



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-CompartirIgual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES-RIOJA
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.



MONOGRAFÍA

**LA FORMACIÓN
DOCENTE EN EL PERÚ**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL Y
EDUCACIÓN SECUNDARIA CON MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES Y
ECOLOGÍA.**

AUTORES:

Br. MARÍA DEL CARMEN HIDALGO SOLSOL.
Br. JOSÉ SAMUEL VALDÉZ REVILLA.

ASESOR:

Lc. Mg. MANUEL PADILLA GUZMÁN.

RIOJA, NOVIEMBRE 2006.

JURADO EXAMINADOR



.....
PRESIDENTE



.....
MIEMBRO



.....
MIEMBRO



.....
Lic. Mg. Manuel Padilla Guzmán
Asesor

DEDICATORIA

**A Dios, a mis queridos padres,
quienes son la razón de mi vida y
a mis hermanos.**

José Samuel.

**A mi querida madre, que
con mucho esfuerzo,
dedicación y perseverancia,
me ha motivado ser una
profesional.**

Maricarmen

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro especial agradecimiento a los profesores que nos han inculcado cada día en el camino hacia el gran reto de la educación de las generaciones futuras. Asimismo, a las Autoridades de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, quienes nos facilitaron los medios necesarios para el presente trabajo monográfico.

ÍNDICE

DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN	XI

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ.	15
1.2 PERFIL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ.	16
1.3 ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE.	30
1.3.1. ORGANIZACIÓN.	30
1.3.2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES DE LOS I. S. Ps.	32
1.3.3. RÉGIMEN CURRICULAR.	33
1.3.4. EVALUACIÓN ACADÉMICA.	33
1.3.5. TITULACIÓN.	34
1.3.6. PERSONAL DOCENTE DE LOS I.S.Ps.	36
1.3.7. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO DE LOS I. S. Ps.	37
1.3.8. PLAZO DE ACREDITACIÓN.	37
1.3.9. MATRICULA Y DOCENTES EN LOS I. S. Ps.	37
1.4 LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN Y A NIVEL DE POST GRADO.	39
1.4.1. EL NIVEL PROFESIONAL.	39
1.4.2. EL NIVEL DE POSTGRADO.	42
1.5 ACREDITACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE.	43
1.6 LEGALIDAD SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.	45

CAPÍTULO II.

FORMACIÓN DOCENTE EN LA REGIÓN SAN MARTÍN.

2.1 FORMACIÓN DOCENTE EN LA REGIÓN SAN MARTÍN.	48
2.1.1. ASPECTOS GENERALES.	48

VI

2.1.2. EL SISTEMA EDUCATIVO.	48
2.1.3. LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE.	50
2.1.4. LOS DOCENTES FORMADORES.	52
2.1.5. LOS ESTUDIANTES.	53
2.1.6. FORMACIÓN EN SERVICIO.	56
2.1.7. CAPACIDAD DE ABSORCIÓN.	58
CONCLUSIONES	59
RECOMENDACIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXOS	65
Anexo N° 01: Tendencias en la Formación Docente de Latinoamérica y el Caribe.	66
Anexo N° 02: La Formación Docente a cargo de Universidades Públicas.	67
Anexo N° 03: La Mercantilización de la Formación Docente.	68
Anexo N° 04: Cuba: Situación Actual de la Formación Docente.	69
Anexo N° 05: Comparación de los Sistemas de Formación Docente.	70

RESUMEN

La formación docente en el Perú ha pasado por un largo proceso metamórfico hasta verse institucionalizado legalmente; un estudio realizado por el historiador Grohmann, J. (1922), nos refiere que: el proceso de formación docente institucionalizado comienza en el Perú con la decisión de don José de San Martín, tomada en 1822, de crear la Escuela Normal de Varones que fue dirigido por Diego Thomson dentro de los cánones del modelo Lancasteriano.

Este proceso se fue solidificando mediante la creación en forma masiva de diferentes Escuelas tanto de varones como de mujeres hasta la creación de los diferentes Institutos Superiores Pedagógicos y luego las Facultades de Educación en algunas Universidades.

Sin embargo, a partir de ese entonces no se ha producido un programa de gran envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en los años 70 era percibido como muy deficiente y desde ese contexto, la política de Estado peruano se ha mostrado indiferente frente a la formación docente y de inversión posterior para luego pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su formación profesional.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación ha contribuido significativamente con la creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), mediante la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, así mismo, ha reforzado la mixtificación del currículum como variable fundamental para producir el mejoramiento de la educación.

Al respecto, los estudios realizados por la Oficina de Estadística e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos nos refieren que: el "como enseñar" y el "que enseñar" deben ser las concepciones fundamentales de los docentes en formación tanto de los Institutos Superiores Pedagógicos como también de las Facultades de Educación.

Este punto de vista ha orientado trascendentalmente para la estructuración de los currículos de formación magisterial durante los últimos 25 años.

La tendencia hacia el crecimiento en número de los Institutos Superiores Pedagógicos es muy clara teniendo en cuenta que en el año 1993, el 85% de la matrícula correspondía a los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y el 15% a los Institutos Superiores Pedagógicos Privados, mientras que en el 2003 los primeros contaban con el 41% y los segundos con el 59%.

Las Facultades de Educación en 1995 eran 38 y en el 2004 eran 52 de los cuales 27 eran privadas; dándonos a entender que hay una mayoría de Instituciones Pedagógicas que Facultades de Educación inmiscuidas en este proceso de formación profesional.

Así mismo, Piscoya (1996), nos afirma que: pese a los esfuerzos por regular el comportamiento del sistema educativo, se están observando la presencia de nuevas propuestas y proyectos para controlar mejor la calidad de la formación docente que brindan las instituciones encargados mediante propuestas de sistemas de acreditación docente con el apoyo técnico y financiero de la cooperación internacional, basándose en experiencias en marcha aportadas desde otros países de la región.

De acuerdo con ello, la Ley General de Educación N° 28044 del año 2003, crea el sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación en sus artículos 14 - 16; sin embargo, hasta la fecha no existe ninguna institución que tenga la potestad explícita de acreditar instituciones que brinden servicios educacionales con la única excepción antes anotada.

En concreto, todo lo que existe hasta hoy es al menos 16 proyectos de ley universitaria y, por separado 11 proyectos de ley de acreditación registrados en la Mesa de partes de la Comisión Nacional de Educación del Congreso de la República.

Frente a esta situación, las expectativas por cursar estudios de postgrado en educación son crecientes y alentadas por las ventajas que conlleva poseer un mayor número de certificaciones en una situación en la que la sobreoferta de docentes con títulos pedagógicos agudiza progresivamente la disputa por un puesto laboral.

Este es el contexto que en líneas generales se aprecia en las Instituciones de formación docente en el Perú, situación que se pretendió describir y explicar en el desarrollo del presente trabajo monográfico.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA.

La presente investigación "formación docente en el Perú" ha mostrado por muchos años una estructura escindida: por un lado, se montan y operan instituciones de nivel superior en las que se estudia la carrera pedagógica y, por otro lado, se ofrecen cursos para actualizarse, especializarse o perfeccionarse en aquello que se estaría requiriendo para que los docentes en servicio se desempeñen mejor.

Con relación a ello la presente monografía pretende dar a conocer sobre la formación docente en el Perú por ser un tema de gran importancia, ya que la consideramos como un factor decisivo en el desempeño profesional, tanto en el plano técnico – docente y en las relaciones interpersonales.

Objetivo General

- ◊ Determinar la importancia y las características de la formación docente en el Perú.

Objetivos Específicos:

- ◊ Identificar los aspectos positivos de la formación docente en la región San Martín.
- ◊ Conocer la calidad de la formación docente en todos sus niveles y su pertinencia con relación a las características y necesidades de la región y de los usuarios.
- ◊ Aportar información y elementos de juicio para elaborar propuestas que puedan ser implementadas en los Institutos Superiores y Universidades que forman a los nuevos docentes.

