



2006

La educación peruana
sigue enfrentando desafíos

INFORME DE
PROGRESO EDUCATIVO

PERÚ



Programa de Promoción de
la Reforma Educativa en
América Latina y el Caribe







La educación peruana
sigue enfrentando desafíos

Informe de
progreso educativo

PERÚ

2006

© 2006. PREAL, GRADE

ISBN: 978-9972-615-41-2

Hecho el Depósito Legal N°: 2007-00014

Impreso en Perú

CONTENIDOS



CUADROS

GRÁFICOS

RECUADROS

ANEXOS

Misión.....	2
Agradecimientos	3
El progreso educativo del Perú (2002-2005).....	4
I. Resultados que no varían mucho: rendimiento, cobertura y equidad	6
Los aprendizajes son deficientes y no mejoran	6
La cobertura sigue siendo alta, pero persisten los problemas en la secundaria rural.....	8
Los estudiantes permanecen más en las escuelas, pero persiste el atraso	8
Estamos (aún) lejos de la equidad.....	12
II. Maestros mejor remunerados, pero la calidad de su desempeño no mejora.....	16
III. Seguimos gastando poco	19
IV. Metas de aprendizaje aún poco definidas, y un sistema de evaluación bien encaminado Hacia su consolidación	23
V. Se impulsan iniciativas locales, pero el proceso hacia una mayor autonomía no se consolida	24
VI. Políticas para mejorar.....	25
Bibliografía	27
Anexos.....	29
1. Remuneraciones de docentes del sector público y otros trabajadores con similar nivel educativo.....	16
1. Porcentaje de estudiantes con un nivel suficiente en la Evaluación Nacional de Rendimiento, por grados y materias (2004)	6
2. Comparación de rendimiento de alumnos (1998-2004).....	7
3. Cobertura neta en inicial, primaria y secundaria (1998-2004).....	8
4. Tasa de deserción interanual (1993, 1998, 2002 y 2005).....	9
5. Tasa de repetición interanual (1993, 1998, 2002 y 2005).....	9
6. Atraso de los alumnos matriculados en el nivel que les corresponde.....	11
7. Alumnos matriculados con atraso por grado y sexo (1993, 1999 y 2004).....	11
8. Tasa de conclusión en edad adecuada (1998, 2002 y 2004).....	12
9. Cobertura neta por área (2004).....	12
10. Cobertura neta por quintiles de ingreso per cápita (2004).....	13
11. Alumnos con atraso escolar por edad y área (2004).....	13
12. Tasa de conclusión por área (1998, 2002 y 2004).....	14
13. Tasa de conclusión por quintiles de ingreso per cápita (2004).....	14
14. Porcentaje de estudiantes con un nivel suficiente en la Evaluación Nacional de Rendimiento del 2004, por grados y materias	15
15. Características de los docentes que tienen una segunda ocupación (2004).....	17
16. Gasto público en educación por alumno (1999-2005).....	19
17. Gasto público en educación como porcentaje del PBI para varios países (2003-2004).....	19
18. Gasto público en educación por grupos de gasto (1999-2005)	20
19. Gasto público en educación por alumno (2005)	20
20. Gasto familiar promedio en educación pública básica por alumno (2004).....	21
21. Porcentaje del gasto por alumno en educación primaria y secundaria pública dentro del gasto del hogar (2004)	21
22. Gasto familiar promedio por alumno en educación pública, por niveles y condición de pobreza (2004).....	22
23. Gasto estatal y familiar por alumno en educación pública (2004)	22
1. ¿Qué saben los estudiantes en cada nivel de desempeño, y cuáles son los problemas principales?: El caso de sexto de primaria en Lógico-Matemática.....	7
2. Razones para la deserción y programas de atención alternativos para mejorar la cobertura y la permanencia.....	10
3. Políticas de equidad del Consejo Nacional de Educación y el Plan Nacional de Educación para Todos.....	15
4. La carrera pública magisterial como estrategia para mejorar el desempeño de los docentes.....	18
1. Otros gráficos y cuadros	31
2. El progreso educativo en el informe anterior.....	33
3. Cuadro-resumen: indicadores educativos del Perú	34
4. Definiciones y metodología de cálculo.....	35

MISIÓN



A finales de la década de 1990, las dos comisiones internacionales sobre educación —una de América Latina y otra centroamericana— del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) revelaron las grandes deficiencias de la educación en América Latina y el Caribe por medio de dos informes: *El futuro está en juego* y *Mañana es muy tarde*. En éstos ofrecieron cuatro recomendaciones para mejorar el nivel educativo en la región:

1. Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance de su cumplimiento.
2. Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por los resultados.
3. Fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven.
4. Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones y apoyar los esfuerzos de reforma en el progreso de los sistemas educativos, desde aquel entonces PREAL ha elaborado un programa de informes de progreso educativo en varios niveles: regional, centroamericano, nacional y departamental. Los informes publicados están disponibles en <www.preal.org>.

Inspirados en las calificaciones que se usan en las escuelas (boleta de calificaciones), estos informes se han convertido en una herramienta importante de rendición de cuentas en los países. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil —generalmente, a partir de los resultados de

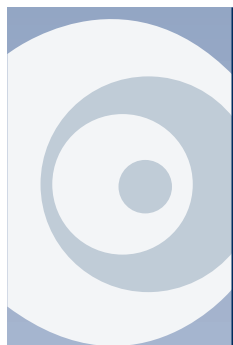
pruebas estandarizadas— junto con los cambios en los insumos aportados al sistema —por ejemplo, finanzas, formación de docentes, asistencia, infraestructura—, con la finalidad de entender de qué manera las transformaciones en el sistema constituyen una ayuda o un impedimento para obtener mejores resultados en la educación.

Los informes muestran, en forma general, cómo se comporta una nación con respecto a otras y con respecto a su propio desempeño histórico. Al asignar una nota usando un sistema de calificaciones similar al que se utiliza en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas en las que se necesita mejorar. Al contar con esta información, es posible realizar las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes de progreso educativo también buscan motivar la rendición de cuentas, al documentar las condiciones prevalecientes y evaluar el progreso de las reformas en marcha sobre la base de la mejor información disponible. El supuesto es que la transparencia resulta vital para una buena educación y que los usuarios del sistema educativo —padres, alumnos, empresarios y la población en general— tienen derecho a saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y qué producen.

Este segundo *Informe de progreso educativo* del Perú es el resultado de una asociación entre el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y PREAL. Como el primer informe, publicado en el 2003 y dirigido a una audiencia no especializada, éste provee, desde una perspectiva independiente, información confiable y actualizada sobre el progreso educativo en el país. Esperamos que este texto contribuya a la discusión informada acerca de los retos más importantes que el Perú afronta para lograr una educación de calidad y equidad. La educación es un compromiso de todos.

AGRADECIMIENTOS

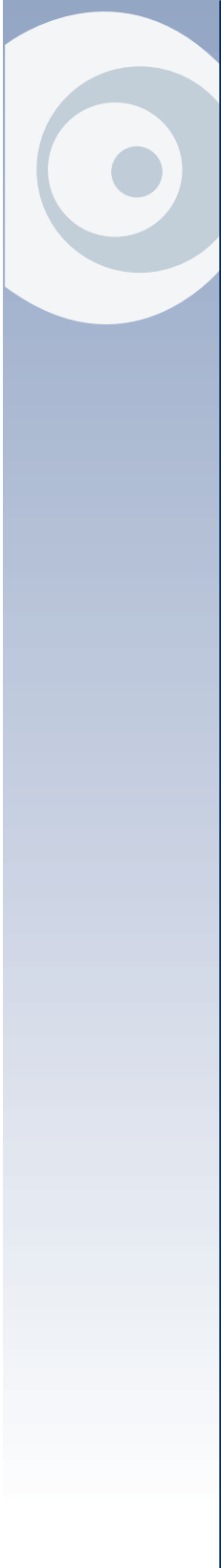


El *Informe de progreso educativo, Perú, 2006* es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo financiero y técnico del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), un proyecto conjunto de Diálogo Interamericano —con sede en Washington, D. C.— y de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, y buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Para estos efectos, PREAL cuenta con los auspicios de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros.

Este estudio fue elaborado por el investigador Martín Benavides con la asistencia principal de Vanessa Ríos en el análisis de los datos estadísticos. Inés Olivera colaboró en la realización de entrevistas y Magrith Mena aportó los datos iniciales para elaborar el informe. Patricia Arregui realizó comentarios a la versión final del documento.

El informe también se benefició de los comentarios de Juan Pablo Silva, José Rodríguez, Juan Fernando Vega, Patricia Valdivia y Gloria Zambrano. Agradecemos a ellas y ellos sus valiosas recomendaciones y aportes. Los autores del informe y PREAL, sin embargo, se hacen responsables del contenido final de este documento, que está fundamentado en la revisión de diversos estudios recientes y datos estadísticos del país, producidos principalmente por las unidades de Estadística y de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, y por el Ministerio de Economía y Finanzas. Igualmente, se han realizado estimaciones sobre la base de los datos aportados por la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del Instituto Nacional de Estadísticas (INEI); el Censo Escolar y Estadísticas Básicas, del Ministerio de Educación; y el Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF), del Ministerio de Economía y Finanzas. Finalmente, se realizaron algunas entrevistas con funcionarios y consultores del Ministerio de Educación.

Para terminar, queremos agradecer a Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora por parte de PREAL de la preparación de los informes nacionales y regionales de progreso educativo, cuyo apoyo ha sido clave para culminar con éxito este documento.



EL PROGRESO EDUCATIVO DEL PERÚ (2002-2005)

Desde que se publicó el *Informe de progreso educativo, Perú, 2003*, se produjeron cambios importantes en los ámbitos económico y político. En el primer caso, el Perú presentó, durante los últimos años, un crecimiento económico sostenido de alrededor de 5% y redujo levemente la pobreza extrema. En el segundo caso, se institucionalizó el Acuerdo Nacional como mecanismo para construir consensos importantes en áreas prioritarias para el país.

Por otro lado, es importante mencionar que en el terreno de la educación se han producido algunas importantes iniciativas de reforma. Se cuenta ahora con un Proyecto Educativo Nacional de largo plazo, propuesto y presentado públicamente —luego de una serie de consultas— por el Consejo Nacional de Educación; asimismo, existen diversas políticas para el cambio educativo, entre las que destacan la del Consejo Nacional de Competitividad y el Plan Nacional de Educación para Todos. En la gestión anterior, el Ministerio de Educación impulsó una ley de carrera pública magisterial y desarrolló iniciativas para una mejor regulación de la oferta de formación docente. Tenemos, entonces, en términos relativos referentes a otros años, un entorno más positivo para enfrentar los retos aún pendientes del sistema educativo peruano.

Con el fin de analizar cuánto ha mejorado la educación peruana y cuáles son los retos que se deben afrontar, se ofrece la siguiente evaluación del progreso educativo en el Perú entre los años 2002 y 2005. Se ha tomado como base una escala que va de *Excelente* a *Muy mala* para dar cuenta del estado de la educación en áreas claves. También se utilizan flechas para indicar la tendencia en el avance que

se ha producido en cada área desde el año 2002. Ambos indicadores son, sin embargo, independientes; es decir, una mejora en el indicador de *Progreso* no necesariamente se traduce en una mejora del indicador de *Situación*, y puede haber áreas en las que no hay cambios pero se tiene una buena *Situación*. Estas calificaciones reflejan el mejor juicio de los expertos que elaboraron este informe sobre la base de la mejor evidencia disponible, y han sido validadas por un conjunto de expertos nacionales. Si bien son necesariamente subjetivas, se pueden considerar como una aproximación a la realidad y un punto de partida para establecer una discusión informada de lo que el país necesita para alcanzar una educación de calidad para todos.

Este informe encuentra que la educación peruana no parece haberse transformado radicalmente entre los años 2002 y 2005. Si bien se han producido avances parciales en varias materias, áreas prioritarias como el rendimiento educativo, la carrera docente, la rendición de cuentas y la equidad no han experimentado cambios notables, y su situación sigue siendo mala o muy mala. Por otro lado, destacan cambios positivos en el terreno de la generación de estándares, pero muy limitados como para que la situación de esta área mejore considerablemente. Es importante señalar, además, que la cantidad de dinero que ha recibido el sector ha aumentado, pero ello no ha sido aprovechado para el mejoramiento de la calidad. Si bien la matrícula es alta, no se resuelven aún los problemas de atraso y de la secundaria rural anotados en el informe anterior, a pesar de que se observa cierta mejora en las tasas de deserción. Un caso positivo es el de evaluación, área que ha mejorado con relación al 2002, y que, además, ha pasado de una situación regular a una buena.

Informe de progreso educativo en el Perú (2002-2005)

Materia	Situación	Progreso	Comentarios
Rendimiento en las pruebas	MM	↔	El porcentaje de estudiantes que muestra dominar las competencias de las áreas evaluadas es muy bajo. No se notan cambios positivos en los resultados de rendimiento en las pruebas comparables existentes.
Matrícula	B	↔	Con relación al año 2002, la cobertura no ha cambiado mucho. La matrícula en primaria sigue siendo alta, pero persisten los problemas en secundaria.
Permanencia en la escuela	R	↑	Hay ligeras mejoras en el porcentaje de niños y niñas que completan la primaria y la secundaria en la edad adecuada desde el año 2002. Las tasas de deserción de primaria y secundaria también han disminuido ligeramente, pero las tasas de repetición se han mantenido constantes, y el atraso escolar sigue siendo importante.
Equidad	M	↔	Aún persisten grandes diferencias de oportunidades y resultados de aprendizaje según nivel socioeconómico, lengua materna y zona de residencia, y estas brechas en general no parecen estar disminuyendo. La buena noticia es que viene aumentando el porcentaje de adolescentes rurales que culminan la primaria.
Carrera docente	M	↑	Los maestros han experimentado un aumento significativo de sus salarios. Ha habido intentos importantes por regular la formación docente y vincular la carrera magisterial al desempeño docente. Pero las mejoras en las metodologías de enseñanza identificadas en el reporte anterior se neutralizan debido a fallas en el desarrollo de contenidos.
Inversión en educación básica	M	↑	Durante los últimos cuatro años, ha aumentado el gasto público en educación. Este incremento ha sido sobre todo de gasto corriente para financiar el aumento de los salarios docentes y no tanto de políticas de calidad. El mayor gasto en educación no se ha traducido, sin embargo, en un aumento importante del porcentaje del gasto con relación al PBI, dado el aumento importante de este último. La inversión educativa por alumno en el Perú sigue siendo de las más bajas de América Latina, y por ello se considera que el estado de este indicador sigue siendo malo.
Estándares	R	↑	Hay una mayor preocupación por los estándares desde el nivel central y la sociedad civil, pero aún no se cuenta con estándares educativos consensuados. La reciente ley sobre el sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa es un impulso importante a ese proceso, pero aún no se conoce de qué manera se va a implementar.
Evaluación	B	↑	La Evaluación Nacional del Rendimiento se ha llevado a cabo en el año 2004. Los mecanismos de devolución de información de pruebas a los usuarios han mejorado con relación a la Evaluación 2001, aunque el uso de éstos en la política educativa y en las actividades propias de las escuelas sigue siendo limitado.
Autoridad y responsabilidad por los resultados en el nivel de la escuela	M	↔	A pesar de los impulsos descentralizadores realizados desde las ONG y la normativa del sector, el proceso de descentralización aún no despegó del todo y las iniciativas de participación no se implementan sino en forma muy limitada.
Escala de calificación	E = Excelente B = Buena R = Regular M = Mala MM = Muy mala	↑ ↔ ↓	Mejóro Sin cambio Empeoró

I. Resultados que no varían mucho: rendimiento, cobertura y equidad

Los aprendizajes son deficientes, y no mejoran: Muy Mala ↔

La última evaluación del rendimiento educativo confirma lo que ya se había señalado en el año 2001 sobre la base tanto de evaluaciones nacionales como internacionales: los estudiantes peruanos, en general, no dominan las capacidades que el currículo establece. Tal como se puede observar en el **gráfico 1**, sólo una pequeña proporción de los estudiantes evaluados logra alcanzar el nivel de aprendizaje suficiente en Matemáticas y Comunicación que corresponde al grado que cursan (véase el **recuadro 1** para ejemplos de los aspectos dominados en cada nivel de desempeño).

Por otro lado, un análisis de las evaluaciones realizadas en 1998 y 2004, para un grupo similar de preguntas (Ministerio de Educación 2005b) encontró que, en general, no existen diferencias estadísticamente significativas, tanto en el área de Comunicación Integral como en Lógico-Matemática, aunque en este último caso los resultados de quinto de secundaria fueron incluso peores. Esto significa que, en general, los resultados de aprendizaje se han mantenido, casi en forma constante, en un nivel muy insuficiente (**gráfico 2**). Si bien es importante reconocer que modificar los rendimientos es una tarea de mediano plazo, llama la atención el escaso avance

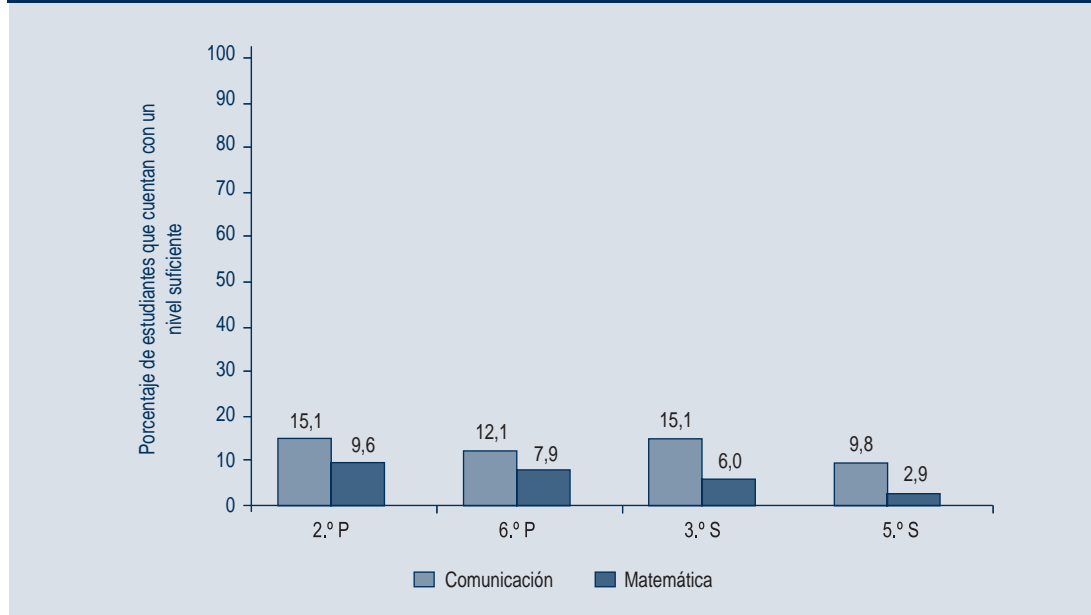
de los últimos cinco años a pesar de los distintos programas educativos llevados a cabo, muchos de los cuales empezaron a operar desde hace aproximadamente nueve años. Es cierto, sin embargo, que ha habido muchas discontinuidades en éstos, lo cual no permitió una intervención consistente.

