años de experiencia que los de instituciones privadas (10 vs.16 años). Asimismo, los docentes de los ISPs más nuevos tienen mayor experiencia escolar que los institutos más antiguos (15 vs.10 años).

109. En el Perú, a diferencia de lo que ocurre y se lamenta en muchos lugares del mundo, los docentes de IFMs tienen considerable experiencia escolar (incluso muchos están simultáneamente enseñando en

escuelas). Esa experiencia puede ser un excelente insumo para su rol de formadores, si es utilizada adecuadamente.

110. **Requisitos para el acceso a la plaza docente.** Lo más común es la exigencia de certificados de estudios superiores y acreditación de experiencia laboral. Sólo algunas veces esa revisión se combina con una entrevista personal de los candidatos con alguno/s de los directivos de la IFM, o con los miembros de una comisión nombrada para el efecto (en 16% de las instituciones públicas y 42% de las privadas).

Sólo 16 instituciones (16% de las públicas y 11% de las privadas) señalan como requisito para la contratación, una capacidad pedagógica demostrada, durante, por ejemplo, el dictado de una clase modelo; 6 instituciones toman en consideración buenas referencias y 3 declararon haber exigido algún examen o prueba de conocimientos antes de proceder a su más reciente contratación.

111. La acreditación formal de la experiencia y la formación profesional del postulante, así como de su capacidad o actualización posterior, son los requisitos que más inciden, por lo visto, en su contratación.

112. **Condiciones laborales.** Sólo 30% de los docentes de instituciones son nombrados y 70% de ellos están contratados. En las IFMs públicas, 49% de docentes son contratados, en las privadas 87% de ellos lo son. Por otro lado, 85% de las instituciones privadas cuentan con más de 75% de sus docentes en calidad de contratados. En las instituciones nuevas (hasta con 5 años de antigüedad) 86% del personal docente es contratado, mientras que la cifra correspondiente para las instituciones más antiguas es 39%.

113. Poco menos de la mitad de docentes trabaja a tiempo completo en la institución en la cual enseñan, mientras que un poco más de la mitad tienen una dedicación a tiempo parcial. Mientras que 83.1% de los docentes de IFMs públicas trabajan 40 horas o más, tan sólo 16.9% de docentes de las privadas lo hacen.

114. 87% de los docentes declaran trabajar el mismo o mayor número de horas que las estipuladas en su contrato. Este nivel de cumplimiento de horas parece ser más alto en las instituciones privadas que en las públicas.

115. 40% de los profesores limitan su actividad docente al dictado de clases, un 28% dedica algunas horas adicionales a otras tareas docentes y 31% de ellos dedican muchas horas adicionales a las sesiones de clases. Es más frecuente que los docentes del sector privado limiten su trabajo únicamente al dictado de clase, particularmente aquellos que tienen contratos a tiempo parcial. En contraparte, aquellos que dedican muchas horas a actividades distintas del dictado de clase, se encuentran con mayor frecuencia en el sector estatal.

116. **Remuneraciones docentes.** Las remuneraciones promedio de todos los docentes de IFMs a diciembre de 1995 ascendían a 432 soles (186 dólares). Este ingreso es aún más bajo en promedio que el de docentes de escuela. 46% ganan entre 451 a 600 soles; 28% ganan menos de 300 soles y sólo 4% más de 750 soles.

117. Los ingresos de los docentes de ISPs ascendían a 415 soles mensuales (179 dólares), mientras que los docentes universitarios que respondieron a la encuesta recibía un promedio de 733 soles (316 dólares).

118. En las instituciones públicas la remuneración mensual promedio es de 515 soles, mientras que en las privadas sólo alcanza 353 soles (152 dólares). Sin embargo, es importante destacar que la mayor parte de los docentes de IFMs privadas trabajan a tiempo parcial, en contraparte de los docentes de instituciones públicas.

119. Los docentes encuestados ganan 4.56 soles (equivalente a 1.97 dólares) por hora de trabajo; en las Facultades de Educación el ingreso horario es 30% mayor al de los docentes de ISPs, diferencial menor al encontrado entre sus remuneraciones totales (77%). Los docentes de instituciones privadas ganan más por hora que los docentes de instituciones públicas.

120. **Otros ingresos.** La mitad de los docentes tienen otra ocupación aparte de la enseñanza en la Facultad o Instituto de la muestra. Estas actividades son mayormente relacionadas a la docencia, ya sea como profesores o directores de colegio (40%), como profesores en otras universidades o institutos (29%) o como profesores o tutores particulares (8%).

Los ingresos que obtienen en estos otros trabajos alcanzan en promedio 438 soles (189 dólares). Si a esto se le suma los ingresos del cónyuge u otros miembros del hogar e ingresos de otras fuentes, el ingreso promedio de los hogares de los docentes asciende a 983 soles (424 dólares).

Los directores

121. **Características demográficas y sociales.** El promedio de edad de los directores y decanos es 50 años, y casi las tres cuartas partes de ellos (74%) están entre los 40 y los 55 años de edad.

122. 79% de los directores son de género masculino, por encima del 72% de docentes varones en los ISPs registrado en el Censo Escolar de 1993 y del 78% de hombres que ejercen la docencia en los institutos y facultades que respondieron los cuestionarios para este estudio. La discriminación o posible auto-exclusión de las mujeres se inicia con las opciones por especialidades durante su propio proceso de formación, reforzándose a lo largo de su carrera.

123. 60% de los directores nació en el departamento donde se ubica su actual centro de trabajo, mientras que 35% nació en la misma provincia, pero tienden a ser más "foráneos" que los docentes en general.

124. **Formación profesional** Aproximadamente 59% de los directores y decanos recibió su primera formación profesional en el mismo departamento donde nació y 50% se formó en el mismo departamento donde actualmente trabaja. Si a esto agregamos que 40% del total nació y se formó en el mismo departamento donde actualmente se encuentra trabajando, podría considerarse que se trata de un grupo ocupacional de movilidad relativamente reducida.

125. 56% de los directores o decanos recibió su primera formación profesional en una universidad, mientras que el resto lo hizo en escuelas normales o institutos pedagógicos. La gran mayoría recibió su primera formación en instituciones públicas, salvo 5 casos.

126. Casi la totalidad de los directores formados como maestros lo fueron mediante programas regulares. Solo 6 de ellos se prepararon originalmente mediante cursos de profesionalización.

127. **Grados y títulos obtenidos.** De los dos tercios de los directores o decanos de la muestra que tienen algún grado académico universitario, 2% tienen una Maestría y 6% un Doctorado en Educación. Otro 2% tiene doctorados en otros campos. Cinco de los 13 que tienen postgrados los obtuvieron en otros países. Los otros directores graduados tienen bachilleratos en educación (39%) o en otras especialidades (8%).

128. 97% de los directivos declaran tener un título profesional (el resto de ellos no respondieron la pregunta) otorgado por una escuela normal o ISP (37%) o una universidad (56%), en su mayoría instituciones públicas. La cuarta parte de todos los decanos y directores ha obtenido títulos en una segunda especialidad o carrera, un tercio de ellos en carreras no docentes.