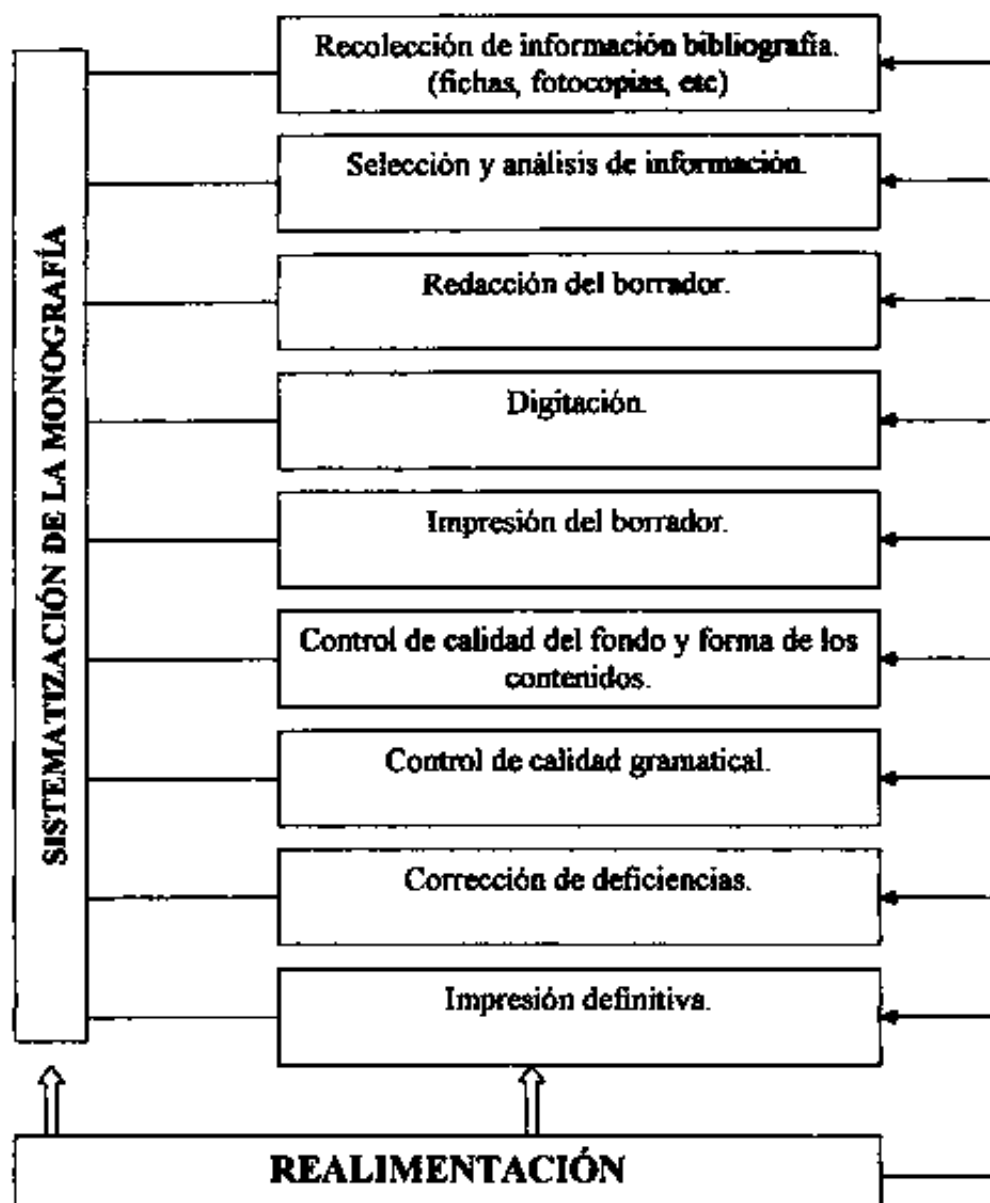
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La preparación competitiva de los futuros conductores del proceso docente – educativo es un aspecto importante de acuerdo con las necesidades y transformaciones que afronta el mundo moderno, en este sentido la formación del docente sigue siendo un factor que genera mucha controversia pues de ello depende la calidad de la educación. Razones por las cuales se considera importante esta investigación y la misma adquirirá relevancia desde el punto de vista social por las siguientes razones:

- **Se explica la importancia de la investigación por considerar a la formación docente un factor decisivo en el desempeño profesional, tanto en el plano técnico – docente y en las relaciones interpersonales. Es aquí, donde radica la importancia de esta investigación, pues determinaremos que el paradigma centrado en el enfoque por competencias; ayuda a ser un ente más activo y efectivo en el proceso docente – educativo.**
- **Permite dar una visión amplia y concreta a todos los entes responsables del manejo educativo sobre aspectos relevantes para mejorar la formación docente, que sirva a la vez para conocer los aspectos relacionados con el proceso de formación profesional.**
- **La investigación se justifica también, porque a través de la indagación bibliográfica vamos ha acopiar diferentes teorías relacionadas con la formación docente centrada en competencias, las cuales pueden ser usadas por otras investigaciones que traten temas relacionados con éste.**

METODOLOGÍA

Para la elaboración de la presente monografía se siguió el proceso metodológico explicado en el siguiente flujograma:



FUENTES.

Para la elaboración de la presente monografía se recurrió a las diferentes fuentes bibliográficas entre ellos libros, revistas, separatas, folletos, de autores con prestigio en lo que concierne al tema tratado, también recurrimos a páginas electrónicas de Internet.

LIMITACIONES.

La presente monografía estuvo propensa a las siguientes limitaciones.

- Pese a que se recurrió a diferentes fuentes de información, a un no se pudo alcanzar toda la información requerida sobre el tema.
- Con respecto a la información, esta monografía solo se basó en la pequeña descripción y análisis de las fuentes encontradas, pudiendo ser investigado in situ la realidad existente.
- Las fuentes encontradas estuvieron dentro de un marco genérico con una sola excepción con el departamento de San Martín con el cual si se pudo analizar y describir su realidad.

CAPITULO I

FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Según el historiador Grohmann, J (1822-1933), en su *Historia de la República del Perú*, nos afirma que el proceso de formación docente institucionalizado comienza en el Perú Republicano con la decisión de Don José de San Martín, tomada en 1822, de crear la Escuela Normal de Varones que fue dirigida por Diego Thomson dentro de los cánones del Modelo Lancasteriano. Posteriormente, en 1833 el gobierno de José de Santa Cruz creó la Escuela Normal Femenina, instaurando una formación docente para las damas con una orientación de capacitación en las áreas relacionadas con la economía doméstica.

El primer gobierno de Ramón Castilla promulgó en 1850 el reglamento de Instrucción Pública, creándose un contexto dentro del cual se proyectó la Escuela Central de Lima que inició su funcionamiento, posteriormente, en 1859 durante el gobierno de Echenique. En 1876, complementando el proyecto anterior se estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima bajo la dirección de las hermanas del Sagrado Corazón, institución que continúa en funcionamiento bajo la denominación de Instituto Superior Pedagógico de Mujeres de Monterrico.

Durante el gobierno de Eduardo López de la Romaña, en 1901, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción que distinguió por primera vez en términos legales entre docentes primarios y docentes secundarios. Afianzando la distinción anterior, en 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios.

Al respecto, el Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC 2004), refiriéndose al Perú y otros países vecinos nos informan que: Desde 1890 hasta 1970 las Escuelas Normales se caracterizaban por ser:

- Instituciones Públicas, gratuitas y homogéneas, dependientes del Ministerio de Educación.
- Constructoras de las Identidades Nacionales integradas a las Escuelas Básica, sin ofrecer grado académico y careciendo de autonomía.
- Sostuvieron una fuerte ideología normalista de vocación docente y servicio patriótico.
- Crecieron rápida y vigorosamente, en un contexto de desorden generalizado.

En 1929 se fundó el Instituto Superior Pedagógico de Varones dentro de un clima sensible a la influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica que se pueda ubicar en el ámbito de las ciencias del espíritu. Sin embargo, la década del treinta estuvo políticamente conmocionada por los efectos de la Revolución Rusa, por las implicancias sociales y culturales de la Teoría de la Evolución, por la presencia del Psicoanálisis y por la difusión del pensamiento marxista que pretendió proporcionar una nueva concepción de la historia, del hombre y de la sociedad. Este nuevo contexto social, político y cultural, post colonial, condicionó fuertemente el surgimiento, en el seno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de los partidos políticos que se encuentran, todavía vigentes en el Perú, y la participación activa de los jóvenes en los movimientos en pro de la reforma universitaria, preconizada desde Córdoba (Argentina) como estrategia de cambio social. De este modo se entiende que la efervescencia política haya conducido al receso por ocho años del Instituto Pedagógico Nacional de Varones que se reapertura en 1940.

En 1941 se promulgó una ley que suprimió el calificativo de "Menores" para las universidades de provincias y que reconoció que la Universidad de San Marcos podía continuar calificándose de Universidad "Mayor". Dentro de este marco institucional la Facultad de Letras de la mencionada Universidad tenía una sección que ofrecía cursos de Pedagogía desde 1925.