Según investigaciones recientes (Cueto et al. 2004; Cueto, Ramírez, León y Azañedo 2006), los bajos niveles de rendimiento educativo tienen mucha relación con las escasas oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Ellos resuelven en el aula ejercicios de muy baja demanda cognoscitiva; es decir, si bien los estudiantes generalmente conocen los conceptos y los procedimientos matemáticos y pueden usarlos para solucionar problemas rutinarios, muy pocos están en capacidad de resolver problemas que implican niveles de razonamiento más importantes. En el caso de Comunicación, se privilegian en el aula aquellos ejercicios que demandan memorización de reglas, copiado de la pizarra o del cuaderno de trabajo a su cuaderno. Por ello, los autores encontraron que tanto en Matemáticas como en Comunicación la mejora de los rendimientos entre el inicio y el final del año está relacionada con la cantidad de ejercicios de niveles de demanda cognoscitiva altos que se resuelven durante el año. Ésa sería una vía concreta para mejorar los desempeños de los estudiantes en dos áreas fundamentales.

Porcentaje de estudiantes con un nivel suficiente en la Evaluación Nacional de Rendimiento, por grados y materias (2004)

Nota: Los niveles de desempeño establecidos para la Evaluación Nacional 2004 fueron tres: i) nivel suficiente, que implica el desarrollo adecuado de las capacidades correspondientes al grado evaluado; ii) nivel básico, que implica demostrar un desarrollo incipiente o inicial de las capacidades del grado evaluado; y iii) nivel previo, que implica demostrar solamente un desarrollo de capacidades de grados anteriores.
Fuente: Ministerio de Educación (2005b).
Elaboración propia.

Gráfico 1

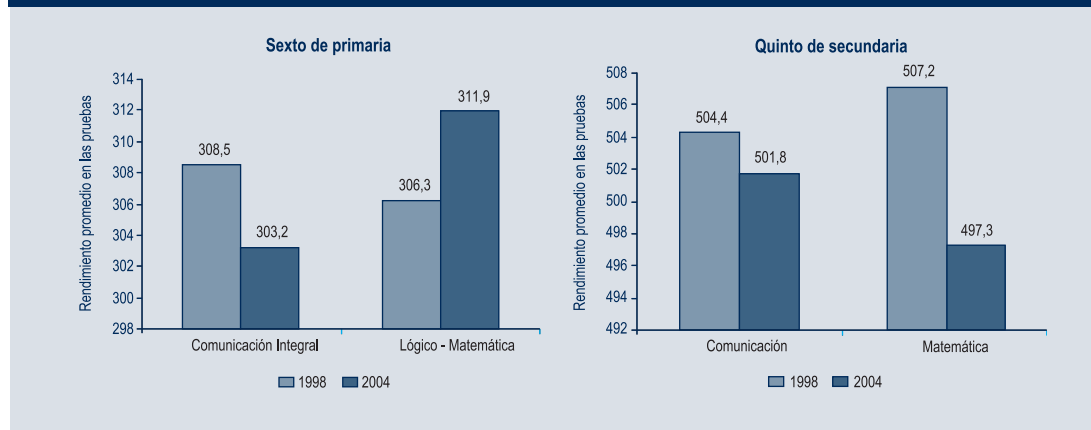


Comparación de rendimiento promedio de los alumnos (1998-2004)

Nota: En la metodología usada no existen mínimos o máximos establecidos de antemano, ya que el cálculo se inicia asignando un puntaje al resultado promedio de todos los alumnos del país que rindieron la prueba. En este caso, se asignó el valor de 300 en primaria y 500 en secundaria.

Fuente: Ministerio de Educación (2005b). Elaboración propia.

Gráfico 2



Recuadro 1:

¿Qué saben los estudiantes en cada nivel de desempeño y cuáles son los problemas principales? El caso de sexto de primaria en Lógico-Matemática

Lógico-Matemática - niveles de desempeño			
Nivel Suficiente (7,9%)	Nivel Básico (34,7%)	Nivel Previo (12,7%)	Nivel < Previo (44,7%)
<p>Estos alumnos resuelven situaciones problemáticas, rutinarias y no rutinarias, que cuentan con datos implícitos y que por ello deben ser deducidos mediante diversas estrategias.</p> <p>Para la resolución de problemas, estos alumnos aplican operaciones combinadas con y sin signos de agrupación (para números naturales y fraccionarios), el cálculo de números fraccionarios y decimales (hasta el orden de las centenas), así como el cálculo de porcentajes simples y la aplicación de proporcionalidad (reglas de tres simple y directa).</p> <p>Además, establecen en forma adecuada las relaciones de equivalencia (entre las principales unidades de longitud y tiempo), interpretan información estadística en diversas representaciones y calculan el perímetro y el área de figuras geométricas. Asimismo, identifican y diferencian, a partir de sus propiedades, figuras geométricas planas y del espacio.</p>	<p>Estos alumnos resuelven situaciones problemáticas, rutinarias y no rutinarias, en las que el enunciado contiene de manera explícita la información necesaria y suficiente. Logran realizar una secuencia de hasta dos operaciones aritméticas básicas.</p> <p>Estos estudiantes se están iniciando en la comprensión de los números racionales, manejan la fracción como parte de un todo. Asimismo, resuelven operaciones combinadas, con un nivel de signos de agrupación, con números naturales que implican respetar la jerarquía de operaciones. Calculan el resultado de operaciones combinadas de adición y sustracción con fracciones homogéneas y con un nivel de signos de agrupación.</p>	<p>Los estudiantes de este nivel sólo resuelven problemas rutinarios con información explícita. La estrategia de solución demanda una sola operación aritmética básica o un procedimiento relacionado con la lectura, escritura y comparación de números naturales.</p> <p>Tienen un manejo solvente de los algoritmos convencionales de las cuatro operaciones básicas. Representan de diferentes maneras las fracciones elementales y porcentajes de más uso y establecen equivalencias entre las diferentes unidades de longitud y tiempo.</p>	<p>Los alumnos pueden realizar algunas tareas propuestas para el nivel previo, como resolver problemas aditivos y multiplicativos sencillos; leer, escribir y entender los números naturales y aplicar las cuatro operaciones.</p> <p>El grupo de más bajo rendimiento dentro del nivel sólo realiza tareas elementales como las relacionadas con la función ordinal y cardinal de los números naturales, aplicación de adición y sustracción de números naturales.</p>

Problemas más comunes en el área evaluada

En el caso de la tarea de resolución de problemas, los errores se producen mayormente en las operaciones aditivas, ya sea de adición y sustracción o de multiplicación o división. Los alumnos tienen problemas también con los enunciados, pues los leen e interpretan sólo parcialmente; por tanto, no reconocen la situación dada y tienen dificultad para seleccionar los datos relevantes en el problema. Los alumnos únicamente resuelven los problemas similares a los de los cuadernos de trabajo del Ministerio, por lo que se deduce que han experimentado un aprendizaje mecánico y rutinario, con poca capacidad con respecto a problemas no rutinarios. Igualmente, cometen errores en la multiplicación y en la división, y presentan problemas para jerarquizar las operaciones. Por otro lado, los alumnos no reconocen la noción de fracción como parte de un todo y transfieren las reglas operativas de los números naturales a los fraccionarios. Además, no comprenden el concepto de número decimal y es muy complejo que representen estos números (suelen olvidar el cero en estas cifras). En la geometría, los alumnos no manejan el vocabulario, tienen dificultad para identificar las figuras geométricas elementales y no discriminan los elementos de las figuras geométricas.

El grupo compuesto por los estudiantes por debajo del nivel Previo (44,7 % en Lógico-Matemática) no es homogéneo.

En este grupo se han identificado dos subgrupos de acuerdo con las tareas que los alumnos logran realizar.

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2005d), Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

¹ Es igualmente cierto que puede haber una subestimación de los datos de matrícula en la secundaria rural, pues muchas personas de hogares rurales migran a zonas urbanas para estudiar. Por otro lado, las escuelas de gestión comunal son creadas con mayor frecuencia por iniciativa de los padres de familia en zonas donde no hay escuelas secundarias (GRADE 2006).

La cobertura sigue siendo alta, pero persisten los problemas en la secundaria rural: Buena ↔

En el año 2004, asistieron a la educación inicial un 54% de los niños y niñas en edad de hacerlo, mientras que 9 de cada 10 niños y niñas asistieron a primaria, y casi 7 de cada 10 hicieron lo propio en secundaria. Si bien la tasa de asistencia a la educación inicial ha aumentado en forma significativa con relación al 2002, las tasas de primaria y secundaria se han mantenido estables entre los años 2002 y 2004 (**gráfico 3**). Si bien estas tasas están cercanas al promedio para América Latina y el Caribe (Unesco-Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos 2005; Comisión Económica para América Latina 2006), no se puede dejar de señalar que todavía hay un número importante de adolescentes de primaria y secundaria que no asisten al nivel educativo que les corresponde para su edad. El déficit es particularmente crítico en la educación inicial y el nivel secundario, y —como se verá más adelante— en zonas rurales. Lo bueno es que según reportes del propio Ministerio, durante el 2005 se ha producido un crecimiento importante

de la secundaria mediante iniciativas de la propia comunidad¹. Si bien este último es un hecho positivo, aún se conoce poco sobre la calidad de la educación secundaria ofrecida en esas escuelas.

Los estudiantes permanecen más en las escuelas, pero persiste el atraso: Regular ↑

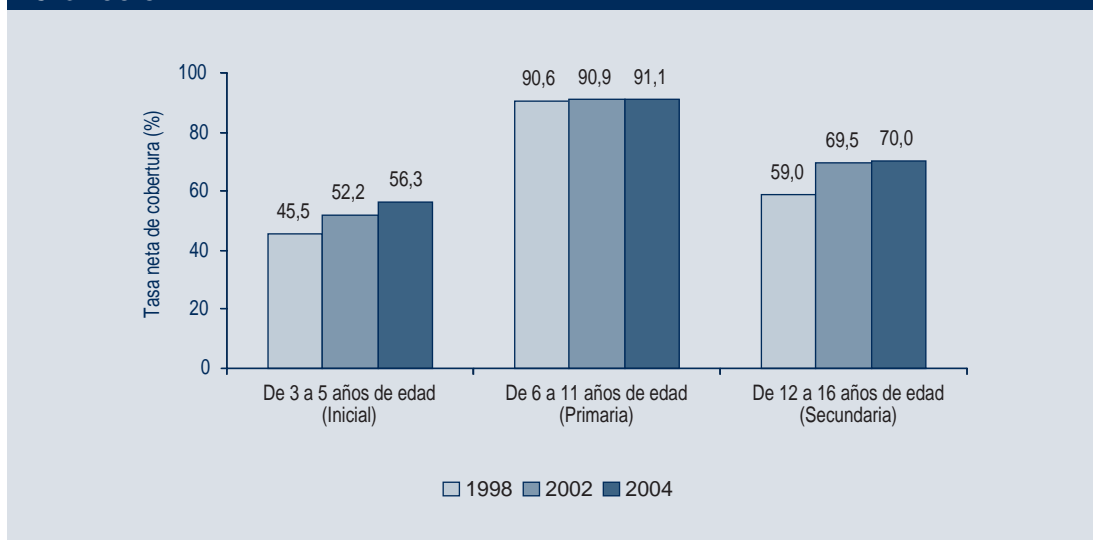
Tan importante como el hecho de que todos los niños en edad escolar ingresen a la escuela es asegurar que permanezcan en ella y cumplan sus estudios en el tiempo previsto; es decir ¿en qué medida los estudiantes matriculados en los diversos grados lo hacen en la edad correspondiente? Para responder esta pregunta, es importante empezar mirando los datos de deserción y repetición. Tal como se observa en los **gráficos 4 y 5**, mientras que la deserción es mayor en secundaria y ha disminuido ligeramente con relación al año 2002, la repetición resulta ser mayor en primaria y se mantiene en niveles similares que el año 2002 (véase el **recuadro 2** sobre las razones para la deserción).

Cobertura neta en inicial, primaria y secundaria (1998-2004)

Nota: Las diferencias entre los porcentajes del 2002 y el 2004, que son estimaciones propias, sólo resultan estadísticamente significativas al 10% para el caso de inicial.

Fuente: El dato de 1998 fue obtenido de Ministerio de Educación (2005a) y los del 2002 y el 2004, de las ENAHO 2002 y 2004, IV trimestre. Elaboración propia.

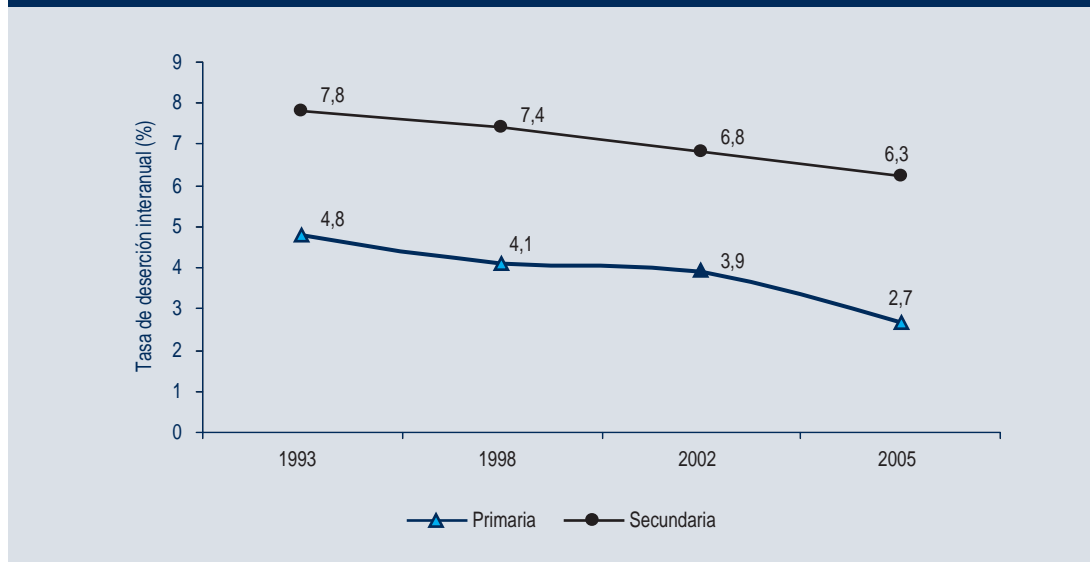
Gráfico 3



Tasa de deserción interanual (1993, 1998, 2002 y 2005)

Fuente: Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa. Elaboración propia.

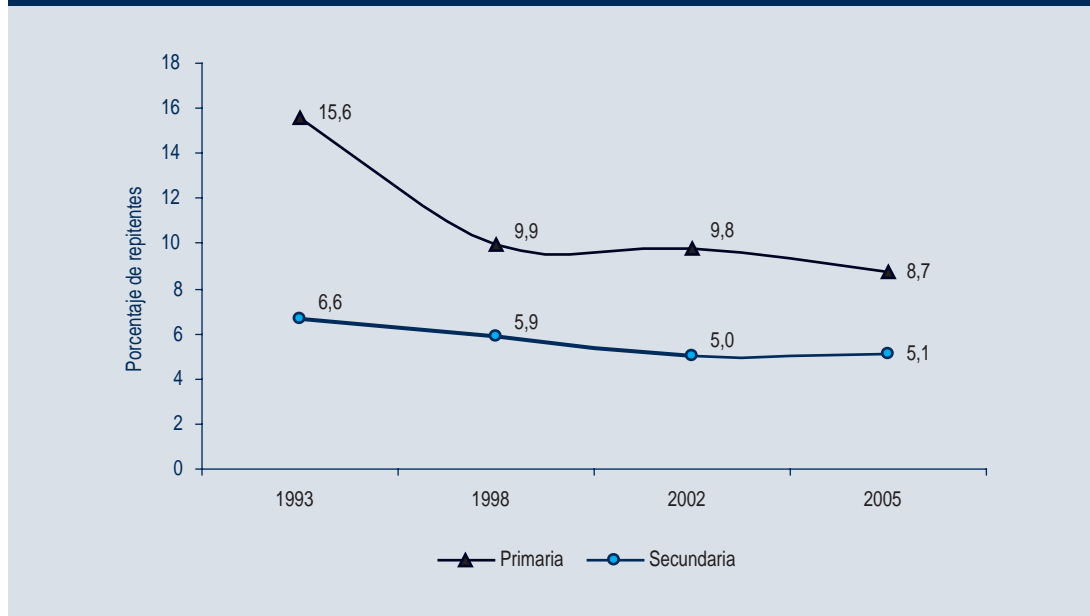
Gráfico 4



Tasa de repetición interanual (1993, 1998, 2002 y 2005)

Fuente: Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa. Elaboración propia.