129. **Capacitación.** La gran mayoría (79%) de los directores ha recibido algún o varios cursos de capacitación o actualización en los 2 años anteriores a la encuesta. El principal proveedor de oportunidades en ese sentido son las dependencias del Ministerio de Educación y se trata frecuentemente de cursos de una duración de entre 6 y 10 días, o incluso más, que casi todos los directores (92%) declaran encontrar útiles.

130. 25% de los cursos mencionados por los directores está vinculado a la enseñanza de nivel superior, a la formación de docentes o a la administración y gestión de instituciones educativas.

131. **Experiencia en formación magisterial.** Buena parte (79%) de los directores y decanos tiene actualmente alguna responsabilidad docente. En promedio, tienen 5 años trabajando en la institución que actualmente dirigen, sólo un año más que el promedio de los docentes. Como en el caso de estos últimos, este promedio también difiere marcadamente entre los directores de instituciones públicas (7.7 años) y privadas (2.4 años).

132. 34% de los directores o decanos tienen un año o menos en la institución, y más de la mitad (56%) sólo acumula un máximo de 3 años de trabajo en el mismo centro. Hay que tener presente, sin embargo, que la mitad de las instituciones no tiene más de 3 años de operación, y que los promedios de años de trabajo en la institución de los directores incrementan con la antigüedad de la institución (2 años de experiencia en las instituciones con menos de 5 años de funcionamiento vs. 10 en las de mayor antigüedad). Aumentan también con el tamaño de la institución: en las que tienen menos de 200 estudiantes, el director sólo lleva 1 año y medio de trabajo, mientras que en las de más de 1000, el promedio es 9 años y medio.

133. Los directores han acumulado en su actual y anteriores puestos alrededor de 11 años a la formación de docentes. A pesar de que un tercio de ellos no tienen más de 5 años de experiencia, más de la mitad lleva por lo menos 10 años dedicados a esta labor. No se observa grandes diferencias

entre los directores de instituciones públicas y privadas (10.5 vs 11.7 años). Sí encontramos diferencias significativas entre los de las instituciones más grandes y las pequeñas (13.6 vs 8.9 años) y entre los de las nuevas y las antiguas (9.5 vs 14.6 años).

134. Casi todos los directores (97.5%) han tenido también alguna experiencia como docente de aula. En promedio, han acumulado 14 años de experiencia en algún nivel del sistema escolar (1 año más que el promedio de los docentes de las IFMs) y son sólo unos pocos (9%) los que no enseñaron por lo menos cinco años. En promedio, tienen una diferencia de 2 años de experiencia en aula los directivos de instituciones públicas y privadas. Los directores de instituciones de más reciente creación (menos de 5 años de funcionamiento) tienen bastante más experiencia como maestros de escuela (16 vs 10 años).

135. Condiciones laborales: nombramiento al cargo y dedicación de tiempo. Preocupadamente, solo poco más de la mitad (57%) de los directores declaró contar con nombramiento para el puesto; los restantes estaban asumiendo esa función como encargados (6%), destacados (2%) o contratados (36%). Casi todos (93.4%) tienen una dedicación de por lo menos tiempo completo.

136. **Nivel magisterial.** Tres cuartas partes de los directores de ISPs que respondieron esta pregunta estaban en el Nivel V o VI del escalafón magisterial (16 directores no respondieron a esta pregunta). De las 6 Facultades que respondieron al cuestionario, 3 de sus decanos tenían categoría de profesor principal, mientras que los otros 3 eran asociados.

La enseñanza

137. El deterioro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros de formación magisterial se expresa tanto a través de la pobreza de contenidos en la comunicación de los docentes con sus alumnos como a través de un cierto conformismo y casi complicidad de los estudiantes con una formación de baja calidad. Ambos son agentes en la reproducción de la problemática de los centros de formación magisterial. Estos últimos, dado el tipo de rutinas entre profesores y alumnos, terminan anulándose como centros de formación académica.

138. En general, se ha observado que los profesores no tienen mucho material que transmitir a los alumnos. Así, pobreza sea quizás la palabra que mejor describe el medio académico. En primer lugar, hay pobreza de pautas para la adquisición de habilidades así como de recursos para familiarizar a los alumnos con materiales de lectura útiles para su formación. Se les dice a los alumnos lo que deben o no hacer, pero no se les indica cómo hacerlo.

139. En segundo lugar, hay pobreza de pautas para incorporar y comunicar ideas de forma coherente y pedagógica. Los docentes tienen dificultades para leer e interpretar o resumir textos, así como para comunicar conceptos con sus propias palabras. Por lo general, lo que hacen es citar textualmente a algunos autores y algunas veces lo hacen fuera de contexto y de manera confusa. Cuando se trata de conceptos específicos o de definiciones, la mayoría lee fragmentos de libros o separatas que no identifican, debido a que posiblemente desconfían de su capacidad de expresarlos con sus propias palabras. Cuando hablan casi no usan oraciones largas y mucho de lo que se dice apela principalmente

a los sentimientos. Al expresar las ideas se suprimen palabras, y se cuenta con la capacidad del otro de interpretar la intención de aquello que se quiere decir.

140. Hay también pobreza de pautas para organizar el dictado de clases. La mayoría de los docentes no tiene programa para su clase, no la prepara y no establece una secuencia lógica entre clase y clase. De otro lado, usan como instrumento principal de trabajo el dictado en la pizarra o las exposiciones encargadas de manera poco específica (y a menudo no escuchadas) a los alumnos.

141. Los docentes no pueden transmitir conocimientos de manera abierta y fluida porque ellos mismos parecen tener una relación rígida con el conocimiento. Más que un aliado o una herramienta, el conocimiento se convierte en autoridad y en un bien que otorga prestigio y poder. Por eso, no se hace circular con generosidad entre los estudiantes. En lugar de proporcionarles información reciente, o bibliografía para los cursos, se les dice que para aprender, lo mejor es la experiencia.

142. Cuando los docentes no han podido culminar una clase se comprometen a abordarla en las clases siguientes; dichos ofrecimientos nunca se cumplen. Asimismo, en la medida en que los docentes no consultan a sus estudiantes, no hay una retroalimentación; no estimulan académicamente a sus estudiantes. Los trabajos escritos son devueltos sin observaciones. Según los estudiantes, a los docentes sólo les interesa la forma cómo son presentados los trabajos. A los profesores más parece interesarles el que un alumno o alumna sea "cumplido" o "preocupado", es decir que presente los trabajos a tiempo y que tenga una actitud sumisa, pero no necesariamente que aprenda.

143. La formación docente parece estarse quedando vacía de contenidos concretos que permitan la adquisición y el desarrollo de de habilidades y técnicas específicas para la enseñanza. Lo que predomina en los contenidos de las clases, y lo que parece quedar en la mente de los estudiantes, es más bien una consigna, que llama a los estudiantes a convertirse en protectores y amigos de bs estudiantes, pero para lo cual tampoco se dota de recursos adecuados a los estudiantes. De este modo, la idea de la calidad de la formación docente, guardando coherencia con lo anterior, está más ligada a la formación de valores y a la motivación para querer a los niños, que a la amplitud y solidez de la información recibida, o al manejo adecuado de los métodos para lograr el aprendizaje en los niños.