En 1947 se inicia la formación docente profesional en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. De esta manera se instauró un currículo universitario distinto al del Instituto Pedagógico y al de las Escuelas Normales de la época en tanto que ponía énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada. Al mismo tiempo el cuerpo docente estuvo constituido por profesores especialistas de las Facultades de Letras y de Ciencias de la Universidad de San Marcos, a los que se añadió un pequeño grupo de profesores que tenían formación pedagógica adquirida en las escuelas normales y que habían ingresado a la universidad para obtener un grado académico universitario.

La presencia de la Facultad de Educación marca un cambio sustancial en la modalidad de la formación docente en el Perú en tanto que por más de 126 años estuvo restringida a las escuelas normales e institutos pedagógicos sin la presencia de las universidades, pese a que Lima cuenta con la Universidad más antigua de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551. La presencia disminuida de la universidad peruana en la formación docente se mantiene hasta la fecha si se considera que un estimado hecho en 1993, en la parte estadística del *Diagnóstico General de la Educación* publicado entonces por el Ministerio de Educación (MED), informa que el 87% de los docentes en servicio han estudiado en un Instituto Superior Pedagógico y solamente el 13% en una Universidad. Esta situación, aunque puede haberse modificado actualmente a una proporción de aproximadamente un 70 % para los Institutos Superiores Pedagógicos, contrasta no sólo con Estados Unidos y los países de la Comunidad Europea sino también con la de los de países vecinos como Chile y Colombia en los que la presencia de la Universidad en la formación docente, como ente ejecutor o conductor es dominante.

Asimismo, Según Sota (2002), en su *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*, menciona que la mayor inversión del MED en los últimos 30 años no ha sido en formación

docente sino en capacitación. Por ejemplo, durante el proceso de la reforma de la educación iniciado en 1972, al amparo de la Ley N° 19326, el gasto público estuvo dirigido principalmente al denominado reentrenamiento docente destinado a remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación docente. En la última década, en 1995 se inicia el programa de capacitación conocido como PLANCAD que según cifras oficiales ha capacitado a 181,787 docentes primarios y secundarios con un costo no menor de 478,567 millones de dólares USA de la cooperación financiera multilateral reembolsable. Sin embargo, no se ha producido ningún programa de envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en 1970 era percibido como muy deficiente. La política del estado peruano ha sido de indiferencia frente a la formación docente y de inversión posterior para pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su formación profesional. Por usar una metáfora, el Ministerio de Educación del Perú en los últimos 30 años ha hecho crecer a sabiendas el árbol torcido para luego gastar dinero en intentar, infructuosamente, enderezarlo.

Dentro de este contexto histórico, a partir de 1970, es claramente visible la tendencia del MED a preconizar que el mecanismo fundamental para mejorar el sistema educativo es el cambio del currículo y el mejoramiento de la didáctica. De esta manera el currículo oficial de formación magisterial, impartido a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación Magisterial y Capacitación, y los Currículos de los Programas de Capacitación han tenido como nota dominante el haber hipertrofiado la cantidad de horas dedicadas a difusos temas curriculares y didácticos y a minimizar o suprimir las horas dedicadas a disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. Los efectos negativos se manifiestan no sólo en un deterioro de la cultura científica y humanística de los docentes sino también en un empobrecimiento extremo de los aprendizajes de nuestros escolares.

Asimismo, los estudios internacionales sobre la determinación de la calidad de los servicios brindados por los sistemas educativos otorgan un escaso valor a los currículos, los cuales, simplemente, no aparecen

explícitamente en las tablas de evaluación como es el caso de los criterios utilizados para la asignación del premio más importante a la calidad de la educación en los Estados Unidos denominado The Malcolm Baldrige National Quality Award. Sobre una tabla de mil puntos los valores más gravitantes se otorgan a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, a los desempeños de los docentes y a la gestión del personal directivo y de apoyo de los centros de educación.

Esto significa que en el país donde se ha inventado las teorías de la calidad, la evaluación de la educación no descansa en el análisis de documentos, a los que se reducen los currículos, sino en el análisis y medición de procesos reales como son los aprendizajes y las capacidades de los escolares, los desempeños y las capacidades de los docentes para impartir conocimientos y dirigir el aprendizaje. También se valora en alto la creación de instrumentos de evaluación y ayuda de enseñanza, y la competencia del personal directivo para la administración académica y la gestión en interacción con la comunidad social de apoyo.

La creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD 2002) del Ministerio de Educación, como consecuencia de la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, ha reforzado la mixtificación del currículum como variable fundamental para producir el mejoramiento de la educación y la tendencia a orientar el mayor volumen del gasto hacia la capacitación. La creencia infundada y autoritaria de que existe una única manera de formular correctamente el currículum, en este caso, de supuesta tendencia constructivista, se ha expresado claramente en la ejecución del Plan Nacional de Capacitación Docentes (PLANCAD) y del denominado Plan Piloto de Formación Docente. No hemos registrado fecha exacta del inicio del PLANCAD aunque su justificación aparece explícita en el *Diagnóstico General de la Educación* publicado en 1993 por el Ministerio de Educación. Tampoco existen disponibles cifras suficientemente informativas sobre el gasto realizado con cargo a los préstamos de la cooperación Internacional.

En el fascículo titulado Memoria PLANCAD -GTZ-KTW (1998-2001) Perú, se registran datos sobre cobertura sólo a partir de 1996, sin embargo en el artículo de Ricardo Cuenca titulado *El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación* (2001) se proporciona cuadros que incluyen información sobre metas de atención cumplidas desde 1995. Según estas cifras y las proporcionadas por la GTZ, el PLANCAD habría capacitado a 181,787 Docentes hasta el año 2003, sin embargo sólo hemos podido registrar información económica, a partir de 1997, sobre la inversión asignada al servicio de capacitación de educación primaria y, a partir del año 2001, sobre el financiamiento destinado al servicio de capacitación en secundaria.

Hasta donde conocemos, no existe ningún estudio de evaluación seria de los resultados académicos en términos de logros y de la gestión administrativa del PLANCAD, programa que tiene la imagen pública de ser el de mayor magnitud a cargo de DINFOCAD. En cuanto al Plan Piloto de Formación Docente, se ha ejecutado el Plan de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan de Modernización de la Formación Docente y el Proyecto de Reforma de la Formación Docente. Al respecto, sólo conocemos informes tipo memoria pero no estudio científico alguno de evaluación de estas actividades. Las cifras de la inversión realizada para la ejecución del Plan Piloto de Formación Docente tampoco están publicadas, hasta donde sabemos, pero es visiblemente menor que la atribuible al PLANCAD, aunque la medida aproximada de la diferencia no sea calculable debido a la inexistencia de cifras suficientes accesibles a los investigadores.

De acuerdo con la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, *Memoria PLANCAD- DINFOCAD GTZ-KTW (1998-2001)*, puede afirmarse razonablemente en base a las investigaciones sobre aprendizajes y capacidades cognitivas de escolares realizadas por UNESCO y por la OECD y la evaluación de la formación académica de los docentes peruanos, dirigida por el autor de este informe en marzo del 2002, es que pese a, al menos, seis años de ejecución del PLANCAD (1995-2000) y del Plan Piloto de Formación Docente hay indicios significativos de que los muy bajos rendimientos de los escolares peruanos en las mediciones internacionales antes mencionadas

tienen una relación directa con la muy deficiente formación pedagógica, científica, tecnológica y humanística mostrada por 95,219 docentes peruanos titulados en Institutos Superiores Pedagógicos (un número importante pero indeterminado de ellos fue capacitado por el PLANCAD) que fueron evaluados mediante catorce pruebas de suficiencia profesional, cada una en dos versiones equivalentes, en el mes de marzo del año 2002.

Los hechos anteriormente descritos plantean la urgencia de someter a prueba una hipótesis que asocie los muy débiles rendimientos de nuestros escolares con una orientación académica inadecuada de la formación docente por parte del MED y de la capacitación mediante un proyecto de investigación que, lamentablemente, ha carecido, hasta la fecha, de toda expresión de simpatía por parte de los organismos nacionales e internacionales de financiamiento. Dentro de esta perspectiva resulta relevante tomar como evidencia disponible y material de reflexión los cinco fascículos publicados por la DINFOCAD como currículos de formación docente en la especialidad de educación primaria y de comunicación, ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales en la especialidad de secundaria. Todos estos documentos reconocen seis áreas curriculares para la educación secundaria y siete para la educación primaria pero en ninguno de ellos figuran los conceptos de ciencia, tecnología, cultura humanística, etc. Dichas áreas, a su vez, están definidas mediante contenidos imprecisos, difusos y antiguos.