Gráfico 5



Recuadro 2: Razones para la deserción y programas de atención alternativos para mejorar la cobertura y la permanencia

¿Por qué ocurre la deserción? De acuerdo con los propios desertores, las razones principales son las dificultades económicas, los problemas familiares, la no preferencia por el estudio y la realización de quehaceres en el hogar (Alcázar y Valdivia 2005). En zonas rurales, por otro lado, la necesidad de trabajar es un factor importante para la deserción en educación secundaria, además del embarazo adolescente (GRADE 2006). Esto coincide con lo hallado por Cueto (2000), quien encontró también que los estudiantes desertan más después de las vacaciones de medio año, quizá por razones vinculadas al ciclo de trabajo rural. De acuerdo con la encuesta de hogares 2004, la mitad de los adolescentes rurales entre 12 y 16 años afirma tener como labores principalmente el trabajo en la chacra y el pastoreo. De ellos, sólo la mitad se encuentran matriculados en el nivel que les corresponde, aunque probablemente no en el grado que les corresponde. El resto puede estar en un nivel diferente (primaria) o simplemente no asiste a la escuela secundaria regular.

Para mejorar la asistencia a la educación secundaria, se ha venido considerando la implementación de programas de educación en alternancia o a distancia, como forma de mejorar la cobertura, la permanencia y la pertinencia de la educación secundaria. El primer programa exigiría que los alumnos permanezcan 15 días en el colegio —donde se quedarían a dormir— y 15 días en sus casas. Durante los 15 días que permanecerían en sus casas, los estudiantes trabajarían con sus padres, familiares y otros miembros de la comunidad, estudiando y averiguando acerca de las actividades productivas de sus comunidades. Durante ese tiempo, además, recibirían una visita de sus profesores, quienes los ayudarían con sus tareas. Por otra parte, según el modelo de educación a distancia, los alumnos estudiarían en sus casas —con un material de estudio— y podrían tener asesorías con un profesor cada vez que lo necesiten. Además, contarían con un módulo en el que, en las mañanas de lunes a viernes, estaría siempre a su disposición un profesor responsable.

Un reciente estudio de percepciones de docentes, estudiantes y desertores de una muestra de escuelas y centros poblados rurales (GRADE 2006) encontró que la mitad de los docentes y casi 7 de cada 10 estudiantes estaría de acuerdo con lo que propone el modelo de alternancia, pero cuando se trata de elegir el mejor modelo entre el de alternancia, el de distancia y el presencial, escogen este último. Los problemas que le atribuyen al modelo de alternancia se relacionan con lo que constituye su propuesta central: la modalidad de internado. Pero afirman al mismo tiempo estar de acuerdo con la propuesta de investigación, la relación con la comunidad, sin descuidar el vínculo entre profesor y alumno existente en la modalidad presencial. Esto podría señalar que la modalidad presencial podría lograr más pertinencia acogiendo aquellos elementos que se valoran de la propuesta de la alternancia. Una situación muy diferente es la de los desertores, quienes estarían de acuerdo con que se aplique el modelo a distancia, y lo prefieren por encima del presencial y el de alternancia. De acuerdo con sus opiniones, este modelo les permitiría volver a la institución educativa sin desligarse del trabajo que tienen que hacer en sus comunidades (algo que ni el modelo de alternancia ni el presencial les asegura).

Dados los problemas señalados de repetición y deserción, una buena parte de los estudiantes asiste con una edad mayor que la que corresponde al grado que cursa y tiene más probabilidades de abandonar sus estudios.

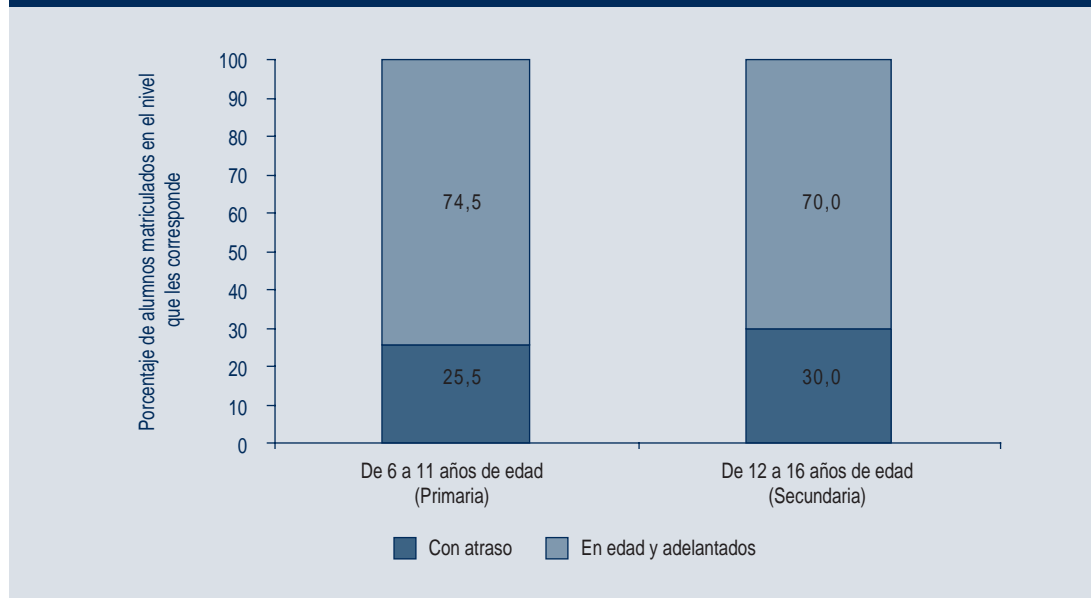
Tal como se observa en el **gráfico 6**, no todos los estudiantes se encuentran matriculados en el grado

que corresponde a su edad, incluso si se considera al grupo de aquellos que están en el nivel apropiado para su edad. Aproximadamente un cuarto de los estudiantes de 6 a 11 años matriculados en primaria y un tercio de los estudiantes de 12 a 16 años matriculados en secundaria están en un grado menor del que les corresponde por edad; es decir, están con atraso escolar.

Atraso de los alumnos matriculados en el nivel que corresponde a su edad (2004)

Fuente: ENAHO 2004.
Elaboración propia.

Gráfico 6

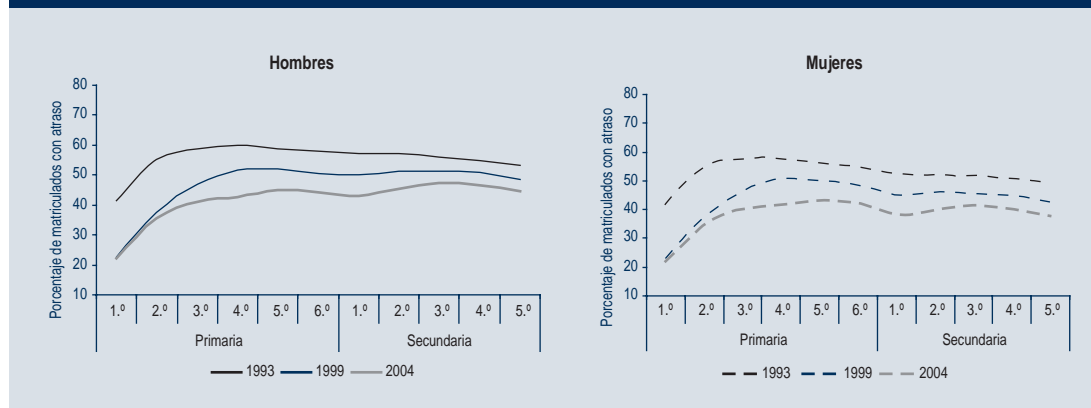


Alumnos matriculados con atraso por grado y sexo (1993, 1999 y 2004)

Nota: El porcentaje de alumnos con atraso fue calculado sobre la base de todas las personas matriculadas en cada grado, sin limitarlo al grupo normativo.

Fuente: Los datos de 1993 y 1999 fueron obtenidos de Guadalupe (2002) y el del 2004 calculado con el Censo Escolar 2004. Elaboración propia.

Gráfico 7



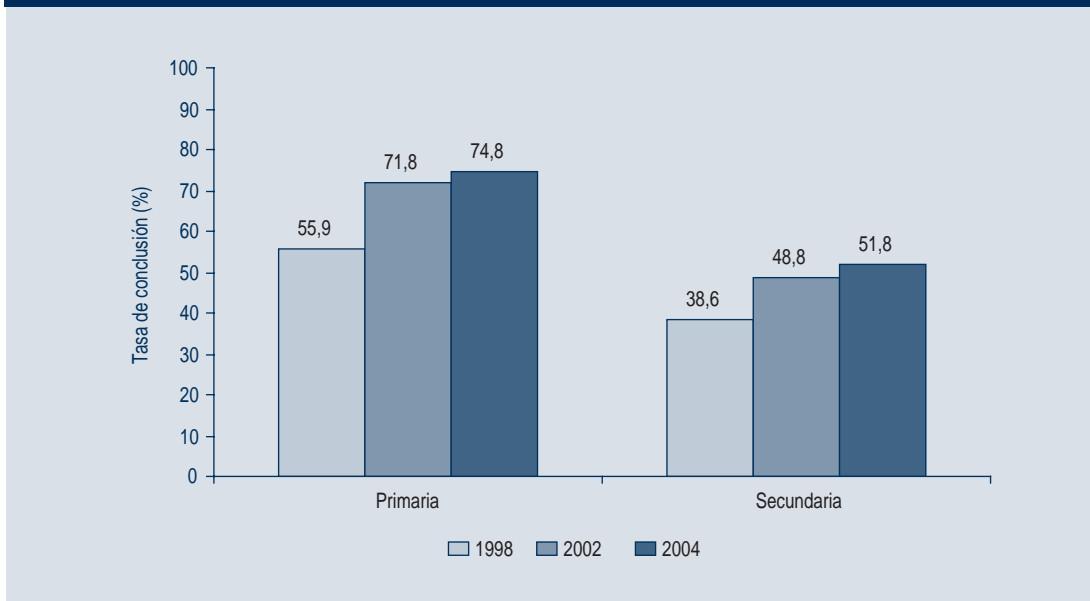
Sin embargo, al analizar el porcentaje de estudiantes que están con atraso escolar para los diferentes grados de primaria y secundaria (**gráfico 7**), se encuentra que, en comparación con el año 1999, el atraso ha disminuido en todos los grados, a pesar de que sigue siendo alto.

Aproximadamente 3 de cada 10 estudiantes de entre 11 y 13 años no han culminado la primaria, mientras que en el caso de secundaria aproximadamente 5 de cada 10 jóvenes de entre 16 y 18 años no lo han hecho. Nótese, sin embargo, que ambas tasas han mejorado ligeramente en comparación con el 2002 (**gráfico 8**).

Tasa de conclusión en edad adecuada (1998, 2002 y 2004)

Notas: 1. La tasa de conclusión mide la proporción de la población que culmina la educación primaria con 11 a 13 años de edad y la secundaria con 16 a 18, respecto de la población total con las edades correspondientes. 2. Las diferencias entre los porcentajes del 2002 y el 2004 resultan estadísticamente significativas al 10% para el caso de primaria, mas no así para secundaria. **Fuente:** El dato de 1998 es del Ministerio de Educación (2005a) y los del 2002 y 2004 fueron estimados mediante las ENAHO 2002 y 2004, IV trimestre. Elaboración propia.

Gráfico 8



Estamos lejos (aún) de la equidad: Mala ↔

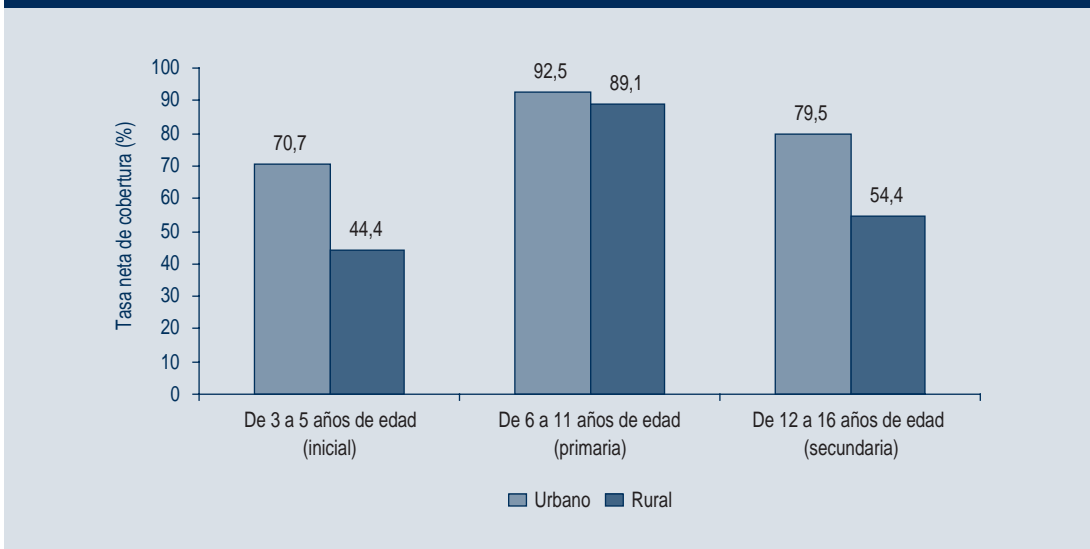
A pesar de que la cobertura educativa es alta en la primaria y avanza en los otros niveles, aún persisten desigualdades —tanto en el acceso como en los logros educativos— vinculadas a los antecedentes socioeconómicos, culturales y de procedencia geográfica de las personas. En lo que respecta

al acceso, mientras que en primaria las diferencias entre el ámbito urbano y rural y por niveles socioeconómicos son pequeñas, lo contrario ocurre en inicial y secundaria, donde los niños y los jóvenes urbanos y de niveles socioeconómicos más altos son quienes están, en mayor proporción, matriculados en el nivel que corresponde a su edad, en comparación con los estudiantes rurales y de los quintiles de menos ingresos, respectivamente (**gráficos 9 y 10**).

Cobertura neta por área (2004)

Fuente: ENAHO 2004, abril-diciembre. Elaboración propia.

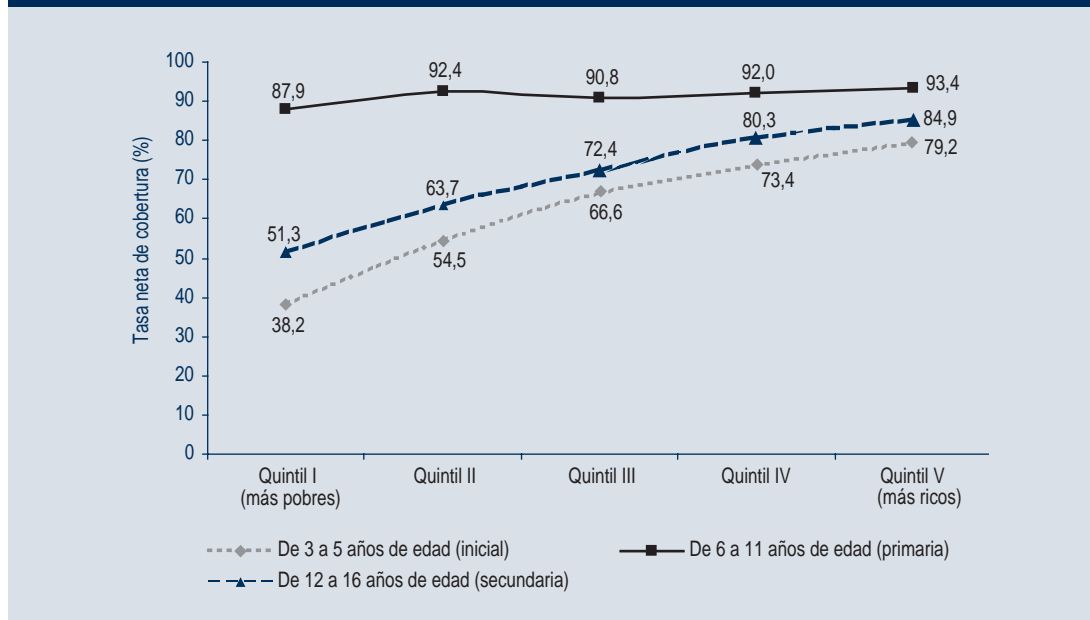
Gráfico 9



Cobertura neta por quintiles de ingreso per cápita (2004)

Fuente: ENAHO 2004, abril-diciembre. Elaboración propia.

Gráfico 10



Son los estudiantes de áreas rurales quienes tienen significativamente mayores problemas de atraso (gráfico 11), lo cual al parecer se vincula al ingreso

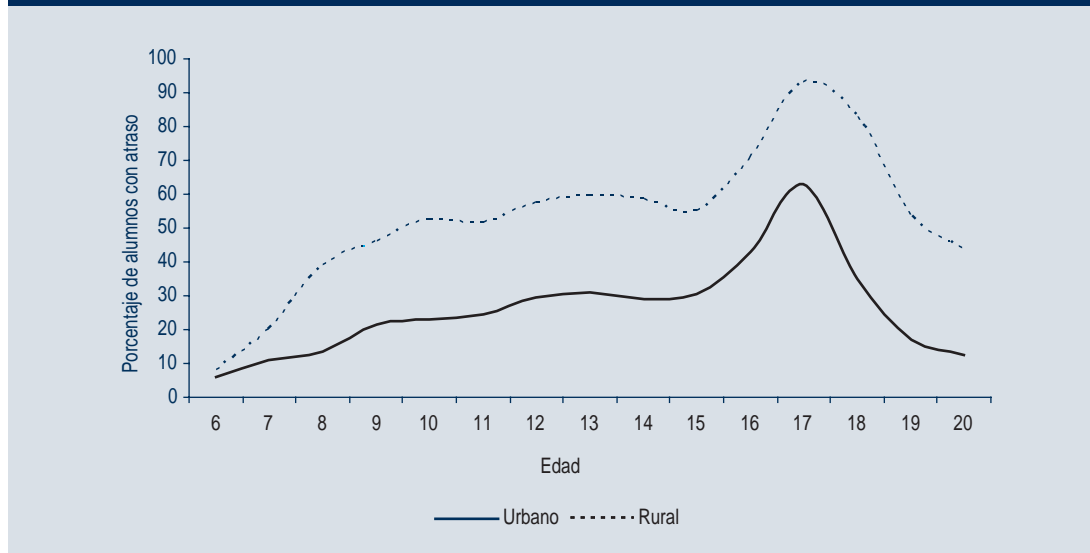
más tardío y a las mayores tasas de deserción y repetición en esas zonas.