144. Así, los estudiantes salen a trabajar armados básicamente de su sentido común e inteligencia para lidiar con sus clases. Más que a contenidos relativos a los cursos, los alumnos son expuestos a la repetición frecuente de las características personales que debe tener el maestro para cumplir su rol como agente social activo en las comunidades en las que trabaje.

145. Dicho estilo docente estaría reflejando la inexistencia de corrientes pedagógicas consistentes en las instituciones formadoras de maestros. Dicha inconsistencia podría relacionarse con la forma cómo se implementaron las nuevas corrientes pedagógicas surgidas en los años 70 como parte del proceso de reforma educativa. Si bien había un discurso nuevo, éste se superponía a los métodos tradicionales. Fue una "modernización tradicionalista" de la educación; es decir, se intentó renovar la enseñanza usando los mismos métodos memorísticos y verticales. El resultado fue que los contenidos potencialmente renovadores fueron mutilados de manera contraproducente. Quienes ahora enseñan a los futuros maestros pasaron entonces por una prédica que cuestiona la pedagogía tradicional en el

discurso, pero no fueron dotados con recursos ni herramientas para sustituirla efectivamente por otra forma de enseñar.

146. Frente a la falta de calidad de la formación que reciben, los alumnos desarrollan una práctica conformista y de complicidad con la situación en la que se encuentran. Así, no manifiestan un mayor cuestionamiento a su enseñanza. Sus críticas, cuando las hay, son sobretodo formales. Esto se debería a qué no tendrían con que comparar su formación o debido a que no han recibido ningún entrenamiento en la vida para expresar con claridad sus opiniones, asumiendo que éstas pueden ser tomadas en cuenta.

147. Los estudiantes no esperan muchos de sus profesores. Para la mayoría, el docente ideal es aquel que sabe conmover a sus alumnos con la materia que enseña; aquel que es tolerante con sus incumplimientos; aquel que es alegre y que es capaz de establecer una relación de confianza con sus estudiantes. Así como los profesores no evalúan los conocimientos de sus alumnos, estos últimos no aspiran a tener un profesor que sepa y conozca la materia.

148. Siendo la mayoría de los contenidos de los cursos intrascendentes, la interacción académica entre maestros y alumnos queda en un segundo plano, frente a los aspectos más formales como la entrega de trabajos y la apariencia de éstos. De hecho, casi no existen las conversaciones sobre contenidos académicos.

149. En esas circunstancias, el tiempo deja de ser utilizado con propósitos académicos: las horas "efectivas" de clase son menos que las horas perdidas por ausencia del profesor o las horas de clase dedicadas a otros fines. Alumnos y profesores hacen lo posible por evitar las horas de clase, surgiendo acuerdos "informales" que incluso llegan a modificar los acuerdos formales sobre el horario de clases. El trabajo de campo permitió observar cómo las clases planificadas para empezar a una hora determinada empezaban media hora tarde y finalizaban una hora antes. De esa manera, con el acuerdo de los estudiantes, en lugar de dictarse dos horas y media de clase se dictaba sólo una hora.

150. En las "horas libres" e incluso durante el dictado de la clase, los alumnos aprovechan las relaciones en la clase para poder hacer negocios o intercambiar información sobre actividades extraacadémicas. El sentido de la permanencia en la institución deja de ser principalmente académico. El objetivo es otro: hacer vida social, o hacer "negocio".

151. Este relajamiento en el uso del tiempo con propósitos académicos tiene a su vez manifestaciones en rutinas que se dan fuera del aula y que comprometen a la institución en su conjunto: las clases no empiezan el día indicado, hay una burocracia excesiva, se pierde el tiempo haciendo colas innecesarias, etc. Toda la institución, al parecer, ha dejado de valorar "el paso del tiempo". Quizás, esto último sea un reflejo de la ausencia de disciplina en todos los niveles de la institución. Es el trabajo disciplinado el elemento central en la definición del uso riguroso del tiempo. Por lo tanto, donde no existe disciplina, el tiempo tiene otros contenidos, otros usos.

Algunos aspectos específicos sobre la enseñanza en las instituciones

152. **El currículo de formación magisterial.** Es práctica común criticar el currículo de formación vigente e incluso dar por descontado que en los cursos de capacitación se tendrá que intentar dar aquellas destrezas básicas que los docentes deberían realmente adquirir durante su formación inicial. Lo observado durante este estudio sugiere que es **la manera como se aplica**, más que el currículo mismo, lo que es defectuoso. No se descarta la necesidad de mejorarlo, pero debe quedar claro que lo que sucede en las aulas no cambiará fácilmente con la elaboración, publicación y difusión de un documento alternativo.

153. Las observaciones de aula realizadas mostraron la ausencia de todos los elementos de una buena enseñanza resaltados en la primera sección de este informe. No se enseña teoría ni práctica, y el "dictado" suele ser confuso, carente de objetivos y secuencia. No hay syllabus disponibles, y no parece haber conexión entre una sesión de clase y la siguiente o la anterior. No se notó ningún esfuerzo por realizar evaluaciones de tipo formativo.

154. Entre las propuestas que espontáneamente sugiere la observación de la realidad está la inclusión de algunos cursos vinculado directamente a la enseñanza de la lectura y la escritura, no sólo para profesores de educación primaria sino también para los de secundaria. No vendría mal un taller o seminario para que los mismos estudiantes de pedagogía mejoren, junto con sus docentes formadores, sus habilidades en este terreno y que se proveyera lineamientos que aseguren que en **todos** los cursos se insista en este aspecto.

155. Aunque en el curso de Tecnología Educativa se debe tratar el asunto de la evaluación formativa, pocos maestros parecen utilizar esas técnicas en sus aulas, y posiblemente no tuvieron experiencia con ella durante su formación.

156. Parece que los maestros de inicial y de educación especial están más al tanto de las actuales innovaciones. Es posible que sus programas de formación los dote mejor de las actitudes y teorías pedagógicas necesarias para mejorar la educación primaria, y podría considerarse un rol para ellos en ese proceso.

157. Las cuestiones de planificación, programación y manejo de aula tienen un espacio en el currículo vigente, pero parecería que deben ser más enfatizadas tanto en los cursos como en las prácticas pre-profesionales.

158. Pese a los seminarios de investigación, la manera como típicamente enseñan los docentes de las IFMs no promueven el pensamiento crítico ni el cuestionamiento, ni la actitud de "aprender a aprender". Tampoco parecen haber espacios ni sugerencias en el currículo sobre el tratamiento de cuestiones interculturales, ni de cuestiones de género, ni sobre los problemas que se enfrentan cuando los pupilos tienen distintos idiomas maternos.