Asimismo podemos apreciar una presencia hipertrofiada de los temas pedagógicos y curriculares y una presencia minimizada de los temas de las disciplinas científicas que tienen valor instrumental para adquirir otros conocimientos y aportar el sistema conceptual requerido para comprender mejor la compleja sociedad contemporánea y las peculiaridades de las múltiples culturas del Perú. Respecto de lo último, ninguno de los documentos mencionados apertura cursos de lenguas andinas o amazónicas. Docentes formados con deficiencias tan acusadas en el saber y en el pensar parecen reflejarse sin mayor distorsión en los pobres rendimientos de sus alumnos y en sus pobres rendimientos en las pruebas de suficiencia profesional antes

mencionadas. Aunque el currículo no es una variable sustancial para el cambio educativo; en este caso, considerando que es aplicado uniformemente a nivel nacional con el carácter de documento de cumplimiento obligatorio, puede estar funcionando como un instrumento mediocrizante asociado a graduaciones masivas que no satisfacen mínimos estándares académicos y que propician el surgimiento de cuadros de dirección con formación científica y cultural pobre, cuyo desempeño, naturalmente, tiende a la reproducción y perpetuación de un sistema educativo de espaldas a las creaciones científicas, tecnológicas y humanísticas que sustentan el desarrollo social.

1.2. PERFIL DE LA FORMACION DOCENTE EN EL PERU

Según el Ministerio de Educación (2003), La formación docente en el Perú se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación (MED) a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que registran una matrícula de 117,523 alumnos, actualizada hasta el año 2003. Las universidades a través de sus facultades de educación que gozan de autonomía tienen una participación aproximadamente tres veces menor en tanto que según información fechada al año 2000 registran una matrícula de 37,475 alumnos que representa el 9,02% de la matrícula universitaria a nivel nacional. Este porcentaje es el más alto para una carrera universitaria en el Perú, lo que significa que la profesión de educador, pese a sus modestas remuneraciones, es la alternativa más atractiva dentro del contexto de las aspiraciones profesionales universitarias del país. En cambio en el ámbito de la educación superior no universitaria los ISPs cuentan con sólo un 30% de la matrícula mientras que los Institutos Superiores Tecnológicos, en su conjunto, tienen casi el 68% de la matrícula. Estas proporciones se han mantenido con ligeras variaciones durante el último quinquenio 1998-2003.

La tendencia hacia la privatización en el sector de los ISPs es muy clara si se considera que en 1993 el 85% de la matrícula correspondía a Institutos Superiores Pedagógicos públicos y el 15% a ISPs privados, mientras que en el año 2003 los primeros contaban con el 41% de la matrícula y los segundos con 59%. Respecto a las Facultades de Educación,

no se dispone de datos de la evolución de la matrícula para el mismo lapso pero sí de cifras referentes al crecimiento de las Facultades de Educación que en 1995 eran 38 y en el año 2004 52, de las cuales 27 son privadas, lo que revela también una inclinación sistémica hacia la privatización.

Un fenómeno digno de ser observado es el hecho de que solamente el departamento de Lima cuenta con 72 ISPs, los departamentos de La Libertad y el Cuzco con más de 30 cada uno y los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Junín y Puno con más de 20, cifras compatibles con el número total de centros de formación docente que actualmente existe en algunos países de América Latina. La oferta actual de docentes en formación es aproximadamente de 154,998 alumnos de los ISPs y de las Facultades de Educación. Considerando que el 20% de ellos (equivalente a 30999.6 egresados) ofrece su servicio anualmente al Sistema Educativo y que el Ministerio de Educación demanda anualmente entre 4,000 y 6,000 nuevos docentes, la tasa de desocupación entre los egresados de los ISPs y de las Universidades es muy alta.

Los ISPs concentran el 94% de sus servicios en las áreas urbanas y solamente el 6% en las áreas rurales. Asimismo, la profesión docente tiende a ser eminentemente femenina debido a que es ejercida en un 64% por mujeres. Paradójicamente, la dirigencia públicamente conocida del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) está integrada tradicionalmente sólo por varones. En cuanto a presencia en el mercado laboral, en 1993 el 87% de los docentes en servicio había estudiado en un ISP y sólo el 13% en una Universidad. En el año 2002 de 95,219 docentes que concursaron por aproximadamente 23,000 plazas vacantes, el 28% eran licenciados universitarios y el 68% había estudiado en un ISP. Esta constatación permite deducir que muy probablemente la situación de 1993 se ha modificado sustantivamente.

Según la Oficina de Investigación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, *Anuario (2001)*: La carga docente promedio por profesor en los ISPs es de 14 alumnos. En el caso de los ISPs privados la carga docente es

de 12 alumnos por profesor y en el caso de los ISPs Públicos es de 17 alumnos por. El gasto público promedio por alumno del sistema universitario es de \$ 1300 dólares americanos lo que incluye a los estudiantes de las Facultades de Educación. Sin embargo estas cifras deben ser tomadas con mucho cuidado debido a que hay carreras como las de Medicina, Odontología, Medicina Veterinaria y las Ingenierías cuya enseñanza demanda gastos importantes en insumos, equipamiento, compra de repuestos, alquiler de locales, etc., todo lo cual establece diferencias significadas con el gasto real en estudiantes de Educación, las que son encubiertas por el cálculo del promedio que no considera que generalmente la formación docente en su acontecer factual sólo requiere de tiza, pizarra, papel y lápiz. Respecto de los costos unitarios en los ISPs públicos y privados, según estimado de la empresa APOYO, el costo anual por alumno en los primeros sería de \$ 282.00 dólares USA y en el segundo de \$ 775.00 dólares USA. No hemos encontrado información disponible que detalle pormenorizadamente cómo se han obtenido estas cifras. Tampoco hemos podido registrar información detallada de la población estudiantil de las Facultades de Educación durante los últimos diez años.

Un fenómeno adicional no registrado por las estadísticas oficiales, pero que es creciente durante los últimos años, es el surgimiento de modalidades alternativas de profesionalización docente a través de programas de Educación a distancia, con fases presenciales, destinados a docentes en servicio, especialmente en áreas rurales y en áreas urbanas periféricas, que carecen de título pedagógico. Paralelamente y con el mismo dinamismo se desarrollan programas de reconversión profesional denominados de complementación pedagógica, los mismos que están destinados a profesionales titulados en otras áreas pero que tienen interés en obtener un título pedagógico para dedicarse a la enseñanza o para regularizar su situación laboral.

Un tercer tipo de programas alternativos lo representa el programa de Licenciatura en Educación dirigido a los graduados en los ISPs que desean obtener una Licenciatura con valor universitario que tiene, según la legislación vigente, el mismo valor que los títulos expedidos por los ISPs, dentro de la carrera magisterial oficial, pero diferente valor de mercado.

Un cuarto tipo de programa no tradicional es el denominado Programa de Bachillerato Académico en Educación que está destinado a los titulados de los ISPs que tienen interés en hacer estudios de Postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado en las Universidades del país y del extranjero. Aunque no existe información estadística publicada alguna, por inspección personal sabemos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" (Pedagógica) y la Universidad Nacional Federico Villarreal tienen programas, como los antes descritos, en alrededor de 30 ciudades del país a cargo de profesores itinerantes. Universidades privadas de Lima como la Universidad Inca Garcilazo de la Vega y la Universidad San Martín de Porres, cuentan con un número semejante de programas. Y, en provincias, las Universidades de Arequipa, Trujillo, Cajamarca y Cuzco se encuentran en situación semejante.

La Oficina de Estadística Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2004), en su: *Compendio Estadístico (2003)*, p. 126, nos afirma que: Un indicio de la magnitud de estos programas lo proporciona el hecho de que solamente la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tuvo matriculados en ellos a 2,578 alumnos en el año 2003. Esta cifra es mayor que el doble de la matrícula en los programas regulares registrada en el año 2004 en la misma Facultad. Tenemos motivos para pensar que el cambio de la composición de la población estudiantil de la Facultad antes mencionada también se reproduce en facultades de otras Universidades que se están convirtiendo, sin proponérselo, en escuelas de segunda especialidad, de complementación académica y pedagógica, o de reconversión profesional. El crecimiento desbordante de estos programas a nivel nacional, pese a que en todos los casos son financiados por los usuarios, permite intuir que se trata de un síntoma que revela la insuficiencia del sistema tradicional de formación docente en el Perú que a su crecimiento inorgánico acompaña el incremento de las expectativas de mejoramiento académico de sus graduados.