Alumnos con atraso escolar por edad y área (2004)

Nota: Para los mayores de 16 años, sólo se consideró con extraedad a aquellos alumnos que estaban estudiando en primaria o secundaria.

Fuente: ENAHO 2004. Elaboración propia.

Gráfico 11



No debe sorprender, entonces, que estos atrasos también se vean reflejados en las tasas de conclusión anteriormente reseñadas: son los jóvenes pobres y de zonas rurales los que tienen menos probabilidad de terminar a tiempo sus estudios (gráficos 12 y 13).

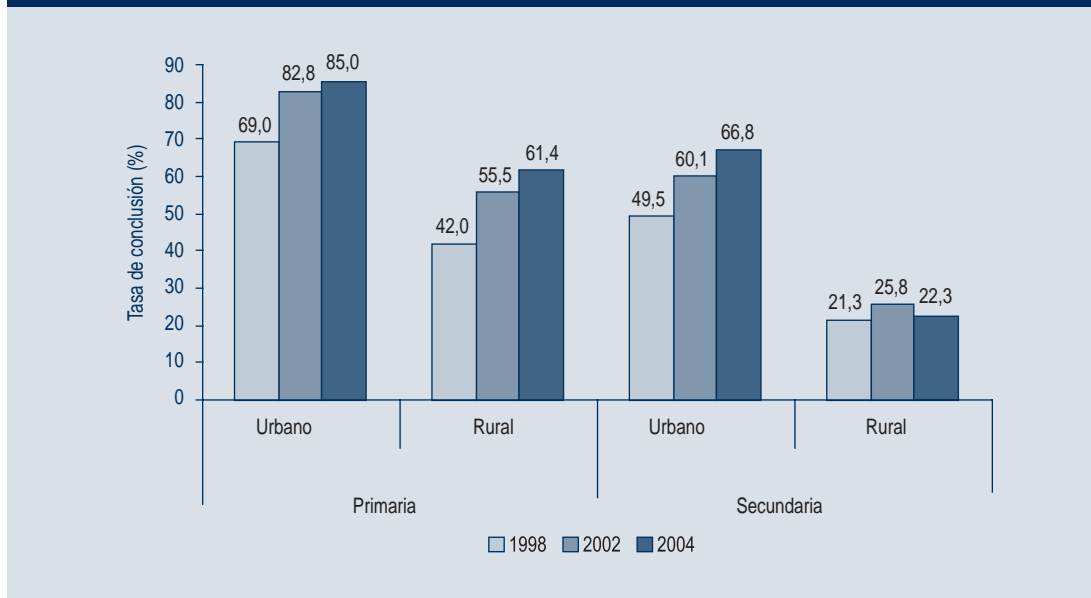
Es importante destacar que a pesar del aumento general en las tasas, las brechas entre zona urbana y rural no se reducen. En otras palabras, la expansión educativa no parece haber seguido criterios de equidad.

Tasa de conclusión por área (1998, 2002 y 2004)

Nota: La tasa de conclusión mide la proporción de la población que culmina la educación primaria con 11 a 13 años de edad y la secundaria con 16 a 18, respecto a la población total con las edades correspondientes.

Fuente: Ministerio de Educación (2005a) y ENAHO 2002 y 2004, IV trimestre. Elaboración propia.

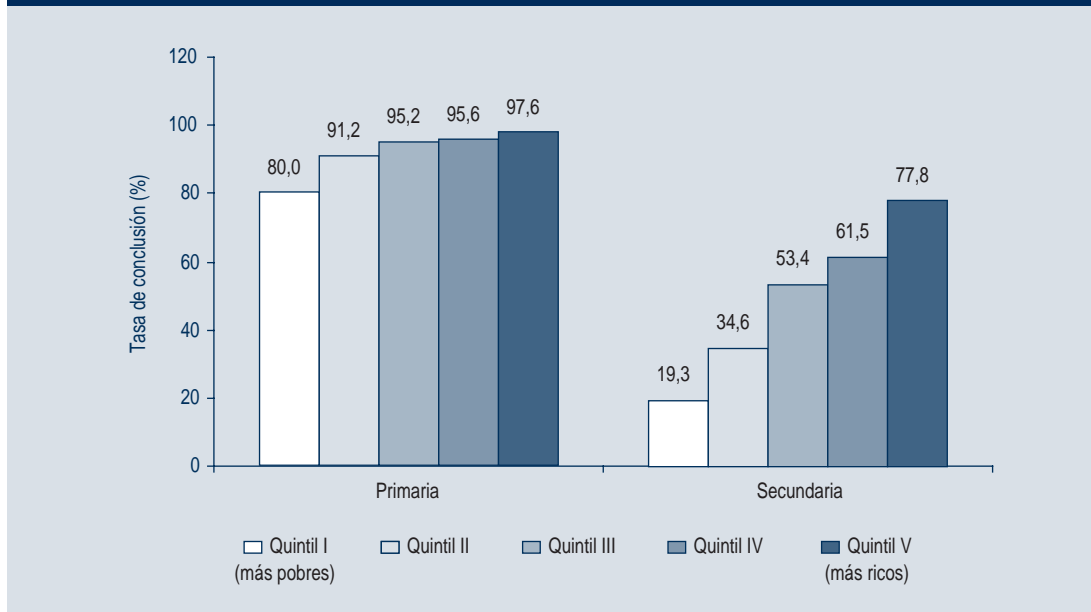
Gráfico 12



Tasa de conclusión por quintiles de ingreso per cápita (2004)

Fuente: ENAHO 2004, enero-diciembre. Elaboración propia.

Gráfico 13



En el caso de los rendimientos estudiantiles, si bien los niveles de aprendizaje logrados en las pruebas nacionales son bajos en general, la situación es aún más grave para los estudiantes de escuelas estatales

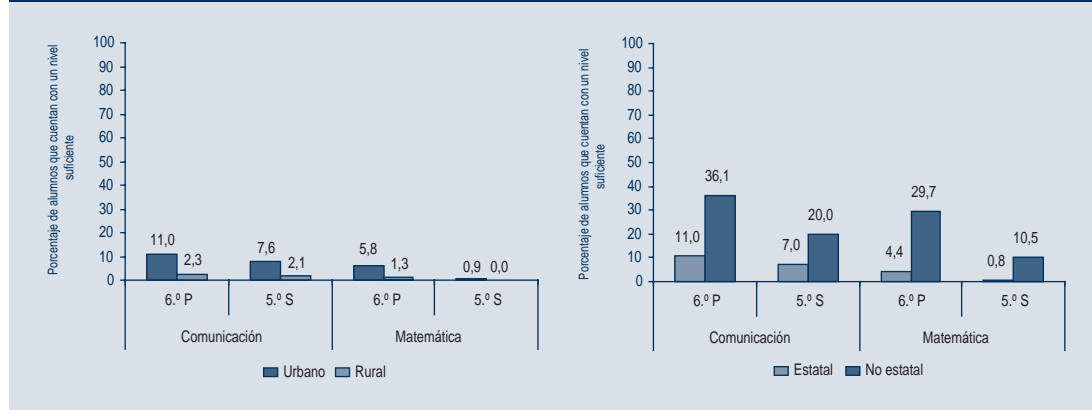
y ubicadas en zonas rurales. En esta última situación, en el mejor de los casos, sólo 2 de cada 100 alumnos participantes muestran un nivel de dominio "suficiente" (**gráfico 14**).

Porcentaje de estudiantes con un nivel suficiente en la Evaluación Nacional de Rendimiento del 2004, por grados y materias

Notas: 1. Los estudiantes que obtienen un nivel suficiente demuestran un dominio suficiente y necesario en los desempeños evaluados para el grado.
2. En el gráfico dividido por áreas urbana-rural sólo se considera a las instituciones educativas estatales.

Fuente: Ministerio de Educación (2005b).
Elaboración propia.

Gráfico 14



Estas inequidades persisten, a pesar de iniciativas importantes que tuvo el sector —como el programa de emergencia educativa— y de la importancia que reviste el logro de la equidad en los planes de política educativa existentes (**recuadro 3**). En el largo plazo, sería importante buscar medidas destinadas específicamente a las necesidades de los grupos más vulnerables, tales como mejorar la atención a la primera infancia en zonas pobres —mayormente rurales— y asegurar la asistencia de los profesores y estudiantes durante el año escolar, que en áreas rurales puede no comenzar sino hasta mediados de abril en vez de en marzo, como está reglamentado. Ello puede obligar a modificar el calendario y adaptarlo

a las necesidades de las distintas zonas, así como a monitorear más intensamente el buen desempeño de los docentes, sobre todo en los contextos de mayor demanda educativa.

De todas estas medidas, probablemente la que podría tener más impacto es la de atención a la primera infancia, especialmente si se considera que de acuerdo con datos preliminares del Ministerio de Educación, en el 2005 un 20% de los estudiantes de entre 6 y 9 años tuvieron desnutrición crónica (Ministerio de Educación 2006). Esto último obliga, además, a realizar un esfuerzo intersectorial.

Recuadro 3: Políticas de equidad del Consejo Nacional de Educación y el Plan Nacional de Educación para Todos

El Proyecto Educativo Nacional-PEN (2006-2021), propuesto por el Consejo Nacional de Educación, sostiene, en su primer objetivo estratégico, que ofrece una “Educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa” (Consejo Nacional de Educación 2005: 54). Para ello, plantea un conjunto de políticas generales y específicas que apuntan a conseguir los siguientes tres logros: i) 13 años de escolaridad para todos, ii) acceso a la escuela sin exclusiones y, iii) un especial énfasis en la primera infancia.

En el caso del Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, se establece un conjunto de nueve políticas que apuntan a superar las brechas existentes en el sistema educativo. De entre ellas cabe destacar la preocupación por “Ampliar las oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años priorizando la población de menores recursos” (política A). Asimismo, la política C plantea “Ampliar las oportunidades educativas de calidad de la población analfabeta particularmente en la población rural, femenina y hablante de una lengua originaria”. De igual manera, la política D, busca “Proveer de oportunidades educativas de calidad a niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no se han insertado en el sistema educativo oportunamente y/o que no han concluido sus estudios básicos”.

Fuentes: Ministerio de Educación (2005e) y Ministerio de Educación (2005g).

II. Maestros mejor remunerados, pero la calidad de su desempeño no mejora: Mala ↑

Tal como se señaló en la introducción, durante el gobierno de Toledo hubo un esfuerzo por mejorar las condiciones de vida del docente, pero éste no estuvo acompañado por políticas y acciones concretas para mejorar su desempeño, a pesar de las importantes iniciativas de mayor regulación de la oferta de formación docente y la propuesta de ley de carrera pública magisterial (véase el recuadro 4). Debido a ello, el desempeño de los docentes en los salones de clase sigue siendo el problema principal no resuelto en este tema.

Los maestros han venido ganando más...

El cumplimiento del aumento salarial para los docentes ofrecido durante la campaña electoral por el presidente Toledo ha marcado en gran medida la coyuntura educativa en los últimos años. Entre el 2001 y el 2005, los maestros incrementaron sus remuneraciones mensuales en 415 nuevos soles para el caso de los que tienen título y 385 nuevos soles para los que carecen de éste (Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional 2005). Para los profesores con título pedagógico, la mejora promedio fue de 63%. Si en el año 2006 se continúa con el mismo ritmo de incrementos salariales, según el Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional (2005), el salario magisterial tendrá un aumento de entre 71% y 78% para los profesores

titulados, algo jamás logrado por el gremio en un solo período de gobierno.

El asunto de si estos aumentos son "suficientes" es más complicado. Por un lado, los aproximadamente 1.000 soles que reciben en promedio los docentes actualmente (Chiroque 2005) significan un aumento real de alrededor de 45% durante los últimos cuatro años². Por otro lado, en el año 2004, ganaban un monto salarial mensual muy por debajo de otros profesionales públicos y privados con similar nivel educativo. No obstante, cuando se toma en cuenta el salario por hora, esas diferencias casi desaparecen, al menos para los docentes de primaria y secundaria (cuadro 1).

En todo caso, los maestros, a través de su gremio, siguen considerando que el salario que se les paga es muy bajo. Esto último puede ser especialmente cierto para un grupo de docentes que necesitan tener una segunda ocupación para mejorar sus ingresos. De acuerdo con la Encuesta de Hogares 2004, aproximadamente un cuarto de los docentes de primaria y secundaria tienen una segunda ocupación. Esta situación es preocupante al menos por dos razones. Primero, sugiere que el sueldo de varios docentes parece ser efectivamente insuficiente, sobre todo si los docentes no son solteros, viven en áreas rurales y tienen más carga familiar (gráfico 15). Además, el ingreso laboral promedio por ocupación principal de los que tienen un segundo trabajo es 10 soles menos que el ingreso de los que no lo tienen (véase el cuadro A.1 del anexo).

Cuadro 1
Remuneraciones de docentes del sector público y otros trabajadores con similar nivel educativo

	Ingreso mensual promedio	Ingreso promedio por hora
Primaria y secundaria	826	7,2
Trabajadores públicos con similar nivel educativo	1.249	7,2

Nota: Se considera como trabajadores similares a aquellos que no son docentes, tienen 14, 15 o 16 años de educación (que es la educación promedio aproximada de un docente) y laboran en el sector público.

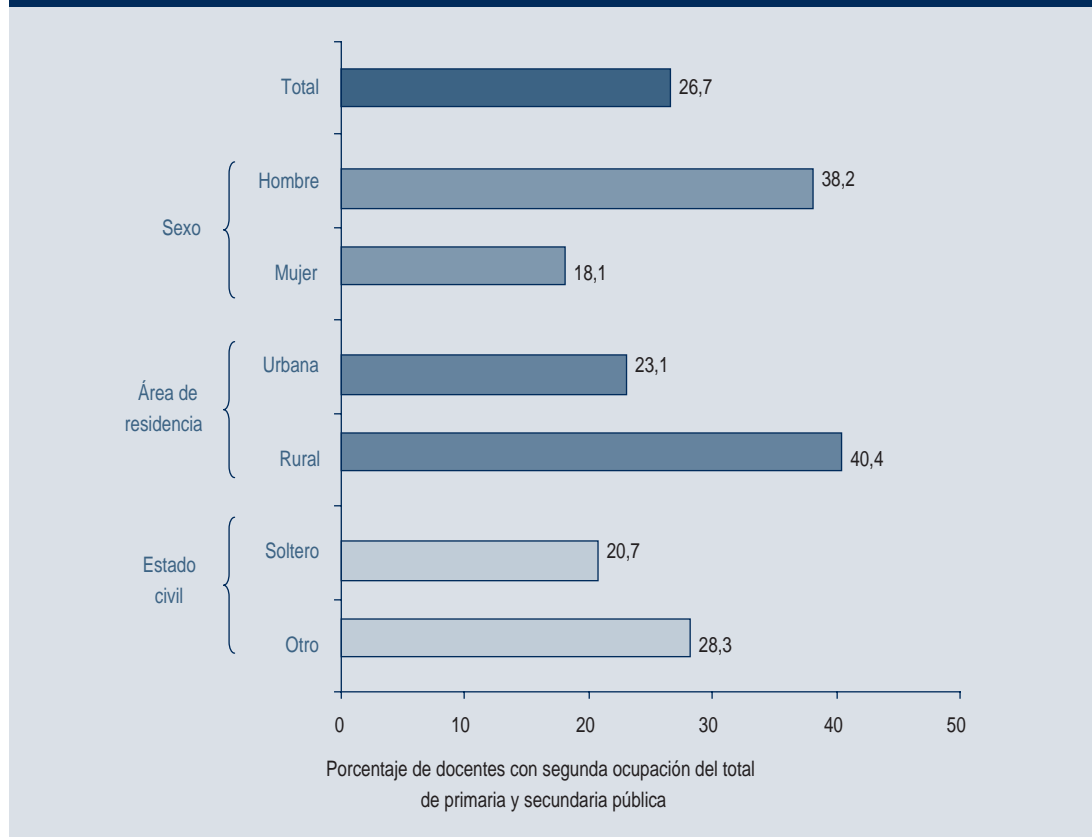
Fuente: ENAHO 2004, abril-diciembre. Elaboración propia.

² Para el cálculo de este incremento, se utilizaron los datos de remuneración líquida de Chiroque (2005), convertidos a nuevos soles a precios del 2001.

Características de los docentes que tienen una segunda ocupación (2004)

Fuente: ENAHO abril-diciembre del 2004. Elaboración propia.

Gráfico 15



En segundo lugar, es importante reconocer que tener dos trabajos podría disminuir el tiempo y esfuerzo que el docente dedica a sus actividades de enseñanza, lo que, a la vez, afecta la calidad de la educación que reciban los niños. Es más preocupante aún cuando se considera que, muchas veces, son precisamente los docentes de las áreas con mayores necesidades educativas (rurales) los que tienen, con mayor probabilidad, una segunda ocupación. Mientras no se genere un sistema de incentivos y remuneraciones adecuado, estos docentes no tendrían razones para abandonar la segunda ocupación y dedicarse más a sus labores educativas.