159. Aparentemente, el currículo no se diversifica (de manera planificada) incluso dentro de los márgenes permitidos por el Ministerio. Gran número de directores no respondió preguntas al respecto y un tercio declaró ceñirse estrictamente a la estructura curricular básica. Otros respondieron con los consabidos "ajustes a la realidad" o "actualización de contenidos". Entre los que sí respondieron con cierta especificidad las adaptaciones más comunes parecen ser cambios en las secuencias de los cursos,

la introducción de más o más tempranas prácticas, la introducción de cursos específicos, o un mayor énfasis a la formación religiosa y ética.

160. Aunque no hayan procurado introducir cambios específicos con relación a la estructura curricular básica, la gran mayoría de los directores de las IFMs sí tiene propuestas sobre cómo debe modificarse esa ECB, las más frecuentemente mencionadas siendo:

- (a) modificaciones en la cantidad y secuencia de algunos cursos, incluyendo la exigencia inflexible de pre-requisitos y la reducción de contenidos que se repiten en varias asignaturas
- (b) modernización o actualización de contenidos, sin especificar
- (c) modificación del peso de las distintas áreas curriculares
- (d) más, mejor supervisadas y más tempranas prácticas
- (e) adecuación a la realidad regional o local
- (f) mayor énfasis en la investigación
- (g) introducción o refuerzo de cursos de computación e informática
- (h) orientación general más aplicada, énfasis en didáctica, cursos menos "teóricos"
- (i) introducción o refuerzo de cursos de ecología y recursos naturales
- (j) fortalecimiento de la formación en valores
- (k) introducción o refuerzo de la enseñanza de lenguas nativas y programas bilingües

Otras sugerencias realizadas por algunos pocos directores incluyen el reforzamiento de competencias básicas que no se adquirieron en la escuela (lenguaje, lectura, matemáticas), la formación para la gestión y/o para la producción, mayor contacto con la comunidad, cambios en sistemas de evaluación y en la enseñanza de la evaluación, y mayor flexibilidad en la selección de contenidos para los docentes.

161. **El nivel de exigencia.** Según sus propias declaraciones, es frecuente que un docente de IFM solicite a sus alumnos que lean 2 o tres libros por curso, que revisen hasta cuatro artículos de revistas y un par de "separatas". Ellos estiman que alrededor de la mitad de los alumnos leen todo y que hay una quinta parte que lee muy poco o nada de lo indicado. En opinión de los responsables de este estudio, tanto el nivel de exigencia de los docentes como el cumplimiento de los alumnos estén siendo sobreestimados. En las IFMs se lee muy poco y, además, no se lee bien ni de manera comprensiva.

162. Los alumnos tienen grandes dificultades para identificar ideas centrales de un texto y resumirlas. Generalmente copian textualmente párrafos extraídos de un par de fuentes (frecuentemente incurriendo en errores ortográficos en la transcripción) y los articulan de manera bastante rudimentaria, sin mayor análisis o interpretación -- y los docentes parecen no notarlo o no considerar que ello merece alguna mención. Muchos de los mismos profesores, como en el caso de las respuestas concretas que buscaban obtenerse a las preguntas de los cuestionarios remitidos para este estudio, suelen redactar de manera estereotipada, con vocabulario aparentemente sofisticado pero sin mucho contenido efectivamente comunicativo.

163. Por problemas económicos, y por falta de tiempo para la preparación de clase (o para la recreación con la lectura), así como por la ausencia de bibliografía nueva en las bibliotecas de las IFMs, es muy probable que los docentes de las IFMs no lean mucho ellos mismos.

164. Las propuestas de lecturas recomendables para **todos** los estudiantes de la institución que hicieron los docentes de las IFMs son muy sugerentes en ese sentido. Sólo 58% del total de docentes pudo hacer tres sugerencias, y hubo algunos pocos que escasamente pudieron ofrecer una. Muchas de las lecturas propuestas se tratan posiblemente del texto que el docente usa o desearía poder usar para enseñar su curso. Frecuentemente se trata de un texto correspondiente a una especialidad y que difícilmente podría justificarse como recomendación principal para **todo** el alumnado. La dispersión de los títulos es grande, y no parece haber en nuestro medio textos "esenciales" consagrados, aunque sea temporalmente, como lecturas generales recomendables para todo futuro maestro. Buena parte de los textos o son clásicos de la literatura universal o son alguna de las lecturas obligatorias exigidas en la secundaria. Entre aquellos textos en los cuales concuerdan más de una decena de docentes, solo en cuarto lugar aparece alguno enfocado directamente sobre lo educativo. Otro grupo importante de sugerencias difícilmente se pueden considerar "lecturas recomendables" sino más bien libros de referencia para algunos primeros acercamientos a un tema, tales como Diccionarios, Enciclopedias y hasta el Almanaque Mundial.

Es preocupante también que aparezcan muy pocos de los textos producidos en años recientes en el país como resultado de investigaciones de campo, pese a que el listado denota una preocupación sobre el desarrollo de la capacidad de investigación educacional entre el alumnado.

Una última característica del listado de lecturas sugeridas parece ser la relativa antigüedad de las publicaciones; sólo una cuarta parte de los títulos habrían sido editados después de 1980.

165. **Los directores y su rol en la supervisión y orientación pedagógica.** La supervisión pedagógica no parece estar entre las funciones más importantes de las autoridades de las IFMs. Solo poco más de la mitad de los docentes de las IFMs, tanto públicas como privadas, declara haber sido observado en alguna oportunidad por un supervisor durante 1995. A primera vista, y por lo menos a nivel del discurso, y contra lo muchas veces sostenido, parece regir una actitud bastante positiva hacia la supervisión. Sin embargo llama la atención el hecho de que muchos docentes, en lugar de explicar porqué les fue útil la supervisión (cosa que afirmaron mayoritariamente, procedieron a explicar porqué los supervisaron en primer lugar, procurando despejar cualquier sospecha de que fue observado porque estaba en falta o tenía algún problema en particular. De otro lado, las razones articuladas por quienes **no** fueron supervisados también reflejan concepciones obsoletas sobre el tema, que enfatizan el aspecto "fiscalizador" de la supervisión ("no era necesario", "es cuestión de confianza", etc.)

166. **Las prácticas profesionales.** Aunque muchos sostienen que lo exigido en este aspecto por la estructura curricular básica es del todo insuficiente, lo que se cumple en la realidad mucho más insatisfactorio aún. Hay muy pocas oportunidades de practicar seriamente hasta el último semestre de estudios y no todos los alumnos llegan a tener una experiencia realmente útil para su formación cuando las efectúan. Hay instituciones bastante prestigiosas cuyos alumnos no reciben otra supervisión durante sus prácticas que la que pueda darle voluntariamente un docente cualquiera en el colegio que le dio facilidades para practicar. No es inusual que el maestro de aula "cooperante" aproveche la presencia del estudiante-docente para realizar sus tareas administrativas, para salir de la escuela, o simplemente para descansar.

167. Aunque 86 de las 118 IFMs encuestadas declararon tener una relación especial con algún centro escolar, sólo 26 tenían su "propia" escuela de aplicación, mientras que otras 30 tienen convenios o están

asociados de alguna manera formal a algún colegio. Otras 6 definieron la relación como cercana, amical o tradicional.