De acuerdo con la OECD – UNESCO, (2000) en su *Literacy Skills for The World of Tomorrow – Further Results From PISA (2000)*, en los países de la

Unión Europea y en los Estados Unidos de Norteamérica, desde hace más de tres décadas, los estudios de Educación tienden a ser estudios de postgrado seguidos por personas que previamente han obtenido un grado académico en algún campo del conocimiento o de la actividad humana, después de cursar cuatro o cinco años de escolaridad universitaria especializada, y que desean incorporarse a la enseñanza en sus niveles inicial, primario o secundario. De esta manera se garantiza que en primer lugar el docente conozca en términos teóricos y prácticos los contenidos cognoscitivos que debe enseñar y desarrollar para luego, en una segunda fase, adquirir la formación y el entrenamiento adecuado para dirigir el aprendizaje.

La Oficina de Estadística Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2004), en su: *Compendio Estadístico* (2003 p. 127), menciona que: En los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales existe una concepción que sostiene que el docente principalmente debe estar formado en el **cómo enseñar** y subsidiariamente en el **qué enseñar**. Este punto de vista ha orientado progresivamente la estructuración de los currículos de formación magisterial durante los últimos 25 años, lo que explica que en los currículos oficiales aplicados a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través del denominado Plan Piloto de Formación Docente, hayan desaparecido totalmente las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas para dar paso a carteles de contenidos, en nuestra opinión, superficiales, lógicamente desarticulados y obsoletos, a los que los funcionarios del MED denominan áreas de trabajo interdisciplinario, ignorando así el hecho del que la interdisciplinariedad no se opone a la especialización y profundización disciplinaria porque es una estrategia para integrar en el trabajo científico a equipos de especialistas en ámbitos diversificados y no para obviar la profundidad, riqueza y potencia explicativa de los conocimientos especializados.

Los resultados de la conducción de la formación docente bajo estas condiciones se aprecian en los pobrísimos rendimientos de los escolares peruanos de los niveles primarios y secundarios en las pruebas UNESCO y

PISA administradas entre 1998 y el año 2000 y en el igualmente pobre rendimiento de los docentes peruanos mostrado en las pruebas de Suficiencia Profesional administradas por el Ministerio de Educación en marzo del 2002.

A lo anterior debe añadirse, como un factor agravante, que el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que habría alcanzado entre 1995 y el año 2003 a 180,787 docentes en servicio ha tenido la misma orientación curricular, lo que hace inteligible que su contribución para mejorar los bajísimos rendimientos en matemática y en lenguaje de nuestros escolares haya sido prácticamente nula pese a los costos de este programa en términos de deuda externa acumulada, al menos desde 1995, con el Banco Mundial, el Banco Interamericano y la Fundación KfW, lo que plantea interrogantes acerca de la calidad de la inversión pública y el gasto en educación. Al respecto la única información oficial que hemos encontrado disponible indica que esta deuda sólo con el Banco Interamericano y el Banco Mundial significa un compromiso de reembolso hasta el año 2007 de 625567 millones de dólares americanos.

La situación antes descrita ha suscitado inquietud en el MED y en los medios educacionales del país por el peso que tienen las constataciones proporcionadas por las mediciones internacionales y por el hecho de que tales resultados se condicen de manera directa y ostensible con los pocos indicios obtenidos internamente, en tanto que en el país la investigación educacional sobre logros de aprendizaje y desempeños en Lenguaje, Matemática y Ciencias Básicas es muy reducida. Esta situación se hace claramente inteligible si se considera que en Lima funcionó entre 1970 y 1980 el único centro de investigación de magnitud focalizado en el estudio de la realidad educacional del país, denominado Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación Augusto Salazar Bondy (INIDE), organismo que fue drásticamente reducido en sus recursos y en su personal por el gobierno de Fernando Belaunde y que fue clausurado en la primera etapa del gobierno de Alberto Fujimori.

Asimismo, **Piscoya** en su artículo: *Cualificación de la Educación Universitaria Peruana*, publicado en la Revista Peruana de Educación-Optimice,

Lima. (1996). Nos afirma que: dentro de los esfuerzos intuitivos (sin diagnóstico previo) por regular y rectificar el comportamiento del sistema educativo se ha observado la presencia de proyectos para controlar la calidad del servicio a través de propuestas de sistemas de acreditación con el apoyo financiero y técnico de la Cooperación Internacional y aprovechando la información aportada por experiencias en marcha en otro sector y en otros países de la región. En el único caso en el que se ha logrado poner en funcionamiento una experiencia institucionalizada es en el de la Educación médica con la dación de la Ley 27154 de 1999, que obliga la acreditación de las Facultades de Medicina como condición necesaria para autorizar su funcionamiento. Este resultado se ha tomado como ejemplo a seguir en el campo educativo y el Decreto Supremo 023-2001-ED, en su título VI, ha establecido la obligatoriedad de que en un plazo de tres años, que no es perentorio, los ISPs se acrediten. Asimismo la Ley General de Educación N° 28044 del año 2003 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación en sus artículos 14-16. Sin embargo, hasta la fecha, no existe ninguna institución que tenga la potestad explícita de acreditar instituciones que brindan servicios educacionales con la única excepción antes anotada. Todo lo que existe en concreto hasta hoy es al menos 16 Proyectos de Ley Universitaria y, por separado, 11 Proyectos de Ley de Acreditación registrados en la Mesa de Partes de la Comisión Nacional de Educación del Congreso de la República.

Paralelamente, las expectativas por cursar estudios de postgrado en Educación son crecientes alentadas por las ventajas que conlleva poseer un mayor número de certificaciones en una situación en la que la sobreoferta de docentes con título pedagógico agudiza progresivamente la disputa por un puesto de trabajo. No hay estadísticas recientes disponibles pero hay indicios razonables de que el nivel de postgrado, pese a ser autofinanciado, tiende a masificarse y a convertirse en la principal fuente de recursos propios de las universidades estatales. Sólo la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (la única Pedagógica del país) registra 13 Programas de Maestría y un programa de doctorado con dos menciones. En otras Universidades exploradas, a nivel nacional, hemos registrado 36 Programas de Maestría y 7 Programas de Doctorado. A ello debe añadirse un número

no determinado de Programas de Segunda Especialidad y de Diplomado. En la casi totalidad de los casos los estudios son nocturnos y se acumulan notoriamente el fin de semana para aprovechar el tiempo libre de docentes y alumnos que incrementan así sus ingresos y sus certificaciones, respectivamente, fuera de los horarios de sus ocupaciones principales. La tasa de graduación de los Programas de Maestría y Doctorado es muy baja. La Oficina de Estadística Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2004), en su compendio estadístico (2003 p. 128), estima que un 5% de la matrícula no varía significativamente, al menos en Lima, pese a que la universidad antes mencionada desaprueba al 43% de los postulantes a sus programas de postgrado.

Por otra parte la Oficina de Investigación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, *Anuario (2001)*, *reafirma que:* en vista del crecimiento notable de la cobertura de los programas de postgrado, se ha visto relevante hacer referencia a indicios coyunturalmente disponibles, que podrían ser reveladores de la calidad de los estudios de postgrado en educación. En una revisión, dirigida por el autor dentro de la misma institución antes mencionada, de 6 tesis de Doctorado y 4 de Maestría tomadas al azar del archivo de tesis sustentadas y aprobadas de la Facultad de Educación, entre 1981 y 1998, se encontró que ninguna de ellas aportaba información científica nueva que ayude a una mejor conceptualización o solución del problema educacional alguno. Las debilidades teóricas, metodológicas e instrumentales detectadas eran muy acusadas. Si bien es cierto de que este estudio de casos carece de validez inductiva, también lo es que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por ser la más antigua del país y la de mayor magnitud congrega a la comunidad académica más numerosa del país (3226 docentes), y estimamos que, aproximadamente, un 07% de ella posee calificaciones que satisfacen estándares internacionales exigentes. Consecuentemente, lo registrado incidentalmente en ella podría ser un indicio, digno de adecuada profundización, de que la Universidad peruana podría estar afectada, gradualmente, por un síndrome muy semejante al que afecta a nuestra educación básica cuyo crecimiento cuantitativo está acompañado de una tendencia inversa en sus niveles de calidad.

1.3. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE

1.3.1. ORGANIZACIÓN

Delgado de la Flor, (2004 pp. 39 – 41), en su *Informe sobre Educación Superior Universitaria nos manifiesta que:* Las Facultades de Educación se organizan según lo establecido por la Ley Universitaria N° 23733; y los Institutos Superiores Pedagógicos se rigen por el Decreto Supremo N° 023-2001-ED.