...Pero los desempeños no mejoran

Tal como se afirmó en el Informe de *progreso educativo* anterior, y como se confirma por otras investigaciones más recientes, se nota ya que ciertos docentes ponen un mayor énfasis en promover estilos de enseñanza menos basados en el dictado (GRADE 2006). Esto puede ser resultado de los pro-

gramas de capacitación llevados a cabo, los cuales estuvieron principalmente orientados a metodologías de enseñanza (Cuenca 2002).

No obstante, otros estudios han señalado que dichas capacitaciones no estuvieron suficientemente articuladas a estrategias de trabajo con materiales de aula (Eguren, Gonzales y De Belaunde 2004); de ahí el poco o inadecuado uso de éstos en los salones de clase (Ames 2002). Los docentes, en general, no suelen estimular el desarrollo de actividades cognitivas y de razonamiento complejas en sus alumnos.

El problema no consiste solamente en falta de manejo de estrategias para trabajar los contenidos curriculares, sino que sucede, además, que los docentes no dominan estos contenidos. Como muestra de ello, están los datos de la Evaluación Nacional 2004, la cual solicitó a una muestra voluntaria de docentes de los estudiantes evaluados que respondieran una evaluación diseñada para estos últimos. En el área de Comunicación Integral, se evaluó la comprensión de textos escritos, y en Lógico-Matemática se evaluaron habilidades matemáticas básicas. De

acuerdo con la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, en Comunicación Integral la mayoría de los docentes pueden extraer ideas expresadas literalmente o parafrasear la información, pero no interpretar y conectar dos o más ideas evaluando su coherencia ni realizar inferencias globales en torno al texto. En Matemáticas, si bien la mayoría de los docentes resuelven problemas rutinarios de carácter algorítmico, totalmente estructurados y definidos, tienen dificultades para resolver problemas indirectos de dos o tres etapas que exigen la construcción de estrategias novedosas, y no saben, además, extraer

información indirecta de gráficos o formular modelos matemáticos (Ministerio de Educación 2005b).

Por otro lado, se ha mostrado que en zonas rurales en particular, los docentes no desarrollan aprendizajes significativos en el aula; es decir, no saben contextualizar los temas que trabajan en el aula ni relacionarlos con los saberes previos de los alumnos. En este contexto, la diversificación o adaptación al contexto es entendida principalmente como reducción de las expectativas de aprendizaje (GRADE 2006).

Recuadro 4:

La carrera pública magisterial como estrategia para mejorar el desempeño de los docentes

La reciente propuesta de carrera pública magisterial es una oportunidad de generar procedimientos más meritocráticos en la carrera docente. Esta ley pretende que el ascenso de los docentes durante su carrera se supedita a su desempeño profesional. El objetivo es mejorar el nivel de los docentes y el de la calidad de la educación pública, así como revalorar la profesión docente, que ha perdido prestigio en años recientes.

De acuerdo con sus promotores, la propuesta de carrera pública magisterial se sostiene fuertemente en un sistema de evaluación docente que incluye aspectos del trabajo pedagógico en el aula. Así, el objetivo del sistema de evaluación no es castigar a los docentes ni plantear un sistema punitivo sino ser un mecanismo que forma parte de un plan de incentivos para el desarrollo profesional continuo.ⁱ Este sistema de evaluación debe, entonces, permitir que los docentes reconozcan sus problemas de formación, de manera que puedan enfrentar los requerimientos de calidad. En este sentido, la evaluación del desempeño propuesta debería ofrecer insumos que se articulen directamente con las posibilidades de formación y capacitación. Sin embargo, el vínculo entre la carrera pública y el sistema de formación continua no está del todo esclarecido.

La propuesta no ha sido muy bien recibida por el gremio de profesores. Para los docentes, la ley de carrera pública del magisterio es una amenaza a sus derechos laborales. Por ejemplo, con relación a ello, el ex secretario general del Sindicato Único de la Educación Peruana (SUTEP), César Barrera Bazán, sostiene: “Los maestros no queremos una ley que arrase con nuestros derechos y nos haga retroceder en la perspectiva de carrera. Aplicar las evaluaciones sí, pero para mejorar el desempeño profesional y no fomentar despidos. Es cuestionable la manipulación que el Ministerio realiza con su proyecto, al presentar una relación de instituciones y personalidades, como si avalaran sus criterios, como el SUTEP, miembros del Consejo Nacional de Educación y otros que siempre hemos opinado, pero de manera discrepante”.ⁱⁱ De igual modo, en un comunicado del 6 de agosto del 2006ⁱⁱⁱ asocian dicho proyecto a las ideas de neoliberalismo, dándole, además, un contenido político a la discusión.

Dadas estas posiciones y la necesidad de introducir cambios como el de la carrera pública, se tienen que hacer esfuerzos adicionales para legitimar la iniciativa. Es importante mencionar que los docentes en general estarían a favor de una evaluación. Según un estudio de docentes del Ministerio de Educación y Unesco llevado a cabo el 2001, 75,6% de los docentes manifiestan que los mecanismos vigentes de evaluación no son adecuados (Ministerio de Educación 2002). De la misma manera, en la encuesta anteriormente citada se les consultó a los docentes —tanto de contextos urbanos como rurales— sobre cuáles deberían ser los criterios que se consideren para determinar sus categorías salariales. La evaluación periódica, como criterio, ocupó el primer lugar, por encima de la tenencia de título y del criterio de antigüedad.

ⁱ Entrevista con Martín Oré, ex jefe de la Oficina de Promoción Docente del Ministerio de Educación.

ⁱⁱ Consejo Nacional de Educación (2006a).

ⁱⁱⁱ Consejo Nacional de Educación (2006b).

Fuente: Propuesta de Ley de Carrera Pública Magisterial (Ministerio de Educación 2005f).

III. Seguimos gastando poco: Mala ↑

El gasto en educación ha aumentado, pero seguimos invirtiendo mucho menos de lo necesario y lo acordado

Para el año 2005, el gasto en educación —excluyendo pensiones y servicio de la deuda— superó los 7 mil millones de nuevos soles³. Ello ha permitido que el gasto público por alumno haya aumentado y llegue, en el 2005, a 931 nuevos soles (gráfico 16).

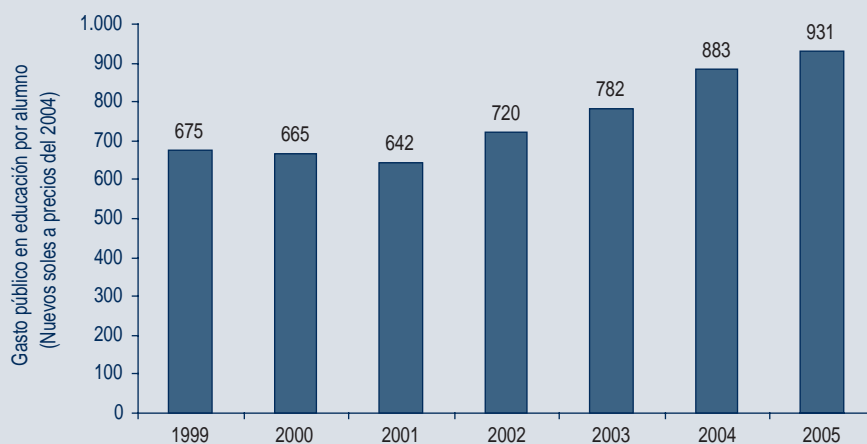
Dado que el PBI también aumentó de forma importante, el porcentaje de gasto educativo con relación al ingreso nacional no ha cambiado de manera significativa (gráfico A.1 del anexo) y para el 2005 fue equivalente a 2,8% del PBI. Esto es menos que el 3,5% o más del PBI que invierten algunos de los demás países de la región, y se mantiene muy lejos aún de la meta de 6% propuesta por el Acuerdo Nacional para el 2011 (gráfico 17).

Gasto público en educación por alumno (1999-2005)

Nota: El gasto público por alumno presentado sólo considera el gasto en los programas de educación inicial, primaria, secundaria y superior. No toma en cuenta, por ejemplo, la educación especial, que está en otro programa del gasto.

Fuentes: Ministerio de Economía y Finanzas-Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP), páginas web del Banco Central de Reserva del Perú y el Instituto Nacional de Estadística e Informática. Elaboración propia.

Gráfico 16

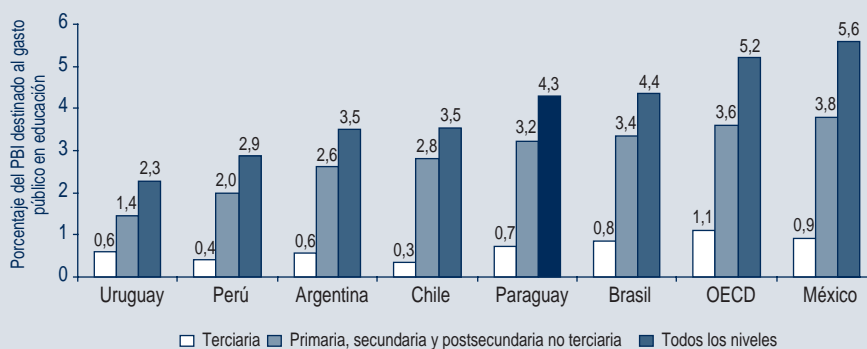


Gasto público en educación como porcentaje del PBI para varios países (2003-2004)

Nota: El gasto público excluye los subsidios a los hogares para costos de manutención, que no son gastados en instituciones educativas.

Fuente: Unesco (2006). Elaboración propia.

Gráfico 17

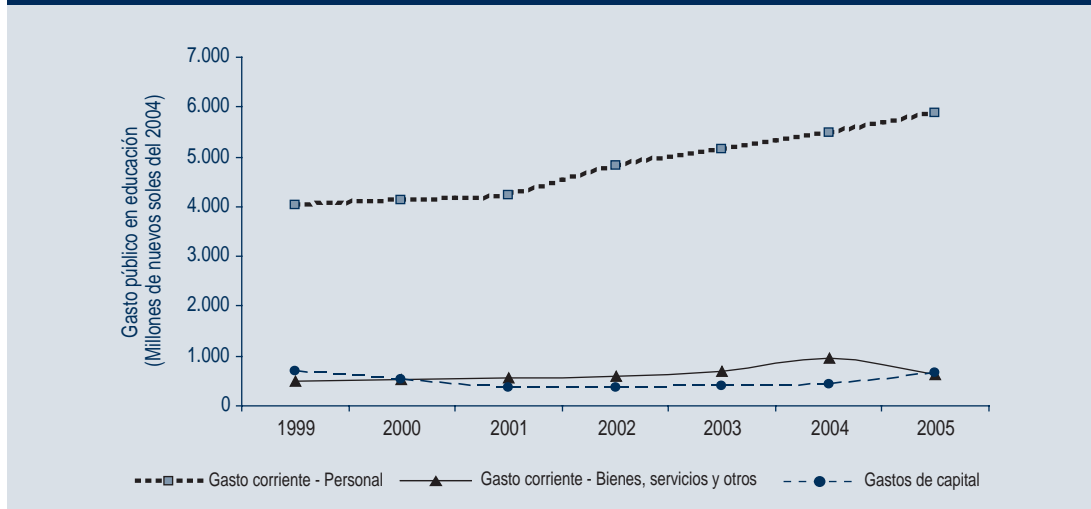


³ Los datos presentados están en nuevos soles con precios del 2004. El año 2005, en soles corrientes, el gasto por alumno fue de 945 nuevos soles.

Gasto público en educación por grupos de gasto (1999-2005)

Fuente: Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa (2005a).

Gráfico 18

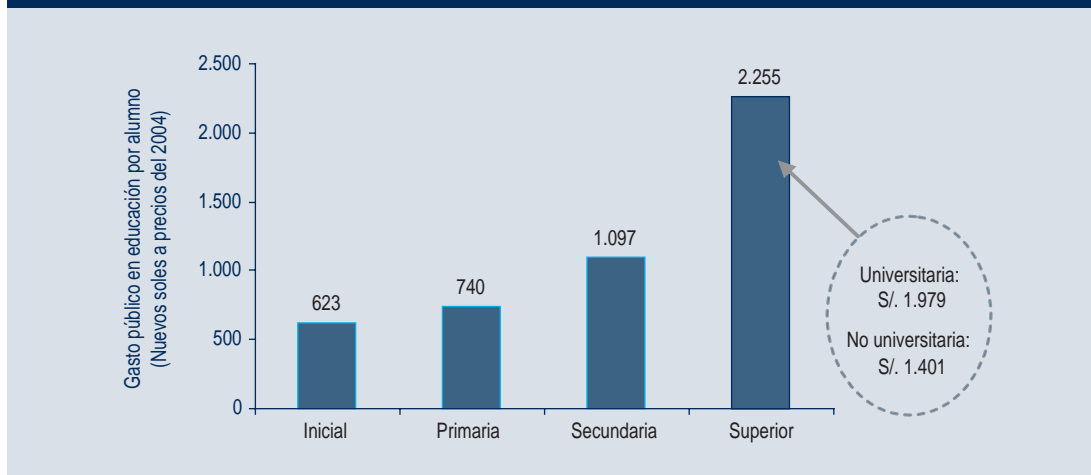


Gasto público en educación por alumno (2005)

Nota: El cálculo del gasto público en educación superior por alumno es el promedio ponderado de éste para los niveles superior universitario, no universitario y otros.

Fuente: Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP), página web del Ministerio de Economía y Finanzas; Estadística básica 1998-2005, página web del Ministerio de Educación; y Asamblea Nacional de Rectores. Elaboración propia.

Gráfico 19



El número de estudiantes y docentes se ha mantenido casi constante durante los últimos cuatro años. El aumento del gasto está relacionado fundamentalmente con el aumento en los salarios de los docentes (**gráfico 18**). Si se toma en cuenta lo dicho anteriormente con relación a los desempeños estudiantiles, este aumento en el gasto en educación no sólo fue insuficiente respecto a las metas nacionales, sino que no se lo ha sabido aprovechar para mejorar la calidad y los resultados educativos.

Por otra parte, para el año 2005, el gasto público por alumno en educación superior —sobre todo en el nivel universitario— es mayor que en los otros niveles, en parte por el mayor nivel de especialización y, por lo tanto, de salarios de los docentes, y por los

costos asociados a la investigación (**gráfico 19**). Esta distribución ha variado muy poco durante el período 1999-2005 (**gráfico A.2** del anexo). Si bien es fundamental la inversión en educación superior, y lo que recibe ese sector es poco si se lo compara con otros países (**gráfico 17**), se debería pensar en una asignación distinta de los nuevos recursos adicionales que ingresen al sector. En esa línea, pareció haberse producido un avance importante en la definición de prioridades hecha por el Ministerio de Economía y Finanzas, para utilizar los excedentes presupuestales. Dos de éstas fueron la inversión en primera infancia y el financiamiento de procesos de acompañamiento docente (Ley 28653). Para lograr esa asignación más precisa del gasto, será muy importante mejorar los procesos de ejecución.

La educación pública, a pesar de ser gratuita, cuenta con el aporte económico de los padres

En el Perú, la educación básica pública es gratuita. Sin embargo, las familias peruanas contribuyen monetariamente con ella. Sus aportes no se dan de forma importante en pensiones o matrícula —a diferencia de lo que pasa en la educación privada—, sino principalmente en útiles escolares, uniformes y pagos a la asociación de padres (**gráfico 20**).

Esa contribución no parece ser importante si se la compara con el gasto que hacen las familias en educación privada (**gráfico A.3** del anexo). No obstante,

si se considera tan sólo a las familias que matriculan a sus hijos en escuelas públicas, se aprecia que los hogares pobres destinan una mayor proporción de su gasto per cápita a la educación que la población con más recursos (**gráfico 21**).

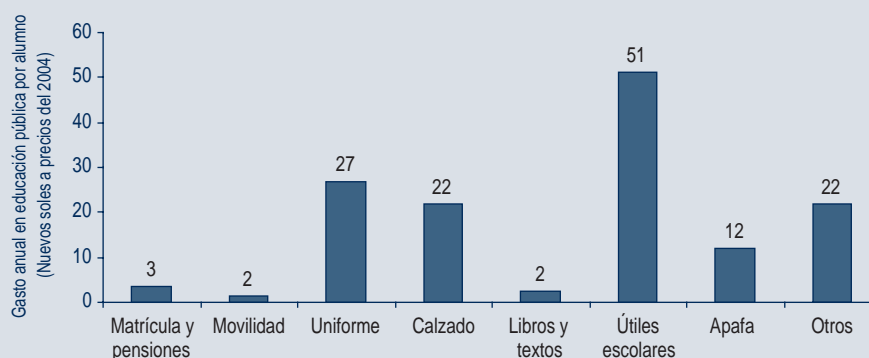
La magnitud de los recursos que destinan las familias a la educación pública es también muy heterogénea. Son las familias de mayores recursos las que contribuyen con más dinero en la educación pública (véase el **gráfico 22**). El diferencial refleja principalmente una disponibilidad distinta de útiles escolares, lo cual puede afectar las oportunidades de aprendizaje. Ello sugiere que en la escuela pública no todos tienen las mismas oportunidades.

Gasto familiar promedio en educación pública básica por alumno (2004)

Notas: 1. La educación básica incluye los niveles inicial, primaria y secundaria. 2. El rubro "Otros" incluye la mochila, la merienda, etcétera. También se consideran todos los otros gastos que se efectúan anualmente en educación del sistema regular y/o no regular.

Fuente: ENAHO 2004. Elaboración propia.