168. Según docentes y directivos de IFMs, hay falta de receptividad y apoyo de los directores y docentes de los centros escolares donde se realizan (o podrían realizarse) dichas prácticas. Los maestros de aula se resisten a ser observados o a orientar al alumno practicante, por temor, desconfianza o simple indiferencia. Aparte de la falta de voluntad de colaboración, también está el problema de la mala preparación de los maestros de escuela, muchos de ellos intitulado, que les impide asumir el rol de reales colaboradores en el proceso de formación de los nuevos docentes. Por último, la deficiente preparación de los propios practicantes, tanto en calificaciones básicas como en el desarrollo de habilidades mínimas de enseñanza, hace que los maestros de escuela no estén dispuestos a invertir su tiempo en ellos.

169. Las mismas IFMs están insuficientemente organizadas para el desarrollo de las prácticas: no hay suficientes docentes con tiempo y preparación para supervisarlas, no hay recursos materiales para contratar a profesores para que se dediquen a ello o para cubrir los costos de traslado de los estudiantes y sus supervisores a los escuelas de aplicación o para "incentivar" a los maestros de las escuelas. Por último, las difíciles condiciones de infraestructura, equipamiento y dotación de materiales de los centros escolares aledaños es una situación que desincentiva a los estudiantes y a las IFMs de utilizarlos para mejorar el proceso de formación de los futuros maestros.

170. Para superar estos problemas, muchos directores proponen mecanismos que obliguen o incentiven a los colegios a aceptar y apoyar a practicantes de las IFMs. Algunos incluso proponen que los colegios cercanos a los institutos o Facultades deben convertirse "automáticamente" en escuelas experimentales de aplicación, de modo que todas las IFMs cuenten con su "propia" escuela de aplicación. Se propone que se asigne más horas curriculares a las prácticas y, por otro, que se mejore la supervisión de las mismas, tanto por parte de los docentes de las escuelas cooperantes como por profesores de la IFM. Esto último podría lograrse formando equipos de docentes-supervisores en los institutos y facultades, reduciendo el número de alumnos que cada uno tiene a su cargo y liberándolos parcial o totalmente de otras cargas lectivas, a la vez que mejorando la relación con las escuelas participantes.

171. Buena parte de las recomendaciones de los directores se refieren a un mayor número de semanas o sesiones o a que la práctica final se realice en un semestre en el cual el estudiante-practicante no tenga otros cursos, de manera de poder dedicarse a ella de manera más integral. Hay un grupo que insiste en el inicio más temprano de las prácticas, incluso "desde el primer semestre" de estudios aunque, quizás por una nota de realismo, esa posición parece ser minoritaria.

172. Se sugiere también que las prácticas se estructuren de manera similar a la de los servicios rurales y urbano marginales (SERUM) que deben prestar forzosamente los estudiantes de ciertas carreras antes de recibir el grado o título respectivo, período durante el cual reciben una remuneración que hace factible su sostenimiento.

173. Asimismo, algunos directores mencionan que una buena práctica requiere una mejor formación teórica y aplicada que la que se da corrientemente en las IFMs, por lo cual se llama a una profunda reforma curricular y metodológica.

174. Para poder evaluar los resultados de todo ese entrenamiento, se propone que intervengan observadores externos o un jurado durante el desarrollo de una clase demostrativa, que podría ser parte importante del calificativo final del estudiante de Educación o incluso sustituir a un examen de grado.

175. **Innovaciones.** Si bien muchos docentes de IFMs coinciden en señalar como los rasgos más importantes de un buen formador de maestros la creatividad, el liderazgo y la capacidad de innovación, esto difícilmente se condice con lo observado en aulas de formación docente quizás representativas de buena parte de ellas. Si por innovaciones se entiende cambios en maneras de enseñar y aprender que se deben primero pensar, luego experimentar, evaluar y mejorar hasta que se transformen en nuevas prácticas en el aula propia y en la ajena, y no solo un echar mano al ingenio para subsanar todo tipo de carencias, no parece haber demasiada actividad en este frente.

176. Sólo 40% de los directores de IFMs declaran haber desarrollado algún programa innovativo en su institución en los últimos dos años. Más aun, las descripciones ofrecidas de dichos programas sugieren la fuerte probabilidad de que la mayor parte sean efectivamente actividades "novedosas" para la institución, pero no tengan necesariamente algún elemento que pueda redundar en una renovación de las prácticas pedagógicas más tradicionales, que es lo que realmente interesaría identificar y registrar. Sólo una cuarta parte de los ejemplos ofrecidos parecen realmente contener un elemento innovador, ya sea porque responden a un diagnóstico de una necesidad formativa específica de los estudiantes y docentes de la misma institución (como, por ejemplo, el requerimiento de cursos de lengua en **todos** los ciclos de estudio), porque se conoce el potencial renovador del tipo de curso o programa mencionado, o porque los directores mismos proporcionan evidencia del aporte innovador del mismo.

177. Dados los límites de la encuesta en este y otros aspectos, sería importante identificar más exhaustivamente las actividades más innovadoras que se están dando actualmente en las IFMs y en algunas ONGs que trabajan en capacitación de docentes, utilizando enfoques nuevos, más cercanos a lo que se consideraría una pedagogía deseable.

Tercera Parte

Oferta y Demanda de Docentes para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria

Esta parte del diagnóstico tuvo como objetivo evaluar la adecuación entre la cantidad de nuevos maestros que el Perú posiblemente requerirá a lo largo de los años entre 1995 y 2015 y la cantidad de estudiantes de formación magisterial que actualmente se preparan para ejercer dicha carrera.

Son varias las razones que llevaron a incluir este análisis en el presente diagnóstico sobre los problemas y perspectivas de la formación magisterial. La primera tiene que ver con un argumento muchas veces repetido, no sólo acerca de este subsector, sino de muchos otros dentro de la educación peruana: hace ya muchos años que el esfuerzo sectorial se ha concentrado en expandir su cobertura, y ese esfuerzo ha actuado en detrimento de su calidad. No sólo eso, sino que se está generando una sobre-oferta de profesionales que el sistema no podrá absorber y que no estarán necesariamente preparados para asumir otras ocupaciones. En el proceso, se estaría desperdiciando los escasos recursos públicos y privados disponibles, recursos que podrían haberse asignado de manera más racional y útil, tanto para los individuos mismos como para el país.

Otra razón importante para tratar de precisar la existencia de algún desajuste en este sentido es que la experiencia internacional ha demostrado que es más viable introducir reformas orientadas a mejorar la calidad de la formación magisterial en momentos en que no se vislumbra un déficit de personal docente para las escuelas de un país. Cuando se hace evidente que la demanda de profesores no va a poder ser atendida con el stock existente y con los alumnos que están cursando la carrera de Educación, los Estados y las sociedades tienden, como medida de emergencia, a echar mano de recursos no calificados y/o a facilitar la preparación rápida o improvisada de los contingentes necesarios de profesores. Este estudio es también una manera de evaluar la conveniencia del momento para lanzar propuestas de reforma en el sistema.