Los ISPs públicos están constituidos por los órganos de dirección, de línea, de asesoramiento y de apoyo. El órgano de dirección es responsable de la conducción y administración institucional y está integrado por el Director General y el Director Académico.

Como veremos a continuación:

El Director General es el representante legal del ISP y tiene las siguientes funciones:

- a. Orientar la actividad, organización y procedimientos académicos y administrativos del ISP.
- b. Seleccionar con el Consejo Directivo de la institución al personal docente más idóneo y capacitado.
- c. Encargar rotativamente, por un período de dos años, a los docentes titulares, las jefaturas de departamento.
- d. Planificar, organizar, monitorear, supervisar y evaluar las acciones técnico-pedagógicas, así como administrar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo de las actividades educativas.
- e. Celebrar convenios y contratos relacionados con el mejoramiento del servicio educativo.
- f. Solicitar anualmente a la DINFOCAD la meta de ingresantes autorizada.

El Director Académico es el responsable de la planificación, organización, desarrollo, monitoreo y evaluación de todas las actividades y servicios pedagógicos que la institución realiza. Depende la Dirección General y tiene a su cargo los órganos de línea.

Los órganos de línea son los encargados fundamentalmente de hacer cumplir la normatividad técnico –pedagógica específica, de la capacitación de los docentes y de la titulación de sus estudiantes. Se encuentran constituidos por los programas académicos que son unidades de formación académico- profesional que está integrado por profesores y estudiantes. Estos programas son los Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Especial, de Educación Física, de Educación Técnica, de Educación Artística y de Formación en Servicio, el Departamento de Ciencia y Tecnología, el Departamento de Educación y el Departamento de Humanidades. Los responsables de brindar el servicio docente a los diferentes programas académicos son los departamentos académicos que son unidades académicas que están integradas por profesores que desarrollan aprendizajes en una determinada área. Todos estos organismos dependen del Director Académico.

La Dirección Administrativa tiene como responsabilidad proporcionar el apoyo logístico y financiero a las actividades académicas y administrativas del instituto.

El órgano de asesoramiento es el Consejo Educativo que tiene la responsabilidad de asesorar al órgano de dirección. Es presidido por el Director General y está integrado por el personal directivo, jefes y delegados respectivos. Su función es la de aprobar el Proyecto de Desarrollo Institucional, el Plan de Trabajo Anual, el Reglamento Interno, los informes de Gestión del Director General y otros que le delegue la Dirección General.

El órgano de apoyo está constituido por la dirección de administración y la secretaria académica, depende del Director General y se responsabiliza del personal a su cargo.

La secretaria académica tiene entre sus responsabilidades más importantes organizar y administrar los servicios de registro académico y de evaluación del estudiante, así como tramitar la titulación profesional y llevar el

registro de títulos. Los ISP Privados pueden adoptar la organización más adecuada a sus fines dentro de las normas de derecho común.

1.3.2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES A LOS ISP.

El Director General, en coordinación con la Comisión de Admisión del ISP, elabora el reglamento de admisión. El proceso de admisión debe considerar una prueba escrita con carácter eliminatorio, una prueba psicotécnica, una prueba de especialidad y la entrevista personal.

Son requisitos para postular a una vacante en un ISP:

- a. Copia fotostática del Documento Nacional de Identidad (DNI), en caso de menores se presentan la Partida de Nacimiento.
- b. Certificados originales que acrediten haber concluido la educación secundaria o el bachillerato.
- c. Recibo de pago por derecho de inscripción.
- d. Declaración jurada de gozar de buena salud
- e. Declaración jurada de no tener antecedentes judiciales.
- f. Los propios de la especialidad profesional establecidos por la DINFOCAD.

De las vacantes asignadas por cada especialidad se reservarán tres (3) vacantes para los cinco primeros puestos de educación secundaria y dos (2) para los primeros puestos con bachillerato básico concluido o estudios equivalentes. Los primeros puestos deben ser certificados por la autoridad educativa local.

Se consideran aptos para ser matriculados:

- a. Los estudiantes que aprueben el examen de ingreso al ISP, de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento de Admisión.
- b. Del II al X ciclo, los estudiantes que aprueben el 55% de créditos del ciclo anterior.
- c. Los profesionales titulados, previa convalidación de estudios, siempre que no se supere la meta de ingresantes aprobada.

Los estudiantes pueden ser clasificados como regulares o no regulares. Se consideran estudiantes regulares a aquellos que se matriculan en un mínimo de 12 o un máximo de 24 créditos por ciclo. Son estudiantes no regulares aquellos que se matriculan en menos de 12 créditos por ciclo.

1.3.3. RÉGIMEN CURRICULAR

Los ISP en materia curricular son responsables fundamentalmente de diversificar el Currículo Básico de Formación Docente oficial dispuesto por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docentes (DINFOCAD) para todo el país, de elaborar los sílabos correspondientes, de crear y aplicar técnicas educativas innovadoras y de la elaboración como de la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación que establezcan el logro de las competencias personales y profesionales requeridas para el futuro docente.

1.3.4. EVALUACIÓN ACADÉMICA

La escala de calificación es vigesimal, siendo ONCE (11) la nota mínima aprobatoria. Para obtener las notas promedio por ciclo, las fracciones iguales o superiores a 0,5 se redondean al entero inmediato superior. Para la obtención del puntaje total se suma los puntajes parciales. El promedio ponderado se obtiene dividiendo el puntaje total entre el número total de créditos. El estudiante tiene derecho a solicitar asesoramiento académico permanente para elevar su promedio ponderado.

Un estudiante con bajo rendimiento académico puede ser separado si al término del ciclo desapueba once (11) créditos, si durante el transcurso de su carrera profesional desapueba veinticuatro (24) créditos y si obtiene por tercera vez el promedio ponderado inferior a doce (12).

El secretario académico o quien haga sus veces publica los resultados de las evaluaciones al concluir cada ciclo, entrega a los estudiantes la boleta de notas, archiva los documentos de evaluación y elabora los certificados.

1.3.5. TITULACIÓN

Para obtener el Título Profesional se debe presentar el certificado de egresado (deben estar aprobados todos los créditos de la carrera), el informe final del asesor informante sobre el trabajo de investigación, el pago por derecho de titulación y la constancia de no adeudar pensiones, libros, materiales de laboratorio y otros.

La aprobación del trabajo de investigación para la sustentación, requiere de los siguientes pasos:

- a. Designación del asesor informante por el jefe del Departamento de Educación.
- b. Revisión del trabajo de investigación por el asesor informante en un plazo no mayor a cinco (5) días.
- c. Entrega de la opinión del asesor informante al jefe del Departamento de Educación, señalando las deficiencias para su corrección o para la aprobación correspondiente.
- d. Devolución del informe al graduando para los reajustes finales.
- e. Aprobación del trabajo por un equipo del Departamento de Educación designado como jurado para la sustentación. (las tesis generalmente son colectivas y son sustentadas en equipo).

El jurado está conformado por un presidente, un secretario y un vocal de la especialidad o áreas afines. Entre los miembros debe estar el asesor informante del trabajo de investigación.

El acto de sustentación tiene tres fases. La primera es la exposición del trabajo de investigación, la segunda corresponde a las observaciones e interrogantes que tenga el jurado examinador y la tercera se refiere a la aprobación del trabajo de investigación y la consiguiente juramentación de los estudiantes. Al término de la sustentación, el Presidente del Jurado entregará un ejemplar del trabajo de investigación para la biblioteca del ISP. Las Direcciones Regionales y Subregionales de Educación (DRE y DSRE) y las Direcciones de Educación de Lima y Callao (DEL y DEC) tienen facultades para inscribir y registrar el título de profesor otorgado por ISPs.

En la medida que el rigor Metodológico, Científico y la pertinencia del problema abordado por un trabajo de tesis constituyen indicios muy relevantes de la calidad del servicio que puede brindar una persona acreditada por un título pedagógico, el autor de este informe ha interrogado a numerosos titulados recientemente y ha revisado los textos de algunas tesis que han sido aprobadas, previa sustentación, en algunos ISPs del país. La primera constatación es que estos trabajos generalmente responden a un mismo esquema denominado Investigación - acción que es enfatizado y recomendado por DINFOCAD a través de los currículos oficiales.