Gráfico 20

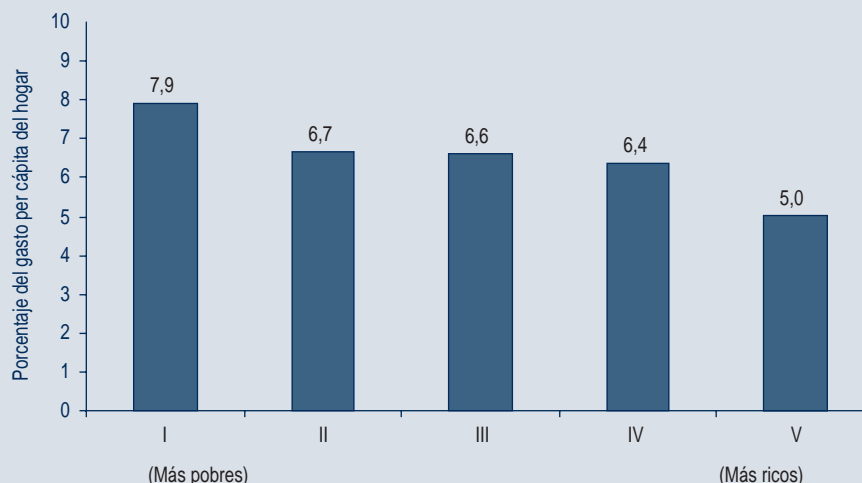


Porcentaje del gasto por alumno en educación primaria y secundaria pública dentro del gasto del hogar (2004)

Nota: Los porcentajes son calculados primero para cada hogar y luego se toma el promedio de los porcentajes de todos los hogares para cada quintil de ingreso.

Fuente: ENAHO 2004. Elaboración propia.

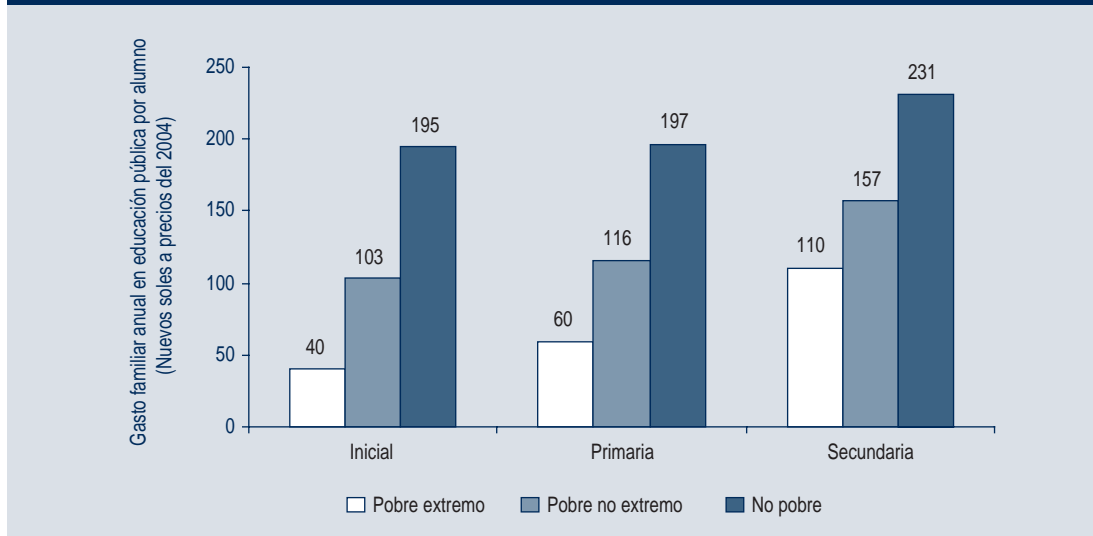
Gráfico 21



Gasto familiar promedio por alumno en educación pública, por niveles y condición de pobreza (2004)

Fuente: ENAHO 2004. Elaboración propia.

Gráfico 22



Finalmente, se puede señalar que buena parte del gasto en bienes y servicios en la escuela pública queda en manos no sólo del Estado sino también de las familias. En promedio, las familias contribuyen con alrededor de 15% del gasto total por alumno en educación inicial, primaria y secundaria en escuelas públicas (**gráfico 23**). Ésta es una proporción menor que la encontrada por Saavedra y Suárez (2002)

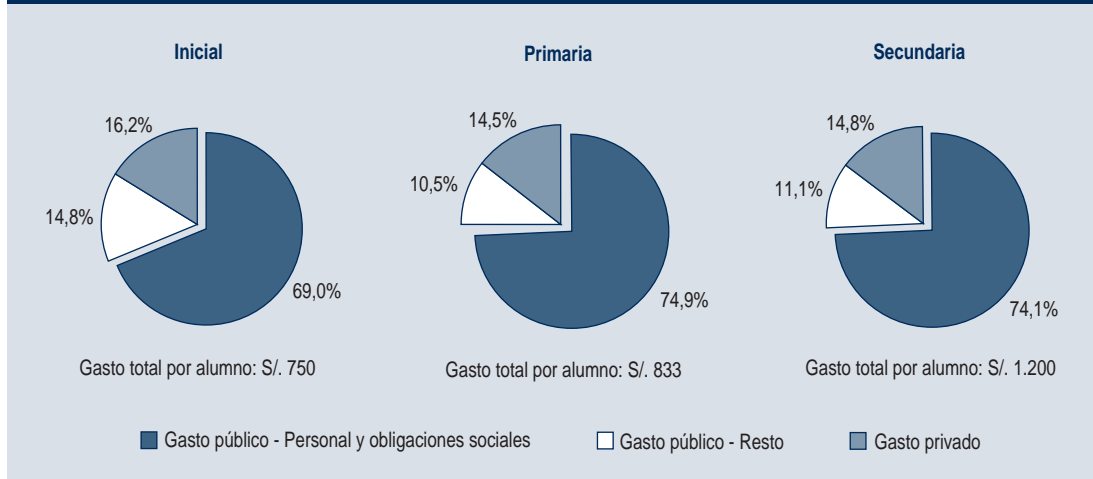
para el año 2000, lo que reflejaría tanto el aumento en los recursos públicos principalmente destinados al incremento salarial como la disminución del monto asignado por las familias. Es importante hacer notar, entonces, el esfuerzo que realizan las familias en el financiamiento educativo y sus posibles efectos sobre la equidad, para que el Estado defina las estrategias compensatorias más adecuadas.

Gasto estatal y familiar por alumno en educación pública (2004)

Nota: Los datos presentados en nuevos soles lo son según precios del 2004.

Fuente: ENAHO 2004, Ministerio de Educación- Unidad de Estadística Básica y Ministerio de Economía y Finanzas (SIAF-SP). Elaboración propia.

Gráfico 23



IV. Metas de aprendizaje aún poco definidas (Regular ↑) y un sistema de evaluación bien encaminado a su consolidación (Buena ↑)

Los estándares tienen como objetivo establecer metas de aprendizaje que guíen y articulen el sistema, garantizando la calidad de la educación y facilitando la rendición de cuentas. En el Perú no contamos con estos estándares ni hemos desarrollado y sistematizado procedimientos de rendición de cuentas. De hecho, buena parte de las críticas que se le hacen al sector Educación están relacionadas con la falta de mecanismos de rendición de cuentas.

La buena noticia es que, aparentemente, vamos en esa dirección. Existen diversas iniciativas que se orientan a promover estándares educativos en el país. El Proyecto Educativo Nacional, el Plan Nacional de Educación para Todos y el Plan Nacional de Competitividad hacen énfasis en la necesidad de que el sector establezca claramente sus metas de aprendizaje tanto a nivel nacional como regional y local, así como sus metas institucionales. Y en el marco de la ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa se ha creado una instancia encargada de establecer los estándares que deberán cumplir las instituciones educativas. Es preciso señalar, sin embargo, que esta instancia no ha empezado a operar, por lo que no se sabe todavía si logrará constituirse como un instituto independiente con alta capacidad técnica y en condiciones de asumir esa tarea.

Por otra parte, el país cuenta con una Unidad de Medición de la Calidad Educativa que ha implementado cuatro evaluaciones nacionales (1996, 1998, 2001 y 2004). La última evaluación nacional ha sido difundida a través de una mayor variedad de informes y procedimientos. Se han elaborado informes pedagógicos sobre los resultados y talleres en escuelas,

las que luego serán monitoreadas para observar de qué manera utilizan esos resultados. Esa estrategia refleja que se ha tomado en cuenta la preocupación anterior por el tema de la devolución de resultados como mecanismo para mejorar la calidad de las escuelas. Existe cierta evidencia, en algunas zonas del país, de que el acceso a información “empodera” a los padres para ejercer una actitud más vigilante sobre los procesos educativos, y se tienen datos preliminares de que las escuelas que participaron en la evaluación 2004 y recibieron retroalimentación están haciendo esfuerzos por usar los resultados en su planificación institucional.

Sería deseable que esas experiencias de devolución sean tomadas en cuenta, ahora que el nuevo gobierno ha decidido realizar mediciones censales a alumnos y docentes, de manera que se lleven a cabo en forma más efectiva. Esto puede cambiar si se cierra la brecha que existe “entre quienes dirigen la evaluación y los que norman el proceso pedagógico” (Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional 2006).

Por otro lado, el Perú participará en las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) del 2007. Éstas buscan medir y comparar el nivel de logro de los estudiantes de tercer y cuarto grados en América Latina, y se construyen a partir de estándares comunes en los países donde se aplican. El nuevo gobierno ha decidido, además, volver a participar en la prueba PISA, una importante herramienta para los aprendizajes técnicos relacionados con la evaluación⁴ y para analizar cómo nuestra educación y nuestros alumnos se comparan con los de países de otras regiones, principalmente.

⁴ Entrevista con Lilliana Miranda, encargada de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

V. Se impulsan las iniciativas locales, pero el proceso hacia una mayor autonomía no se consolida: Mala ↔

Durante los últimos años, se ha venido promoviendo el fortalecimiento de las capacidades de gestión a nivel de las escuelas. Un ejemplo de ello es el fomento de los consejos educativos institucionales (CONEI), los cuales están conformados por el director y el subdirector o los subdirectores de la escuela, así como por representantes del personal —docente y administrativo—, estudiantes, padres de familia y, a veces, otros representantes de la comunidad local. La esperanza es que los CONEI ayuden a lograr una gestión de las escuelas más transparente y que rinda cuentas a la comunidad.

Pero en la práctica, establecer y hacer funcionar bien los CONEI ha sido más difícil. Según un documento del Grupo Propuesta Ciudadana (2005), hasta el momento sólo se han constituido 38% de los CONEI, y en la mayoría de estos casos, el proceso de seleccionar a sus miembros ha sido “impuesto por el director para responder a los mandatos de la ley; lo que ha ocasionado que los CEI [ahora CONEI] no funcionen” (Foro Educativo 2005). Además, hay poco apoyo a los CONEI para que desarrollen con éxito sus funciones.

Por otra parte, estudios recientes sugieren que las escuelas con mejores recursos y polidocentes completas son las que más fomentan los espacios de participación. Esto significa que no se estaría promoviendo una mayor equidad en la gestión escolar, en la medida en que las mejores experiencias participativas se concentran en las escuelas de

mayores recursos. De igual modo, no se conocen estudios que muestren que, efectivamente, en las zonas donde estas iniciativas se han llegado a implementar hayan mejorado los mecanismos de rendición de cuentas y, a través de ellos, la calidad de las escuelas. Por el momento, sólo parecen ser iniciativas dirigidas a hacer que la gestión sea más participativa, por lo cual se necesitan estudios piloto que muestren de qué manera la participación en los procesos de rendición de cuentas puede, efectivamente, mejorar la educación peruana.

La lentitud en la conformación de los CONEI y su poco conocido impacto sobre la calidad puede relacionarse con el hecho de que el proceso general de delegación de autoridad parece haberse concentrado sobre todo en el traslado contable de algunas partidas desde los pliegos del presupuesto del gobierno de las instancias nacionales hacia las instancias regionales. Además, estos esfuerzos no se han producido en forma ordenada y no existe claridad en torno a las responsabilidades y atribuciones de los órganos intermedios. Debido a ello, los directores de aula y la propia comunidad desconocen los espacios de autonomía generados por la normativa reciente; por ejemplo, para diversificar el currículo o promover una gestión con rendición de cuentas a través de los CONEI. Además de ello, se ha notado también que los procesos de delegación de autonomía se agotan en ciertos aspectos administrativos, pero no llegan a promover cambios en el nivel pedagógico.

VI. Políticas para mejorar

La educación peruana sigue enfrentando muchos desafíos, aunque, como señala Chiroque (2006) existe también una herencia positiva: se tiene e impulsa una nueva normativa —la Ley General de Educación, la Ley sobre el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa, el Proyecto de Carrera Pública Magisterial—, existe el Proyecto Educativo Nacional y hay avances importantes en los proyectos educativos regionales. Sin embargo, es preocupante, como señalan algunos especialistas, que el nuevo gobierno no haya dado señales de tener una agenda educativa claramente definida con anticipación, sino que la ha ido construyendo en el camino (Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional 2006). Si bien las nuevas iniciativas —municipalización, evaluación docente y alfabetización— son potencialmente importantes, no queda claro cómo se vinculan con lo que anteriormente se ha venido impulsando.

Para ayudar en este proceso de articulación de lo nuevo con lo bueno ya establecido, varios especialistas sugieren no olvidar poner en la agenda de la política educativa los siguientes puntos.

- Incrementar progresivamente el gasto en educación —0,25% del PBI por año—, asignando prioridades en su ejecución y desarrollando en paralelo mecanismos de rendición de cuentas sobre el uso de esos fondos y su relación con las políticas de mejoramiento de la calidad.
- Persistir en la seriedad y calidad técnica que debe tener la evaluación del aprendizaje, y mejorar los procedimientos para que los resultados de estas evaluaciones sean conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, a fin de que alimenten la política y la práctica educativa.
- Definir claramente las metas del sistema educativo y monitorear su cumplimiento, mejorando los mecanismos de vigilancia y acompañamiento de la calidad educativa. Para ello, no sólo es importante involucrar más a los padres de familia, sino que es necesario que las instituciones educativas regionales y locales actúen en forma más eficiente en la supervisión de la calidad de las escuelas. En la zona rural, es importante garantizar el cumplimiento de la asistencia docente, las horas de enseñanza y el adecuado desempeño pedagógico. Esa tarea debe involucrar el esfuerzo de

todos. Es destacable la reciente iniciativa de la Defensoría del Pueblo de vigilar el cumplimiento del derecho a la educación.

- Mejorar la formación y motivación de los docentes para que, efectivamente, puedan estar en capacidad de desarrollar procesos de enseñanza mejores y más pertinentes. Para ello, se debe definir si se va a aprobar la carrera pública magisterial, y cómo se van a enfrentar las capacitaciones y su seguimiento, de manera tal que éstas puedan ayudar realmente a los docentes a mejorar su competencia y desempeño. Existen propuestas que señalan, además, la necesidad de desarrollar mecanismos para realizar una evaluación permanente de los docentes y profundizar la regulación de los institutos de formación docente, suspendiendo a aquellos que no acrediten una adecuada formación de maestros e incentivando los esfuerzos de mejora.
- Las capacitaciones de docentes deben orientarse a mejorar tanto su dominio de los contenidos como sus habilidades para enseñar. Se debería prestar atención especial al fomento de una retroalimentación adecuada de los docentes a los estudiantes, así como al desarrollo de habilidades para estimular procedimientos más complejos con los estudiantes y no únicamente la repetición de fórmulas o de reglas gramaticales. De igual modo, es necesario mejorar los procesos de capacitación en el uso de una diversificación curricular que respete e incorpore los saberes previos en contextos rurales, y en el desarrollo de estrategias especiales de trabajo con los estudiantes que presentan mayores problemas de aprendizaje.
- Enfrentar las desigualdades sociales persistentes del sistema. Además de desarrollar estrategias para orientar el gasto educativo con una perspectiva de equidad, se debe fomentar una atención intersectorial a la población menor de 5 años, principalmente en zonas rurales y pobres. Es preciso adaptar la oferta educativa a las características geográficas y culturales de las poblaciones rurales, mejorando en forma especial la cobertura y pertinencia de la educación inicial y la educación secundaria. Sería importante considerar la definición de zonas de intervención integral para aquellas regiones con mayores demandas educativas,

que son, precisamente, las de mayor pobreza. Es importante, además, seguir con la iniciativa de alfabetización de adultos, buscando que esos programas consideren en forma más adecuada la realidad pluricultural del país y su articulación con el mundo de la producción y la vida ciudadana.

- Evaluar el estado de la infraestructura escolar. Es necesario revisar y evaluar el uso de la infraestructura existente y, eventualmente, contemplar la posibilidad de racionalizar centros educativos y garantizar condiciones mínimas de salubridad y dignidad para profesores y alumnos.

Se espera que, con el correr del tiempo, mejore la precisión de las iniciativas de este gobierno y que éstas se articulen a la herencia positiva ya señalada,

así como al Proyecto Educativo Nacional. Uno de los aspectos positivos de este último es que integra un amplio y necesario conjunto de políticas y metas, y les da sentido con relación a los fines de la educación peruana. En un país como el nuestro, que no termina de recuperarse de la violencia política, que se ha acostumbrado a convivir con la pobreza y la inseguridad ciudadana y que, por otro lado, aspira a ser mucho más competitivo en términos económicos, es muy pertinente preguntarse por los fines de todo lo que se hace en educación. Sólo de esa manera se puede tener la seguridad de que no se trata de contar únicamente con nuevas ideas o iniciativas que, por último, terminan no teniendo ningún impacto sobre la educación, sino de buscar los medios para que, finalmente, logremos construir, con el aporte de la educación, la sociedad que todos queremos.