Para realizar las proyecciones pertinentes, se han seguido una serie de pasos. Para el caso de la oferta de docentes, se empezó por identificar brevemente algunas características demográficas y laborales del actual magisterio que resulta necesario tener en consideración para definir algunos supuestos sobre su ritmo de renovación. Algunas de esas características son su nivel de formación, edad y sexo, su distribución según niveles del sistema educativo y las diversas especialidades, su tiempo de servicio, etc.. Seguidamente, se revisó la actual situación de la oferta de **nuevos** docentes, describiendo las tendencias de expansión que se viene observando en lo que respecta al número y tipos de instituciones y programas de formación docente, su matrícula y su número anual de egresados.

Paralelamente, se inició el análisis de la demanda, es decir, el esfuerzo por determinar cuántos docentes se necesitarán para satisfacer el crecimiento futuro de la matrícula de educación inicial (escolarizada y no escolarizada) y la de primaria y secundaria de menores. Las fuentes principales han sido el Censo Nacional de Población de 1993, el Censo Escolar realizado por el Ministerio de Educación el mismo año, los Compendios Estadísticos publicados anualmente por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), las estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores y los Bancos de Datos que

tienen GRADE y el INIDEN, dos organismos privados que realizan estudios en el área de las políticas educativas.

Para estimar esa demanda se siguió el proceso siguiente:

(1) Se estimó la población demográfica en edad escolarizable por edades simples, departamentos y áreas urbana y rural, usando las proyecciones del INEI y los Multiplicadores de Sprague para descomponer dichas proyecciones por departamentos y edades simples.

POBLACION MENOR DE 20 AÑOS. 1990 - 2015
(En miles de personas)

GRUPO DE EDAD	1995	2000	2005	2010	2015	INDICE CREC 1995=100
Menos de 1	590.8	587.6	582.1	578.4	573.5	.971
1	581.0	579.3	575.0	572.3	568.6	0.979
2	578.5	577.5	574.1	571.5	568.4	0.983
3	576.8	576.4	573.7	571.1	568.3	0.985
4	575.2	575.5	573.5	578.8	568.3	0.988
5	574.8	572.4	572.1	568.8	566.7	0.986
6	571.5	571.5	571.4	568.3	566.4	0.991
7	567.6	570.6	570.8	568.1	566.1	0.997
8	563.2	569.9	570.3	568.0	565.9	1.005
9	558.6	569.0	569.8	568.1	565.9	0.987
10	553.3	567.7	569.3	568.3	565.9	1.022
11	547.1	566.9	568.5	568.6	565.9	1.034
12	541.7	564.8	567.8	568.7	565.9	1.045
13	537.9	560.8	567.3	568.5	566.2	1.053
14	534.7	557.3	566.7	568.0	566.4	1.059
15	530.7	549.9	565.8	567.3	566.5	1.067
16	526.6	543.3	564.7	566.3	566.6	1.076
17	519.8	537.5	562.3	565.4	566.5	1.090
18	509.1	533.2	558.0	564.6	566.0	1.112
19	495.7	529.4	552.3	563.8	565.4	1.140

Fuente.- Base de datos: INEI-UNFPA. Proyecciones de la Población en el Perú 1995-2025
Estimación: GRADE. Estudio sobre Situación y Perspectivas de la Formación Magisterial en el Perú en base al método del Multiplicador de Karup-King

Una de las evidencias más importantes para el estudio es que la población infantil disminuirá incluso en términos absolutos hacia el final del período, reduciendo la presión por servicios de educación primaria, pero incrementándose aquella orientada hacia los niveles superiores, particularmente la educación superior.

(2) Se analizó la evolución y tendencias de la matrícula en el período 1981-1994, para proyectar la matrícula para el período 1995-2015 usando supuestos razonables, basados tanto en las metas de las políticas y estrategias sectoriales como en la situación de partida. Se midió los niveles vigentes de escolarización, el número de pobladores no atendidos en cada grupo de edad escolar y la relación alumnos por docente por departamentos y por áreas urbana y rural.

(3) En base a lo anterior, y considerando las metas a alcanzar, se estableció los siguientes parámetros para las proyecciones de la matrícula:

- la tasa de escolarización bruta de la población entre los 3 y los 24 años de edad mejorará, de 70.3% en 1994 a 85% en el 2015
- avance significativo en la escolarización en los grupos de 3 y 4, hasta alcanzar una cobertura del 71%, aunque en la educación inicial mayor prioridad se centra al principio en el grupo de 5 años, del cual 92% deberá estar asistiendo a un centro de educación inicial o al primer grado de primaria hacia el final del período. De hecho, a partir del año 2000, la tasa más alta de crecimiento anual de la matrícula se dará en la educación inicial.
- el promedio nacional de ingreso de los niños de 6 años al primer grado, que en 1993 ascendía a 82.66%, mejorará gradualmente hasta alcanzar al 95% en el año 2015.
- considerando las dificultades para incorporar a las poblaciones marginales que aún no tienen acceso a la escuela y las posibilidades de que habrá menos adolescentes en primaria por mejoras en el rendimiento (ver el siguiente punto), se ha asumido que la escolarización primaria (medida como la relación entre la matrícula total en primaria y el tamaño de la población entre 6 y 14 años de edad) sólo aumentará levemente, de 79.6% en 1993 a 82.1% en el 2015.
- se reducirá gradual pero fuertemente las tasas de repitencia y abandono y se incrementarán las tasas de promoción de grado a grado, particularmente en los dos primeros grados de primaria, en los cuales la repetición y la deserción bajarán a la mitad de sus actuales niveles.
- la escolarización secundaria (medida como la relación entre la matrícula total en secundaria y el tamaño de la población entre 12 y 19 años de edad) se incrementaría de 77.8% en 1993 hasta 88.3% en el 2015
- continuarán mejorando los indicadores de eficiencia especialmente en los primeros grados del nivel secundario, donde aún hay espacio para ganancias significativas.
- hacia el final del período, habrá una uniformidad inter-departamental en la cobertura del sistema (es decir, se supone que se invertirá más en los lugares donde existe hoy menor cobertura, conforme a lineamientos de política propuestos) y en los indicadores de eficiencia interna (ingreso oportuno a la escuela, tasas de repitencia, abandono y promoción, etc.)