Lo primero que resulta tangible es que esta concepción del trabajo de Investigación tiende a producir una confusión conceptual y praxiológica que consiste en la incapacidad de distinguir entre las peculiaridades del desarrollo de un proyecto de indagación científica y las características del desarrollo de un programa de actividades institucionales para apoyar, por ejemplo, la adquisición de una biblioteca de aula, la compra de una computadora para el servicio del centro educativo o la renovación del mobiliario escolar. La sustentaciones observadas en un ISPs ubicado en una ciudad de la selva peruana y los textos de las tesis revisadas no tenían ninguna relación con la formación metodológica, científica, tecnológica y humanística que un docente de cualquier nivel debe poseer sino que estos trabajos probaban una capacidad para trabajar en equipo, de dos o tres personas, para, por ejemplo, criar pollos parrilleros con cierta técnica para venderlos en el mercado y obtener dinero para contribuir a reparar las averías del aula de clase. Este sistema de graduación distorsiona el sentido de la sustentación de una tesis que es acreditar formación científica y humanística y capacidad o competencia para dirigir su aprendizaje. Esto explica el hecho de que no es necesario recurrir a mediciones masivas para constatar que los docentes así titulados mayoritariamente tienen un conocimiento muy insuficiente de aquello que deben enseñar y de la manera pedagógica de hacerlo.

Adicionalmente, un indicador elocuente de pérdida de perspectiva generalizada es que, en reuniones de trabajo, personas que asesoran a DINFOCAD han sostenido que dentro del plan piloto han tenido éxito experimental enseñando a los futuros docentes primero estrategias didácticas para enseñar matemática y luego, posteriormente, contenidos matemáticos. Esto equivale a sostener que existen estrategias pedagógicas para enseñar lo que no se sabe, desacierto de magnitud que no requiere mayores comentarios.

1.3.6. PERSONAL DOCENTE DE LOS ISPs.

Para ser nombrado docente en un ISP público se debe cumplir con los siguientes requisitos.

- a. Título profesional de Profesor o Licenciado en Educación o profesiones afines.
- b. Cinco años de servicio docente en cualquier nivel educativo.
- c. Acreditar haber aprobado estudios de postgrado, segundas especialidades, cursos de actualización, capacitación o perfeccionamiento en los últimos cinco años, o haber participado en acciones de capacitación de otros docentes o haber desempeñado en el mismo plazo un cargo de mayor responsabilidad.
- d. Certificado domiciliario y de salud.
- e. Curriculum vitae documentado en copia simple.
- f. No registrar antecedentes judiciales.
- g. No haber sido sancionados administrativamente.
- h. Aprobar el concurso o procedimientos que dispongan las normas vigentes.

El promotor de un ISP privado debe garantizar que su personal directivo y de docentes sean profesionales en educación o de otra especialidad, con formación pedagógica o experiencia docente.

El Director General del ISP público propondrá para su aprobación el cuadro de distribución de horas al superior inmediato según corresponda, antes del inicio del año académico.

1.3.7. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO DE LOS ISPs.

Los ISPs. públicos se financian con el presupuesto que les asigna el Estado más los ingresos directos que recaudan por trámites documentarios y de graduación.

Al inicio de cada ciclo los ISP privados fijan las pensiones mensuales, la oportunidad y la forma en que ellas deben ser abonadas, lo que debe ser puesto en conocimiento de los estudiantes y de la autoridad respectiva. Una vez fijadas y comunicadas las pensiones no podrán ser modificadas durante el correspondiente ciclo académico. Los ISPs. publicarán los costos por los diferentes conceptos que ofrece la institución, aprobados por Resolución Directoral.

Los ISP pueden captar ingresos por medio del arrendamiento a plazo fijo de ambientes, espacios disponibles, canchas deportivas piscinas y auditorios, fuera de la jornada educativa. También pueden incrementar sus ingresos a través de concesiones en la administración de servicios, celebrando convenios de prestación de servicios a terceros y a través de donaciones y legados.

Los ISP públicos presentan sus balances mensuales a la autoridad respectiva. También registran sus operaciones en los libros contables establecidos por la Contaduría Pública de la Nación.

1.3.8. PLAZO DE ACREDITACIÓN

La acreditación, de conformidad con la nueva Ley de Educación N° 28044, debe ser reglamentada de tal manera que en un plazo prudencial (tres años) todos los ISP públicos y privados logren su acreditación por instituciones independientes y confiables.

1.3.9. MATRÍCULA Y DOCENTES EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS.

En este apartado nos referiremos con significativas limitaciones a la matrícula en los centros de formación docente debido a que los boletines

estadísticos del Ministerio de Educación (MED) y de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) proporcionan solamente cifras globales sin detallar cantidades por Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs), Universidades, Facultades, Escuelas, Especialidades, pre grado, postgrado, etc. El Instituto Nacional de Estadística e Informática no supe esta deficiencia porque, en esta materia, su fuente de información son el MED y la ANR. Adicionalmente, por experiencia directa sabemos que hasta marzo del año 2002 no existía en el MED un registro unificado de los titulados, a nivel nacional, en los ISPs y en las Facultades de Educación, de tal manera que, por ejemplo, no fue posible verificar expeditivamente si los diplomas que acreditaban los títulos pedagógicos de los aproximadamente 120,000 participantes en el **Concurso para la provisión de plazas docentes** (sólo 95,219 calificaron para la prueba escrita) del año 2002 eran auténticos en los múltiples casos en los que la documentación tenía visos de ser falsificada.

Según información fechada en el año 2000, la carrera de Educación era la que tenía el mayor número de matriculados en el sistema universitario peruano con 37,475 alumnos que representaban el 9,02% de la matrícula total. Estas cifras, aparentemente, han sufrido modificaciones detectables en el año 2002, en tanto que el *Resumen Estadístico (2002-2004)* p. 68 publicado por la ANR, ubica a la carrera de Educación Secundaria en tercer lugar, con 28,055 matriculados, después de las de Derecho y Contabilidad con 44,153 y 31,990 matriculados, respectivamente. Asimismo, estas cantidades representarían, en el mismo orden, el 9,57%, 6,93% y 6,08% de la matrícula total del sistema universitario. Sin embargo, esta nueva información no incluye a los matriculados en las especialidades de Educación primaria y de Educación Inicial y el mismo boletín, antes citado, reconoce en su p. 52 que existen 32 Facultades de Educación que ofrecen la primera y 28 que ofrecen la segunda. Por tanto, conjeturamos que la abultada oferta registrada permite deducir que la situación global es con alta probabilidad la misma que la del año 2000.

La Oficina de Estadística Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2004), en su: *Compendio Estadístico* (2003).p. 130, en lo referente a los ISPs, dispone de cifras globales a nivel nacional y a nivel regional. Sobre un total de 117,523 matriculados en 390 ISPs en el año 2003, la jurisdicción de Lima metropolitana registra 19,558. Si a ello le añadimos los matriculados en las provincias de Lima, totalizamos 22,281 docentes en formación en los 72 ISPs ubicados en este ámbito que ya serán suficientes para satisfacer la demanda del MED que varía entre 4,000 y 6,000 docentes por año. Sin embargo, a sólo 200 Km. al sur de Lima se encuentra la región Ica que registra 8529 matriculados en 19 ISPs. Adicionalmente, en La Libertad distante a 400 Km. al norte de Lima se registra 8466 matriculados en 33 ISPs, en Arequipa 8289 en 22 ISPs, en el Cuzco 6816 en 30 ISPs, en Puno 8777 en 28 ISPs y así sucesivamente se configura una imagen del crecimiento explosivo de la formación docente en el Perú.

En cuanto a los docentes que ejercen la enseñanza en los ISPs, tomando como referencia el año de 1993, se tiene que los que laboran en los de gestión privada representaban al 30% del total (1364). En cambio en el año 2003 representaban el 62% (5221). La tendencia en la última década hacia la privatización de los ISPs, resulta muy clara.

1.4. LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN Y A NIVEL DE POSTGRADO

1.4.1. El nivel profesional.

En esta sección distinguimos los estudios universitarios de los que no tienen lugar en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) porque estos últimos tienen una orientación eminentemente profesional que se manifiesta en el hecho de que no incluyen ciclos de estudios generales y el Grado Académico de Bachiller, el mismo que de conformidad con la Ley Universitaria N° 23733 sólo puede ser otorgado por las universidades.