BIBLIOGRAFÍA



- ALCÁZAR, Lorena y Néstor VALDIVIA
2005 Análisis de la deserción escolar en el Perú: evidencias a partir de encuestas y de técnicas cualitativas. Lima: GRADE.
- AMES, Patricia
2002 Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA
2006 Anuario estadístico de América Latina 2005. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
2006a Educación al día. *Síntesis informativa diaria del 12 de agosto del 2006*. Consejo Nacional de Educación.
2006b Educación al día. *Síntesis informativa diaria del 9 de agosto del 2006*. Consejo Nacional de Educación.
2005 Hacia un proyecto educativo nacional 2006-2021. Lima: Consejo Nacional de Educación. Disponible en <<http://www.cne.gob.pe/inicio/index.htm>>.
- CUENCA, Ricardo
2002 La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación. Lima: Programa Especial MECEP. Ministerio de Educación del Perú.
- CUETO, Santiago
2000 Factores predictivos del rendimiento escolar e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social.
- CUETO, Santiago, Cecilia RAMÍREZ, Juan LEÓN y Gabriela GUERRERO
2004 "Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho". En Martín Benavides (ed.) Educación, procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación. Lima: GRADE, pp. 15-68.
- CUETO, Santiago, Cecilia RAMÍREZ, Juan LEÓN y Sandra AZAÑEDO
2006 "Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho". En Martín Benavides (ed.). Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima: GRADE, pp. 13-78.
- CHIROQUE, Sigfredo
2006 "Educación peruana: ¿Nueva dirección? ¿Nuevos rumbos?". Foro Educativo, año 3, n.º 8, pp. 4-10.
2005 Aumento a maestros 2005: Juego de cifras. Informe n.º 33. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- EGUREN, Mariana, Natalia GONZALES y Carolina DE BELAUNDE
2004 Repensando el texto educativo desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social-Instituto de Estudios Peruanos.
- FORO EDUCATIVO
2005 Voces de las regiones. Propuestas y experiencias en descentralización educativa en cuatro regiones del Perú. Lima: Foro Educativo.
- GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO
2006 "Estudio sobre oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales". Informe para el Ministerio de Educación. Lima.
- GRUPO PROPUESTA CIUDADANA
2005 Vigilancia del proceso de descentralización. Reporte n.º 7, enero-abril.
- GUADALUPE, César
2002 La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA DEFENSA NACIONAL
2006 Informe de educación. Lima: Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional, año XV, n.º 8.
2005 Informe de educación. Lima: Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional, año XIV, n.º 12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2006 "Resultados preliminares del III Censo Nacional de Talla en Escolares 2005 a nivel de distrito". Edudatos: magnitudes e indicadores de la educación peruana n.º 4. Lima: Unidad de Estadística Educativa.
- 2005a Indicadores de la educación, Perú, 2004. Lima: Ministerio de Educación.
- 2005b Resultados de la IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004. Presentación en diapositivas. Lima.
- 2005c Plan Nacional de Educación para Todos, 2005-2015. Lima: Ministerio de Educación.
- 2005d Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Formación matemática. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- 2005e Hacia un Proyecto Educativo Nacional. Propuesta del Consejo Nacional de Educación. Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015. Lima: Foro Nacional.
- 2005f "Nueva carrera pública magisterial. Propuesta de proyecto de ley". Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.
- 2005g Plan Nacional de Educación para Todos, 2005-2015. Perú: hacia una educación de calidad con equidad. Lima: Ministerio de Educación. Foro Nacional de Educación para Todos.
- 2004 Cifras de la educación, 1998-2003. Lima: Ministerio de Educación.
- 2002 Magisterio, educación y sociedad en el Perú: una encuesta a docentes sobre opinión y actitudes a docentes peruanos. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-Ministerio de Educación del Perú y Unesco.
- SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ
2002 Las familias y el financiamiento de la educación pública en el Perú. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

UNESCO

- 2006 Education Counts. World Education Indicators. Unesco Institute for Statistics.

UNESCO-OFICINA DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS

- 2005 Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators. Unesco Institute for Statistics-Oficina de Cooperación y Desarrollo Económicos.

Páginas web consultadas

- Banco Central de Reserva del Perú
<www.bcrp.gob.pe>
- Banco Mundial-EdStats
<<http://devdata.worldbank.org/edstats/>>
- Congreso de la República
<www.congreso.gob.pe>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática
<www.inei.gob.pe>
- Ministerio de Educación
<www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Economía-Sistema Integrado de Administración Financiera-Sector Público (SIAF-SP Consulta amigable)
<<http://ofi.mef.gob.pe/transparencia/default.aspx>>
- Unesco-Institute for Statistics
<<http://www.uis.unesco.org/>>

Bases de datos utilizadas

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2004 Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) anual y del cuarto trimestre.
- 2002 Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) del cuarto trimestre.
- 1998 Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) del cuarto trimestre.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2004 Censo Escolar realizado por la Unidad de Estadística Educativa (UEE).

ANEXOS



Gasto público en educación y PBI

Nota: GPE es el gasto público en educación.
Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas – Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP), BCRP (Web) e INEI (Web). Elaboración propia.

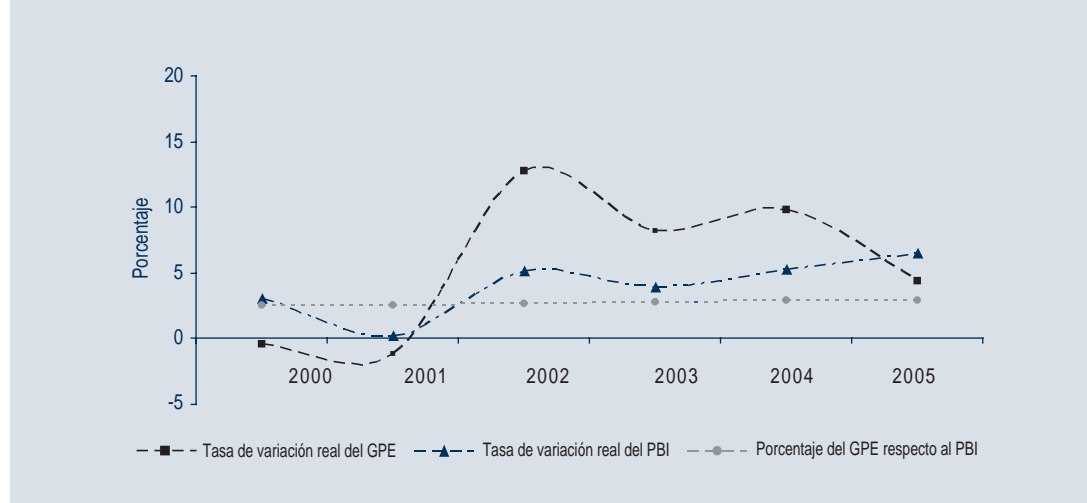
Anexo 1: Otros gráficos y cuadros

Cuadro A.1
Características del docente del sector público, por tenencia de segunda ocupación

Indicadores	Con 2º ocupación	Sin 2º ocupación
Ingreso en 1º ocupación	819	829
N.º de hijos	2,1	1,7
Porcentaje de docentes con hijos (%)	78,8	73,1

Nota: El ingreso en la primera ocupación está en nuevos soles a precios del 2004.
Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), Abril - Diciembre del 2004. Elaboración propia.

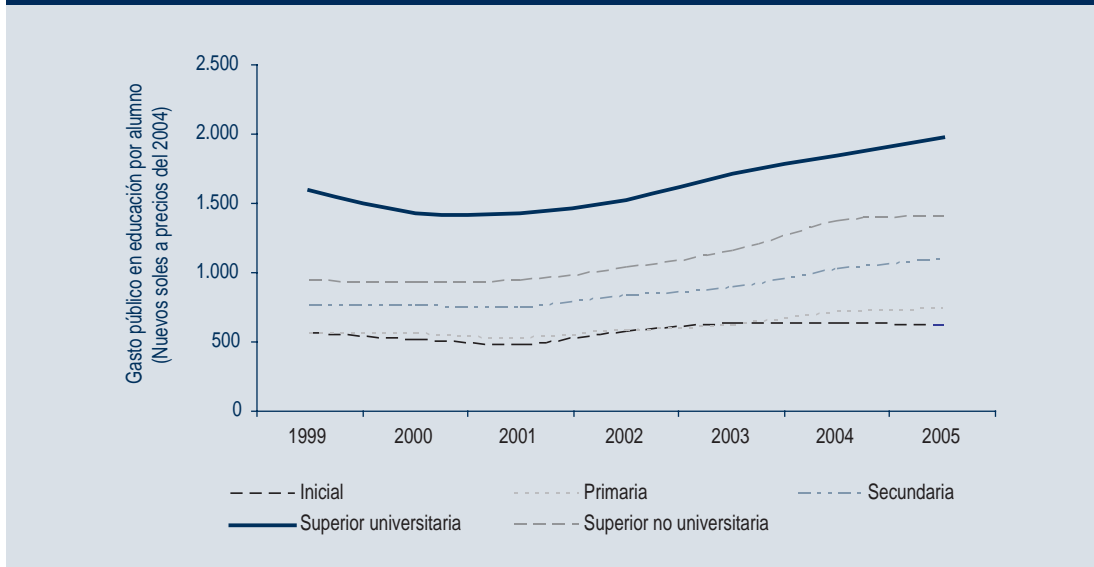
Gráfico A.1



Gasto público en educación por alumno (1999-2005)

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas – Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP), Ministerio de Educación – Estadística Básica 2004 y Ministerio de Educación (2004). Elaboración propia.

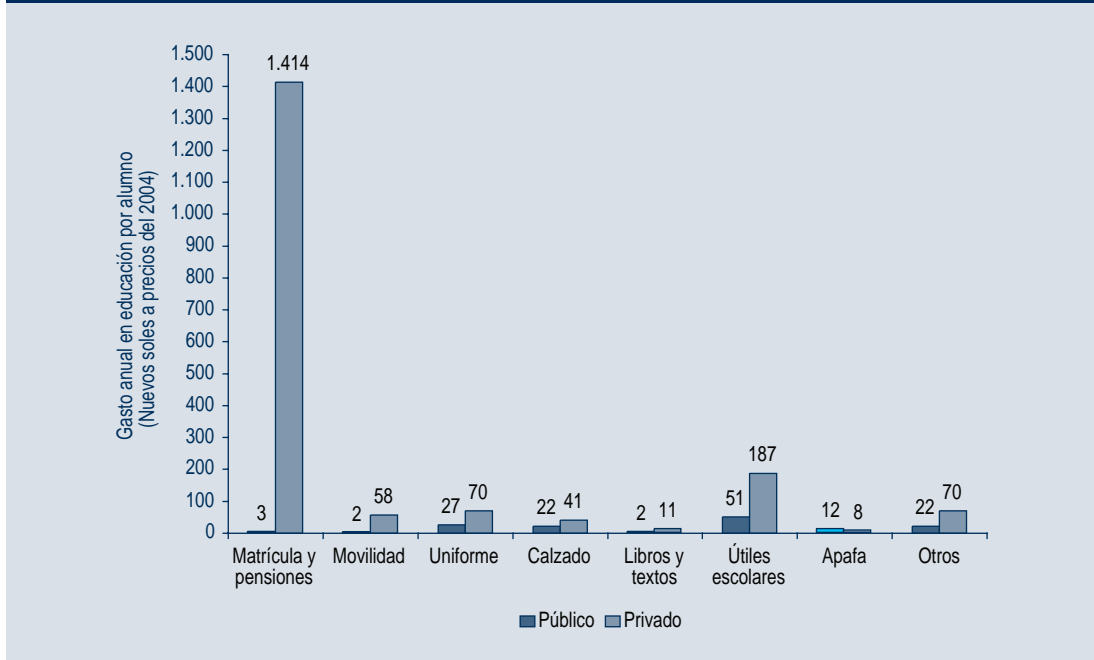
Gráfico A.2



Gasto familiar en educación básica por rubros (2004)

Notas: 1. La educación básica incluye los niveles: inicial, primaria y secundaria.
2. El rubro de "Otros" incluye la mochila, lonchera, etc., así como los útiles y/o uniformes de los centros de enseñanza de educación superior, cuotas que cobran los centros de enseñanza para su implementación, etc. También se consideran todos los otros gastos que se efectúan anualmente en educación del sistema regular y/o no regular.
Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) (2004). Elaboración propia.

Gráfico A.3



Anexo 2: El progreso educativo en el informe anterior

Informe del Progreso Educativo en el Perú 2003

Materia	Estado actual	Progreso	Comentarios
*Rendimiento en las pruebas	M	*	El desempeño promedio, así como las brechas de logros de aprendizaje entre distintos grupos de estudiantes peruanos, son absolutamente inaceptables. En pruebas nacionales en cuarto grado, apenas un tercio de los alumnos leen y comprenden textos adecuadamente, y menos de un cuarto dominan mínimamente la mayor parte de las competencias matemáticas evaluadas. En las pruebas internacionales PISA, la inmensa mayoría de los jóvenes evaluados quedó en las dos categorías más bajas de las escalas.
Matrícula	B	↑	Los niveles de cobertura han mejorado en la última década. Sin embargo, la exclusión en secundaria sigue siendo muy grande y aún es alta la tasa de extraedad.
Permanencia en la escuela	R	↑	Los niveles de repetición y deserción han disminuido en la última década, colocando al Perú en el grupo de países con tasas medias.
Equidad	M	↑	Aunque con tendencia a disminuir, persisten grandes diferencias de oportunidades y resultados de aprendizaje según nivel socioeconómico y zona de residencia.
Inversión en educación básica	M	↔	En los años noventa aumentó el porcentaje del PBI y del presupuesto público asignados a la educación, pero el gasto todavía es menor que el registrado en la década anterior. Como también creció la matrícula, el gasto por alumno sigue siendo uno de los más bajos en los países en desarrollo.
Carrera docente	M	↔	Los salarios son muy bajos, la estructura de incentivos y las remuneraciones no guardan vinculación con el desempeño, los sistemas de formación no se llegan a modernizar, y no hay mecanismo de acreditación de las instituciones de formación.
Estándares	R	↑	Como parte del sistema de medición del rendimiento educativo, se han elaborado indicadores de logros más específicos que en el pasado para evaluar niveles de desempeño, pero éstos no son conocidos por los actores educativos. Se observa una mayor preocupación por el tema desde el nivel central y la sociedad civil.
Evaluación	B	↑	Iniciadas recién en 1996, se percibe una mejoría en los aspectos técnicos de las evaluaciones nacionales. Se han publicado resultados, se han analizado a profundidad muchos de ellos y se ha participado en pruebas internacionales. Aun así, la información no se difunde ni se utiliza sino de forma muy limitada. Falta consolidar la recién emergente cultura de evaluación.
Autoridad y responsabilidad por los resultados al nivel de la escuela-	M	↔	El sistema educativo peruano sigue siendo muy centralizado, estando aún recién en sus inicios la descentralización del país. Todavía no se han transferido claramente competencias ni recursos a los gobiernos regionales, ni existen planes regionales y locales para el desarrollo educativo. Está aún por generarse una cultura de responsabilidad por los resultados del servicio educativo en general.
Escala de calificación	E = Excelente B = Bueno R = Regular M = Malo MM = Muy malo	↑ ↔ ↓ *	Mejóro Sin cambio Empeoró Información no existente

* De acuerdo a los lectores del informe, la situación del rendimiento 2006, a pesar de no haber cambiado desde el año 1998, debe ser calificada como muy mala. La calificación como mala en el año 1998 fue realizada en base a otra metodología.

Anexo 3: Cuadro resumen

Resumen de indicadores educativos del Perú

Indicador	Del informe anterior		De este informe	
	Año	Dato	Año	Dato
Tasa de analfabetismo en la población de 15 a 24 años	2002	3,3	2004	3,7
Años promedio de educación de la fuerza de trabajo (25 a 59 años)	2000	8,9	2004	8,8
Años de educación para hombres (25 a 59 años)	2000	10,0	2004	9,4
Años de educación para mujeres (25 a 59 años)	2000	8,7	2004	8,2
Expectativa de vida escolar (años)	2001	13,5	2004	14,5
Tasa de cobertura neta en inicial (3 a 5 años de edad)	2002	48,9 (1/)	2004	56,3
Tasa de cobertura neta en primaria (6 a 11 años de edad)	2002	90,9	2004	91,1
Tasa de matrícula neta en secundaria (12 a 16 años edad)	2002	69,5	2004	70,0
Tasa de repetición en primaria	2002	8,2 (2/)	2005	8,7
Tasa de repetición en secundaria	2002	4,2 (2/)	2005	5,1
Tasa de deserción interanual en primaria	2002	3,9	2005	2,7
Tasa de deserción interanual en secundaria	2002	6,8	2005	6,3
Gasto público corriente en educación como porcentaje del PBI (3/)	2000	3,38	2004	2,71
Porcentaje del gasto público corriente en educación primaria	2000	36,8	2004	38,4
Porcentaje del gasto público corriente en educación secundaria	2000	27,2	2004	32,0
Porcentaje del gasto público en educación que es corriente	2000	90	2005	90,7
Porcentaje del gasto público en educación que es de capital	2000	10	2005	9,3
Porcentaje del gasto en educación destinado a pensiones y remuneraciones	1999	70		*
Gasto público corriente por estudiante en educación primaria (dólares del 2000) (4/)	2000	135	2004	187
Gasto público corriente por estudiante en educación secundaria (dólares del 2000) (4/)	2000	191	2004	262
Gasto de las familias por estudiante en educación pública primaria (dólares del 2000) (4/)	2000	65	2004	32
Gasto de las familias por estudiante en educación pública secundaria (dólares del 2000) (4/)	2000	94	2004	48
Años promedio de educación de los profesores de primaria y secundaria	1999	15	2004	15,6
Porcentaje de docentes con título pedagógico y especialidad en pre-primaria pública	2002	72		*
Porcentaje de docentes con título pedagógico y especialidad en primaria pública	2002	75,8		*
Porcentaje de docentes con título pedagógico y especialidad en secundaria pública	2002	82,4		*
Salario anual inicial de profesores de primaria (dólares PPC) (5/)	2001	5.597	2004	7.302
Salario de profesores de primaria con más de 15 años de experiencia (dólares PPC) (5/)	2000	9	2004	9
Tamaño promedio de clase en primaria en centros polidocentes completos	2003	28,1		*
Tamaño promedio de clase en secundaria en centros polidocentes completos	2003	29,6		*
Porcentaje de estudiantes que logra un nivel suficiente en Comunicación Integral (6° grado)		*	2004	12,1
Porcentaje de estudiantes que logra un nivel suficiente en Lógico Matemático (6° grado)		*	2004	7,9
Porcentaje de estudiantes que logra un nivel suficiente en Comunicación (5° año)		*	2004	9,8
Porcentaje de estudiantes que logra un nivel suficiente en Matemática (5° año)		*	2004	2,9

Notas: 1. Según estimaciones propias, el dato para el 2002 es 52,2%. 2. Según información actualizada del Ministerio de Educación, las tasas de repetición de primaria y secundaria son de 9,8% y 5,0%, respectivamente. 3. El dato para el año 2000, extraído de Saavedra y Suárez (2002) incluye pensiones, mientras que la estimación propia para el 2004 las excluye. 4. Los datos para el 2000 están en dólares reales, mientras que los del 2004, en nominales. 5. Los datos están en dólares con paridad del poder de compra, pero con el nivel de precios de cada momento, es decir con los del 2000, 2001 y 2004. 6. El * significa que no existen datos para tal indicador.