Los resultados de esta fase del estudio se resumen en el siguiente cuadro:

MATRICULA TOTAL EN EDUCACION INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA DE MENORES 1995-2015

Nivel Educativo	A Ñ O S					Tasa de Crecimiento Anual			
	1995	2000	2005	2010	2015	1995/ 2000	2000/ 2005	2005/ 2010	2010/ 2015
Mat Total Sistema									
Educativo (1)	8198704	8982180	9534654	10096087	10573477	2.3	1.5	1.4	1.2
Inicial (2)	984272	1073880	1213271	1366601	1541800	2.2	3.1	3.0	3.1
Primaria (3)	3977203	4084740	4120027	4146544	4182137	0.7	0.2	0.2	0.2
Secundaria (4)	1904562	2215796	2425517	2580930	2725323	3.9	2.3	1.6	1.4
Sub-total 5=(2+3+4)	6866037	7374416	7758815	8094075	8449260	1.8	1.3	1.1	1.1
Otros Niveles y Mod	1332667	1607764	1775839	2002012	2124217	4.8	2.5	3.0	1.5
Relación (5/1)	83.7%	82.1%	81.4%	80.2%	79.9%				

(4) Se calculó los docentes necesarios anualmente para atender la futura matrícula en cada uno de los quinquenios cubiertos por las proyecciones, para lo cual se procedió en cuatro etapas:

a. Se planteó tres escenarios sobre la evolución posible de la relación alumnos por docente (carga docente): mantenimiento de la carga actual (relativamente baja: 23 alumnos por profesor en inicial escolarizada, 28 en primaria, 18 en secundaria), incremento hasta el nivel promedio del período 1981-1994 (hipótesis alta: 27 en inicial, 31 en primaria y 21 en secundaria, hacia el fin del período) y un escenario moderado que no es sino el promedio de los dos anteriores. Se calculó el número total de docentes necesarios para atender la matrícula en cada uno de ellos.

b. Se estimó necesidades de docentes de secundaria por especialidades, considerando las horas requeridas por las distintas disciplinas en el actual currículum

c. Se calculó las necesidades de maestros para sustituir a los que se retiran por diversas razones, usando una tasa anual igual a la registrada en los ochenta (1.5%), y no la más alta observada en los primeros años de este decenio, debido a la composición bastante más joven del actual magisterio y al decreciente número registrado en los dos últimos años de nuevos retirados.

d. Se calculó las necesidades de docentes para cubrir retiros temporales

El cuadro siguiente resume las necesidades anuales promedio de nuevos docentes para cubrir la matrícula esperada.

PERSONAL DOCENTE PARA EL INCREMENTO DE MATRICULA Y PARA ATENDER NECESIDADES DE SUSTITUCION POR RETIRO. 1995 - 2015

	AÑOS PERIODO	MENOR CARGA			CARGA MODERADA			MAYOR CARGA		
		Inicial	Primaria	Secundaria	Inicial	Primaria	Secundaria	Inicial	Primaria	Secundaria
Plazas docentes	1995	29421	140762	102587	29421	140762	102587	29421	140762	102587
	2000	30829	144567	119441	29565	142678	117201	29724	140545	115092
	2005	33217	145811	130855	31065	141998	125950	30759	137792	121968
	2010	35966	146781	139375	32833	141035	131546	31578	135043	124566
	2015	39816	148071	147415	34810	140586	136397	32676	132166	126889
Nuevos docentes para incremento de matrícula (a)	95/20	282	761	3371	29	383	2923	61	-43	2501
	20/05	477	249	2283	300	-136	1750	207	-551	1375
	05/10	550	194	1704	354	-193	1119	164	-550	520
	10/15	610	258	1608	395	-90	970	220	-575	465
	Promedio	480	366	2242	270	-9	1691	163	-430	1215
		3088			1952			948		
Docentes para cubrir retiros (b)	95/20	462	2169	1792	443	2140	1758	446	2108	1726
	20/05	498	2187	1963	466	2130	1889	461	2067	1830
	05/10	538	2202	2091	492	2116	1973	474	2026	1868B
	10/15	585	2221	2211	522	2109	2046	490	1982	1903
	Promedio	521	2195	2014	481	2124	1917	468	2046	1832
		4730			4522			4346		
Previsión retiros temporales, egresados que no ejercen docencia -20% (c)	95/20	186	733	1290	118	637	1164	127	509	1056
	20/05	244	609	1060	191	485	909	167	360	910
	05/10	273	703	950	212	497	774	160	364	596
	10/15	299	721	969	229	519	749	177	255	587
	Promedio	251	692	1062	188	535	899	158	372	787
		1978			1617			1343		
Total de requerimiento de formación docente (d)=(a+b+c)	95/20	930	3662	6453	590	3160	5851	633	2574	5284
	20/05	1220	3045	5307	957	2479	4549	835	1876	4006
	05/10	1362	2995	4743	1058	2420	3865	797	1840	2985
	10/15	1494	3099	4774	1147	2538	3770	887	1662	2960
	Promedio	1252	3200	5319	938	2652	4509	788	1988	3809
		9761			8099			6585		

(5) Por último, se contrastó la oferta anual de nuevos docentes (los egresados de las IFMs) con las demandas anuales estimadas de cobertura de plazas. La oferta se estimó usando y manteniendo fijo el número de egresados de Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos de 1994, un estimado conservador, dada la expansión observada en el número de instituciones y el volumen de la matrícula. Aun así, como se apreciará en el siguiente acápite, el creciente exceso de la oferta frente a la posible demanda resulta notorio en todos los niveles educativos y en todos los escenarios planteados.

Los resultados más importantes de todo lo anterior pueden resumirse como sigue:

Durante el período 1985-1989 el incremento de plazas docentes (por crecimiento de matrícula o por "políticas" de empleo) no podía ser cubierto con los egresados recientes de las IFMs, y se procedió a contratar a personal sin título pedagógico. A principios de los noventa, por el contrario, el número de nuevos profesionales excedió el incremento de plazas y la vacancia de otras.

Si se compara la **actual** oferta anual de nuevos profesores con las necesidades de nuevos docentes para cada uno de los siguientes 20 años, incluso asumiendo que aquélla no va a crecer (lo que es poco razonable, a menos que cambiaran drásticamente las preferencias de los jóvenes o las políticas del sector), se obtiene que desde ya, y crecientemente a lo largo del tiempo, la **oferta excede largamente a la demanda**. Esto es cierto en todos los distintos escenarios de evolución de la carga docente planteados, pronosticando -- en realidad, reflejando, ya que el problema no es cuestión del futuro -- una grave situación incluso bajo las hipótesis más "optimistas".

En lo que resta de este siglo, "sobrarán" en el país y se irán acumulando sin poder ejercer su profesión cada año 2000 egresados recientes de Educación Inicial, 2300 nuevos profesores primarios y 500 profesores secundarios. Las cifras van cambiando en direcciones e intensidades distintas para cada especialidad a lo largo de los siguientes quinquenios, pero siempre con miles de redundancias. Incluso si no se incrementa la oferta de nuevos maestros, hacia el final del período, sólo en muy pocos departamentos (asumiendo realistamente que gran parte de los docentes en ejercicio van a seguir siendo oriundos de su región) subsistirían algunos déficits, particularmente si se incrementa la carga docente, como se aprecia en los tres siguientes cuadros, que resumen de alguna manera los resultados de todo este trabajo.