Fuentes para los datos de este informe: Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) 2004, Ministerio de Economía y Finanzas (SIAF-SF), Ministerio de Educación – Unidad de Estadística Educativa, UNESCO (2006), Minedu (2005b). Elaboración propia.

Anexo 4: Definiciones y metodología de cálculo

- 1) Tasa de matrícula neta (Gráficos 3, 9 y 10):** La tasa de matrícula neta mide la proporción de menores que asisten al nivel educativo que les corresponde. Es decir, el porcentaje de niños de 6 a 11 años que asisten a primaria, respecto al total de niños de esa cohorte (que debería estar en primaria). Para el caso de secundaria, la cohorte normativa es de 12 a 16 años. Para esto, cabe resaltar que al calcular la edad se consideró que una persona tiene n años en el periodo t si ha cumplido dicha edad entre el primero de julio del periodo $t - 1$ hasta el 30 de junio del periodo t .

Otro punto a señalar es que en la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) solo se encuentran datos sobre grado, año y nivel de educación al que asisten los individuos, mas no sobre aquellos en los que se han matriculado. De este modo, la tasa calculada es básicamente de asistencia. Además, en las estimaciones se excluye la muestra de meses de enero a marzo, pues es de abril a diciembre cuando se estudia regularmente. Esta misma metodología la sigue el Ministerio de Educación (Minedu 2005a).

Para el cálculo por quintiles de ingreso (**Gráfico 10**), se usó el ingreso per capita de los hogares.

- 2) Tasa de deserción interanual (Gráfico 4):** Según el Ministerio de Educación (Guadalupe 2002), la tasa de repetición se calcula como el cociente entre el número de matriculados en condición de repetidores en el grado g en el periodo o año escolar $t+1$ entre la matrícula inicial del grado g en el periodo t .
- 3) Tasa de repetición (Gráfico 5):** Según el Ministerio de Educación (Guadalupe 2002), la tasa de repetición se calcula como el cociente entre el número de matriculados en condición de repetidores en el grado g en el periodo o año escolar $t+1$ entre la matrícula inicial del grado g en el periodo t .
- 4) Tasa de conclusión (Gráficos 8, 12 y 13):** La tasa de conclusión mide la proporción de la población que culmina la educación primaria con 11 a 13 años de edad y secundaria con 16 a 18, respecto a la población total con las edades correspondientes. Al igual que para el caso de la matrícula neta, en este caso (**Gráfico 13**) se usaron quintiles de ingresos basados en el ingreso per capita de los hogares.
- 5) Datos sobre docentes (Cuadro 1 y Gráfico 15):** Para comprobar si los cálculos hechos a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del Instituto Nacional de Informática (INEI) eran representativos, se hizo una comparación de éstos con los obtenidos por el Ministerio de Educación (MINEDU). Tal y como se presenta en el **Cuadro A.2**, las diferencias no son muy altas.

Cuadro A.2
Datos de docentes según el INEI y el MINEDU

	INEI 2004		MINEDU 2003	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Total	189.572	143.962	183.291	156.242
Sistema educativo				
Público (%)	83,2	86,6	75,0	70,7
Privado (%)	16,8	13,4	25,0	29,3
Área				
Urbano (%)	80,2	85,2	64,2	81,9
Rural (%)	19,8	14,8	35,8	18,1
Género				
Hombre (%)	35,1	58,4	37,1	57,4
Mujer (%)	64,9	41,6	62,9	42,6

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del 2004, Enero – Diciembre; y MINEDU (2004). Elaboración propia.

Sobre el cuadro presentado se deben tomar en cuenta las diferentes definiciones que tienen el Instituto Nacional de Informática (INEI) y el MINEDU sobre urbano y rural. Para el INEI, el área rural comprende centros poblados con menos de 401 viviendas; mientras que para el MINEDU el área rural es el territorio integrado por centros poblados que cuentan con menos de 100 viviendas agrupadas continuamente y que no son capitales de distrito. Además, otra consideración importante es que la ENAHO pregunta al docente sobre el lugar del hogar de residencia del docente mientras que el MED respecto al lugar en que se encuentra la institución educativa. Como se observa, las mayores diferencias se dan en el nivel primario porque los docentes se desplazan hacia las instituciones educativas rurales, mientras que en secundaria puesto que está concentrada en el ámbito urbano no hay tantas diferencias.

De otro lado, cabe mencionar, que se intentó hacer la comparación de docentes para el nivel inicial pero no se pudo pues en la ENAHO se toman en cuenta a los docentes de inicial y pre-escolar, mientras que los datos del MINEDU consideran solo a los de inicial, con excepción de las animadoras de ese nivel educativo. También se intentó comparar por la modalidad contractual pero las clasificaciones que usan el MINEDU y el INEI son diferentes.

En los cálculos sobre docentes -hechos a partir de la ENAHO (**Cuadro 1, Gráfico 15 y Cuadro A.1**)- se usó la muestra de abril a diciembre del 2004 para poder analizar las remuneraciones de aquellos que solo son contratados como docentes durante esos meses⁵.

Para los últimos cuadros y gráficos mencionados se deben tener en cuenta las siguientes definiciones:

- **Remuneraciones de docentes:** Los ingresos incluyen los monetarios y los pagos en especie de su ocupación principal y/o secundaria, dependiendo del caso.
- **Sector público:** Se incluyen dentro de éste a todos aquellos que laboran en una empresa pública o en la administración pública.

⁵ Las diferencias entre las remuneraciones calculadas con la muestra completa y la de abril a diciembre no eran muy grandes, pero para evitar sesgos en otros cálculos se prefirió trabajar sin las muestras de los tres primeros meses del año.

- **Trabajadores similares a los docentes:** Se consideran como trabajadores similares a aquellos que no son docentes y tienen 14, 15 o 16 años de educación, que es la educación promedio aproximada de un docente.

6) Gasto público en educación (Gráficos 16, 18, 19 y 23): El cálculo del gasto público en educación se hizo tomando como referencia la metodología empleada por el Ministerio de Educación (2005a). Así, el gasto en Educación se constituye básicamente de la Función 09 “Educación y Cultura” del Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP). De ésta se excluyen los gastos de pensiones, así como de amortización y servicio de deuda. Además se excluyen los programas de Educación Física y Deportes, Ciencia y Tecnología, y Cultura; los pliegos presupuestales no vinculados directamente al servicio de la enseñanza (Biblioteca Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto peruano del deporte, Instituto Nacional de Cultura, Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú, Instituto de Investigación Amazónica, Instituto Geofísico del Perú, y Patronato del Parque de las Leyendas); y el gasto en educación superior financiado con recursos directamente recaudados.

Otro punto importante a indicar es que la discrepancia en valor del gasto en educación para los años 1999-2001 se debe a que el cálculo realizado por el MINEDU adiciona para esos años el rubro de obligaciones del empleador del sector educación, que en dicho periodo estuvo a cargo del Ministerio de Economía y Finanzas. No se pudo incluir este gasto en el mencionado periodo pues esta información no es pública.

Finalmente, para el caso del gasto por alumno, se utilizaron datos de Estadísticas Básicas y de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) para calcular el número de alumnos de los niveles básicos y de superior universitario, respectivamente. Para el año 2005, no existían datos de la ANR, así que se calculó la tasa promedio de crecimiento de los matriculados en el nivel superior universitario de 1999 al 2004 y se asumió que a esa tasa, que resultó ser de 3%, creció del 2004 al 2005.

7) Gasto familiar en educación (Gráficos 20-23): El gasto familiar por alumno se ha hecho en base a la metodología de Saavedra y Suárez (2002). Según ésta, el gasto familiar por alumno se obtiene de dividir el monto de gasto total estimado y la matrícula correspondiente al nivel o al sistema. Además, se deben tener en cuenta las siguientes aclaraciones:

- El gasto familiar incluye los valores de compras directas de los bienes o servicio y el valor asignado por adquisiciones de recursos educativos obtenidos mediante autoconsumo, autosuministro y pago en especies. Se asumió que la provisión de los bienes y servicios de educación por parte de otros hogares, programas sociales y otras fuentes no tuvo costo alguno para los hogares.
- Para el caso de los gastos en “pensión” y “movilidad”, se multiplicó el gasto realizado en el último mes por el número de veces que el encuestado declaró haber realizado un gasto en cada uno de estos dos rubros durante los últimos 12 meses. No se multiplicó la suma gastada en el último mes por el número de meses que dura el año escolar ya que algunos hogares podrían haber efectuado pagos correspondientes no sólo a la provisión de estos servicios durante el último mes, sino que podrían haber incluido moras o pagos de meses anteriores. Además, se podría sobreestimar el gasto efectuado, pues las pensiones y movilidad se pagan, usualmente, solo por los meses de clases regulares.
- En el caso del resto de bienes y servicios de educación, se ha tomado el valor anual declarado por las personas.
- A los estudiantes de centros de enseñanza superior solamente se les formula las alternativas de “libros y textos”, “matrícula” y “otro”. De este modo, el gasto en “Otro” incluye la mochila, ponchera, etc., así como los útiles y/o uniformes de los centros de enseñanza superior, etc. También considera los otros gastos que se efectúan anualmente en educación del sistema regular y/o no regular, especificando cada bien adquirido.
- El gasto familiar por alumno se ha estimado con ciertas restricciones pues se han eliminado aquellas observaciones que presentaban datos que se distanciaban mucho del resto de la muestra, pudiendo

distorsionar los resultados. Aquellos alumnos excluidos fueron aquellos que asistían a una institución educativa pública y cuyo gasto en “pensiones” o en “matrícula” había sido mayor o igual a 500 nuevos soles. En el **Cuadro A.3** se presenta el gasto familiar público estimado de tres formas distintas. El primero es el que se ha utilizado en el capítulo 3 del documento. El segundo corresponde a una estimación sin restricción alguna. Y, el último fue calculado sin tomar en cuenta los gastos en matrícula y pensiones de todos los alumnos de instituciones educativas públicas, asumiendo que el gasto en esos dos rubros es nulo –como se supone debe de ser en la educación pública. Así, las estimaciones que cuentan con tres variantes son aquellas de la educación pública. La educación privada solo fue calculada sin restricción alguna.

Cuadro A.3
Gasto familiar por alumno, según distintos métodos de cálculo
(Nuevos soles a precios del 2004)

	Inicial	Primaria	Secundaria	Total (1/)
Público con restricciones	121	121	178	141
Público sin restricciones	172	123	181	149
Público con matrícula y pensión nulas	127	119	173	139
Privado	1.282	1.998	1.973	1.859

Nota: 1/ El total solo incluye los niveles de educación básica: inicial, primaria y secundaria.

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) del 2004. Elaboración propia.

8) Desnutrición crónica (capítulo 1, página 15): Un niño presenta desnutrición crónica si al comparar su talla con los valores de la tabla de referencia –que presenta la talla adecuada correspondiente a la edad y el sexo del individuo-, el valor calculado se encuentra por debajo de dos desviaciones estándar del valor promedio correspondiente a la edad (Ministerio de Educación 2005).

9) Características de la muestra de la ENAHOG del 2004: Una buena parte de los datos presentados fueron calculados en base a la Encuesta Nacional de Hogares del 2004, elaborada por el INEI. Esta encuesta fue aplicada a una muestra de 88 mil 439 individuos del Perú, sin contar a aquellos que eran de la muestra del panel y que ya no vivían en el hogar.

De los individuos encontrados en sus hogares que cuentan con 3 años o más (y que son encuestados en el módulo de miembros del hogar), el 6,6% no fue encuestado en el módulo de educación. El problema con estos datos ausentes es que no son aleatorios y pueden afectar los cálculos realizados. Por ello, en el **Cuadro A.4** se presenta información más detallada sobre los grupos donde se concentran más estos datos faltantes, tanto en la base anualizada como aquella donde se solo se considera el cuarto trimestre.

Cuadro A.4
Concentración de las observaciones que faltan en la ENAHO 2004

Características	Muestra sin observaciones incompletas		Observaciones que no están en el módulo de educación		Muestra total		Porcentaje de observaciones que faltan en la muestra total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Anual (Enero a Diciembre 2004)							
Área							
Urbano	15.701.486	63,4	1.688.679	96,4	17.390.165	65,6	9,7
Rural	9.071.030	36,6	62.989	3,6	9.134.020	34,4	0,7
Condición de pobreza							
Pobre extremo	4.520.182	18,2	261.173	14,9	4.781.355	18,0	5,5
Pobre no extremo	7.652.759	30,9	735.824	42,0	8.388.583	31,6	8,8
No pobre	12.599.575	50,9	754.672	43,1	13.354.247	50,3	5,7
Total	24.772.517	100,0	1.751.668	100,0	26.524.185	100,0	6,6
IV trimestre (Octubre-Diciembre 2004)							
Área							
Urbano	15.363.070	63,2	2.103.746	93,6	17.466.815	65,8	12,0
Rural	8.951.854	36,8	143.628	6,4	9.095.482	34,2	1,6
Condición de pobreza							
Pobre extremo	4.379.186	18,0	318.058	14,2	4.697.243	17,7	6,8
Pobre no extremo	8.135.389	33,5	966.882	43,0	9.102.271	34,3	10,6
No pobre	11.800.349	48,5	962.434	42,8	12.762.782	48,0	7,5
Total	24.314.923	100,0	2.247.374	100,0	26.562.297	100,0	8,5

Nota: Los datos presentados son los datos expandidos.

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del 2004, realizada por el INEI. Elaboración propia.

Según el cuadro presentado, tanto para la encuesta anualizada como para la del IV trimestre, la mayoría de observaciones que no tienen los datos completos se concentra en el área urbana y pertenece, en su mayoría, a hogares no pobres y pobres no extremos. Esto demuestra que no hay aleatoriedad entre las observaciones incompletas; sin embargo, su ausencia parece no afectar mucho la distribución, pues la diferencia entre los porcentajes de la muestra completa y de la misma sin las observaciones incompletas son muy parecidos por área y condición de pobreza del hogar.

Otro dato importante es que así como existen observaciones incompletas en el módulo de educación, también existen en el módulo de empleo. Es así, que al calcular el ingreso total de las familias, puede que esté subestimado ya que no se logra encuestar a todos los perceptores de ingresos.



El PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. La mayoría de las actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa.

El PREAL contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación por medio de la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la búsqueda de acuerdos nacionales y apoyos de organizaciones de los sectores público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.



Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la *United States Agency for International Development* (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la Tinker Foundation, la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y el Banco Mundial, entre otros.

El Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) es un centro de investigación privado, sin afiliación partidaria ni fines de lucro. Su misión es desarrollar investigación aplicada para estimar y enriquecer el debate, el diseño e implementación de políticas públicas. Desde su fundación en 1980, en Lima, Perú, GRADE se dedica al estudio de temas económicos, educativos, ambientales y sociales, en áreas relevantes para el desarrollo del Perú y otros países latinoamericanos.

A fin de cumplir cabalmente su misión institucional, quienes trabajan en GRADE realizan investigación académica rigurosa, con un alto grado de objetividad, lo que asegura que sus conclusiones sobre la naturaleza y la causalidad de los procesos económicos y sociales están sustentadas en evidencia empírica sólida.



INTER-AMERICAN
DIALOGUE

Destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al continente americano, el Diálogo Interamericano convoca a connotados actores de los sectores público y privado de todo el continente a abordar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor significación.

El Diálogo Interamericano está compuesto por un centenar de distinguidas personalidades del ámbito político, empresarial, académico, periodístico y no gubernamental de las Américas. Once de ellos han ocupado la primera magistratura de sus países y cerca de 30 han ocupado cargos ministeriales.

La labor del Diálogo Interamericano apunta a generar nuevas ideas y propuestas de orden práctico y a transmitir las luego a los actores públicos y privados del continente. Asimismo, otorga a amplios sectores de América Latina y el Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de los Estados Unidos. El Diálogo Interamericano tiene sede en Washington y realiza actividades en todo el continente. Su Consejo Directivo está integrado mayoritariamente por representantes de América Latina y el Caribe, región de la cual también provienen más de la mitad de los integrantes y participantes en las demás iniciativas y comisiones de trabajo del Diálogo Interamericano.

Desde 1982, a través de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas y de múltiples cambios en la conducción de los demás países del hemisferio, el Diálogo Interamericano viene aportando a definir los temas y alternativas de la agenda de las relaciones interamericanas.

CINDE

La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968, con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional. El CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, el CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesado también en promover el intercambio de experiencias internacionales.





Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Internet: www.preal.org



Avenida del Ejército 1870 San Isidro, Lima Perú

Teléfono: 264-1780 / Fax: 264-1882

Internet: www.grade.org.pe

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Tinker, la Fundación GE, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros.



INTER-AMERICAN
DIALOGUE

Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW Suite 510

Washington, D.C. 20036 USA

Tel.: (202) 822-9002

Fax: (202) 822-9553

Correo electrónico: iad@thedialogue.org

Internet: www.thedialogue.org y www.preal.org

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10. Oficina 1002

Santiago, Chile

Tel.: (56-2) 334-4302

Fax: (56-2) 334-4303

Correo electrónico: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org