**COMPARACION DE LA OFERTA Y DEMANDA DE DOCENTES POR
DEPARTAMENTOS. 1995-2015. EDUCACION INICIAL**

Departamento	OFERTA	DEMANDA DE DOCENTES				DIFERENCIA			
	EGRESA	MAYOR CARGA		MENOR CARGA		MAYOR CARGA		MENOR CARGA	
	DOS 1994	1995	2015	1995	2015	1995	2015	1995	2015
TOTAL	2989	633	887	930	1494	2356	2102	2059	1496
AMAZONAS	19	13	15	17	25	6	4	1	-7
ANCASH	134	29	35	38	60	104	99	96	74
APURIMAC	12	18	24	19	43	-6	-12	-7	-31
AREQUIPA	63	13	29	32	48	50	34	31	15
AYACUCHO	52	16	18	20	36	36	34	32	16
CAJAMARCA	165	50	69	46	102	115	96	119	63
CALLAO	0	26	29	27	47	-26	-29	-27	-47
CUSCO	106	32	40	39	60	74	66	67	46
HUANCAVELICA	40	14	17	16	29	27	23	24	12
HUANUCO	29	41	75	24	99	-12	-46	6	-69
ICA	335	17	19	24	36	318	316	311	299
JUNIN	270	34	46	35	74	236	224	235	196
LA LIBERTAD	161	54	55	59	82	107	106	102	79
LAMBAYEQUE	84	49	45	48	74	36	40	36	11
LIMA	1062	20	139	264	330	1042	923	798	732
LORETO	16	39	54	35	83	-22	-38	-19	-67
M. DE DIOS	0	2	3	3	5	-2	-3	-3	-5
MOQUEGUA	9	7	8	5	13	2	1	4	-4
PASCO	47	6	7	10	14	41	39	37	33
PIURA	74	31	38	50	67	43	36	24	7
PUNO	165	15	23	47	44	150	142	118	121
SAN MARTIN	38	27	31	27	50	11	7	11	-12
TACNA	39	5	9	10	16	35	30	30	24
TUMBES	56	8	10	11	18	48	46	44	38
UCAYALI	13	13	26	21	40	-1	-13	-8	-27

COMPARACION DE LA OFERTA Y DEMANDA DE DOCENTES POR DEPARTAMENTOS. 1995-2015. EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES

Departamento	OFERTA	DEMANDA DE DOCENTES				DIFERENCIA			
	EGRESA	MAYOR CARGA		MENOR CARGA		MAYOR CARGA		MENOR CARGA	
	DOS 1994	1995	2015	1995	2015	1995	2015	1995	2015
TOTAL	6005	2581	1759	3662	3099	3424	4246	2343	2906
AMAZONAS	112	61	49	74	65	51	63	38	47
ANCASH	423	59	11	103	53	364	412	320	370
APURIMAC	152	16	-4	32	11	136	156	120	142
AREQUIPA	97	115	72	155	120	-18	24	-58	-23
AYACUCHO	127	-30	-36	7	-11	157	163	120	138
CAJAMARCA	676	127	59	185	118	549	616	491	558
CALLAO	0	120	118	146	162	-120	-118	-146	-162
CUSCO	278	80	25	119	61	198	254	159	218
HUANCAVELICA	105	21	3	46	25	84	102	59	80
HUANUCO	54	126	100	145	126	-72	-46	-91	-72
ICA	439	65	42	91	73	373	396	347	366
JUNIN	294	83	27	135	79	211	267	159	215
LA LIBERTAD	456	173	123	212	172	283	333	244	284
LAMBAYEQUE	166	151	118	195	177	15	49	-29	-10
LIMA	1119	737	660	1050	1082	382	458	68	37
LORETO	102	144	106	187	163	-42	-4	-85	-61
M. DE DIOS	22	17	12	19	16	5	10	2	6
MOQUEGUA	69	10	9	16	16	59	60	52	52
PASCO	131	-6	-11	9	0	138	143	123	132
PIURA	341	117	52	203	141	224	289	137	200
PUNO	468	116	-13	184	121	351	481	284	347
SAN MARTIN	186	121	90	149	126	65	96	37	60
TACNA	74	49	52	56	65	25	22	17	9
TUMBES	61	32	22	45	39	29	39	16	22
UCAYALI	55	78	72	98	102	-24	-18	-43	-47

COMPARACION DE LA OFERTA Y DEMANDA DE DOCENTES POR DEPARTAMENTOS. 1995-2015. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MENORES.

Departamento	OFERTA	DEMANDA DE DOCENTES				DIFERENCIA			
	EGRESA	MAYOR CARGA		MENOR CARGA		MAYOR CARGA		MENOR CARGA	
	DOS 1994	1995	2015	1995	2015	1995	2015	1995	2015
TOTAL	6967	5284	2960	6453	4774	1683	4007	514	2193
AMAZONAS	122	120	151	135	197	2	-29	-13	-76
ANCASH	452	218	90	287	184	234	363	165	268
APURIMAC	45	109	108	124	147	-64	-64	-79	-103
AREQUIPA	691	205	38	264	103	486	653	426	588
AYACUCHO	172	123	89	144	130	49	82	27	42
CAJAMARCA	621	357	394	409	525	264	228	212	96
CALLAO	84	148	76	181	126	-64	8	-97	-43
CUSCO	254	258	183	302	267	-4	71	-47	-12
HUANCAVELICA	87	120	119	136	163	-33	-33	-50	-76
HUANUCO	120	209	278	236	363	-90	-158	-116	-244
ICA	606	100	0	135	33	506	606	471	573
JUNIN	457	234	76	291	152	223	381	166	305
LA LIBERTAD	498	313	164	376	268	184	334	122	230
LAMBAYEQUE	336	225	100	275	172	111	236	61	164
LIMA	1125	1184	-19	1549	353	-58	1144	-424	772
LORETO	78	250	317	283	414	-172	-239	-205	-336
M. DE DIOS	27	20	21	23	28	7	6	5	-1
MOQUEGUA	61	20	-2	28	5	41	63	32	56
PASCO	144	42	8	55	22	102	136	89	122
PIURA	281	337	184	405	291	-56	98	-123	-10
PUNO	292	258	135	315	221	35	157	-23	72
SAN MARTIN	114	190	238	214	312	-76	-124	-100	-198
TACNA	163	63	34	76	54	100	128	87	109
TUMBES	111	52	32	63	50	59	79	48	62
UCAYALI	26	129	146	145	192	-103	-120	-119	-166

Es evidente, por lo tanto, que se deben tomar medidas reguladoras que contribuyan a reducir este desbalance. Estas pueden ir desde el lado de la difusión de esta misma información, de modo de ir contribuyendo indirectamente a ajustar tanto la demanda como la oferta de formación docente hasta la inhibición de inversión pública en nuevas instituciones en los próximos años.

Por otro lado, la situación de exceso de oferta constituye un escenario propicio para la introducción de reformas significativas en la calidad de la formación magisterial, ya que no se presentarán coyunturas que puedan justificar la necesidad de preparar rápidamente maestros adicionales o volver a contratar, como se hizo en el pasado, a personas sin calificaciones adecuadas para la enseñanza escolar que luego recurrirán a cursos improvisados de profesionalización que no pueden nunca lograr cubrir los vacíos en la educación básica de esas personas. Es este un buen momento para pensar seriamente en qué se debe y puede hacer por mejorar la formación de esas personas, los maestros, que serán algunos de los principales responsables de las oportunidades que tenga el Perú de desarrollarse social y económicamente en el futuro y de ser un país donde las mayorías puedan gozar de los beneficios intrínsecos de una rica educación.