De acuerdo con la Asamblea Nacional de Rectores del Perú, en: *Leyes Universitarias (1918-1983), publicadas por Valenzuela, N. (2001)*, se establece que: Debido a la Autonomía Universitaria los planes de estudios de las Facultades de Educación son disímiles entre sí y algunos, como el

de la Pontificia Universidad Católica del Perú, incluyen nitidamente un ciclo de cultura general o ciclo básico, mientras que en otros casos este tipo de estudios se distribuye a lo largo de los diez semestres académicos que normalmente dura la carrera. Lo anterior significa que en los currículos de las Universidades aparecen cursos de Introducción a la Filosofía, Lógica, Historia de la Ciencia, Introducción al Estudio del Arte, etc. que no aparecen directa ni indirectamente en los currículos oficiales que están obligados a cumplir los ISPs que se encuentran bajo la jurisdicción académica de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación. Es más, en los currículos oficiales emitidos por la DINFOCAD, en actual vigencia, no figura disciplina científica, humanística o tecnológica alguna, sino solamente 6 áreas genéricas y difusas denominadas Ecosistema, Educación, Comunicación Integral, Matemática, Sociedad y Educación Religiosa. A lo anterior se añade la indicación oficial de que cada ciclo tiene dieciocho semanas, treinta horas semanales de clase en aula, quinientas cuarenta horas de clase durante el ciclo y 5400 horas de clase durante los diez ciclos que dura la carrera. Asimismo, la norma gubernamental incluida en el numeral 5.4 de los currículos oficiales de formación docente, publicados en el año 2003, prohíbe expresamente la creación de cursos o asignaturas nuevas, entendiéndose por ello contenidos cognoscitivos que el Inspector del Ministerio de Educación considere que no corresponden a algunas de las áreas antes mencionadas. También está prohibido modificar el número de horas que el currículo oficial asigna a cada una de las áreas antes referidas en su numeral

Como se señaló en secciones anteriores, la imprecisión y ambigüedad de los currículos por áreas ordenados por la DINFOCAD es una de las principales causas de que los estudios que se realizan en los ISPs sean científicamente pobres no sólo a causa de su inconsistencia epistemológica sino también debido a que áreas tan difusas como Sociedad, Ecosistema, Educación Religiosa, etc. no permiten arbitrar criterios precisos y fundados para diferenciar quien es un especialista en alguna de ellas y quien no lo es. Ello ha dado lugar a que se incorpore como docentes de los ISPs personas que carecen de especialización.

En lo referente a las universidades, los currículos, como en todas las universidades que conocemos de la comunidad internacional, están organizados por disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas explícitas y agrupadas siguiendo criterios de formación básica y especializada bajo un sistema de prerrequisitos. Los ISPs sólo otorgan el Título Profesional de Profesor ya sea de Educación Primaria o de Educación Secundaria, con algunas menciones de especialidad, a quienes han concluido los estudios y sustentan una tesis que frecuentemente es, en sentido estricto, el informe colectivo (generalmente de tres alumnos) del desarrollo de una actividad en beneficio de su ISP o de su localidad, lo que denominan Investigación – Acción. En cambio las universidades otorgan el Grado Académico de Bachiller en Educación y el Título Profesional de Licenciado en Educación con mención de especialidades. El primero se confiere a las personas que han concluido con la totalidad de los créditos requeridos por el plan de estudios y el segundo a los bachilleres que aprueban un examen profesional que, en la mayor parte de los casos, consiste en la sustentación de una clase modelo.

Los exámenes de ingreso o de admisión a los ISPs y a la Facultad de Educación tienen diverso grado de dificultad, debido al mayor o menor rigor académico de las pruebas que se administran. Así, por ejemplo, a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la especialidad de Educación Secundaria, ingresa en promedio uno de cada diez postulantes pero en otras universidades e ISPs, que se encuentran en el otro extremo existen más plazas vacantes que postulantes. De otra parte, los profesores universitarios están sujetos a las exigencias establecidas en la Ley N° 23733 que prescribe la obligatoriedad del Concurso Público para el ingreso a la docencia y la necesidad de poseer los grados académicos de Magíster, para el ascenso a la categoría de profesor asociado, y de Doctor para acceder a la categoría de profesor principal. Aunque estas exigencias legales están muy debilitadas debido a la crisis de crecimiento hipertrofico que afecta a la Universidad Peruana, sin embargo se cumplen medianamente en las universidades estatales más antiguas y, con estrictez, en la universidad

privada más antigua del país y, posiblemente, en un par más del mismo tipo de gestión. Sin embargo nada de lo anterior se aplica a los docentes que imparten enseñanza en los ISPs, lo que significa que el criterio y la voluntad de la autoridad de turno para realizar nombramientos carecen de limitaciones significativas. La única exigencia legal precisa en este caso es la antigüedad de cinco años de servicio en el sistema educativo.

1.4.2. El nivel de postgrado.

Los Licenciados en Educación y los titulados en los ISPs que han obtenido su grado académico de Bachiller en Educación después de un año de estudios académicos adicionales en una Universidad pueden presentarse a los exámenes de admisión a los programas de estudios de postgrado de las Universidades peruanas para, en unos casos, obtener un Título Profesional de Segunda Especialidad y, en otros, obtener gradualmente, si cumplen con los requisitos establecidos, los grados académicos de Magíster en Educación y de Doctor en Educación.

Según La Ley Universitaria N° 23733 (1983), en su artículo 24 dispone que: los programas de estudio de Maestría y Doctorado tienen una duración mínima de cuatro semestres cada uno. La casi totalidad de los programas existentes se limitan a este mínimo para el cumplimiento de los currículos que generalmente están constituidos nominalmente por seminarios, los mismos que se imparten para grupos que varían entre 5 y más de 50 personas, según lo decida la autoridad local. Excepcionalmente, es el caso de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo, el currículo de Doctorado se cumple en no menos de 6 semestres. Los estudios de Segunda Especialidad en educación normalmente tiene una duración igual o menor que los de Maestría. Las de Diplomados, duran generalmente un año o menos.

Así mismo, los exámenes de admisión a los programas de postgrado son muy heterogéneos y la organización de los estudios también ofrece variaciones importantes. Por ejemplo, hay programas de postgrado en Facultades de Educación en los que por cada 4 postulantes ingresa uno y hay otros casos en los que ingresan prácticamente todos los postulantes

porque hay un número mayor de vacantes. Asimismo, hay programas de doctorado que cuentan con aulas de 50 o más alumnos matriculados y hay otros en los que el número máximo admitido anualmente es de 15 personas. Por otra parte, las bibliotecas destinadas al pre grado y al postgrado, generalmente, son muy insuficientes y, en los casos de los ISPs, son prácticamente inexistentes. Sobre este aspecto tendríamos que subrayar que el Ministerio de Educación ha ejecutado varios programas para dotar de textos escolares a los estudiantes de Educación Básica pero no ha desarrollado ninguno para constituir una biblioteca para los docentes en servicio en ISPs y menos aún para los docentes interesados en hacer estudios de postgrado.

En el Perú existe solamente una Universidad Pedagógica a partir de 1967 que es la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". En ella se ofrece un conjunto diversificado de estudios de postgrado en el nivel de maestría. En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la más antigua y de mayor magnitud del país, también se ofrecen programas de postgrado de maestría y doctorado. Lo mismo ocurre en otras universidades del país que no son pedagógicas.

1.5. ACREDITACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Delgado de La Flor, (2004 pp. 42-43), "El interés por la acreditación entre las autoridades universitarias y los funcionarios del Ministerio de Educación (MED) ha surgido con intensidad creciente durante la última década. La inquietud se hizo ostensible, inicialmente, en el gremio médico que se mostró notablemente preocupado por el incremento del número de Facultades de Medicina que hasta el año 2002 totalizaban 28 , lo que generó un problema de sobreoferta de servicios profesionales de dudosa calidad considerando la escasez de personal docente altamente calificado para atender ese crecimiento de la matrícula y la insuficiencia de centros adecuados de práctica dado el reducido número de camas de los hospitales utilizables para la educación médica.

Para evitar un mayor deterioro en la formación de nuevos médicos y en salvaguarda de la salud pública, la Ley N° 27154 estableció la obligatoriedad de la acreditación de las Facultades de Medicina, las mismas que debían someterse al dictamen de la Comisión de Acreditación de las Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME). Para el efecto, por Resolución Suprema N° 013-2001-SA se aprobó los estándares mínimos que se encuentran en actual aplicación.

Dentro de este contexto, el crecimiento explosivo del número de Institutos Superiores Pedagógicos, que en la fecha son 390, generó una preocupación análoga a la anterior en el Ministerio de Educación para someter a control la sobreoferta de servicios docentes y cautelar la calidad de la formación docente en dichos Institutos y en el número creciente de Facultades de Educación. El título VI del Decreto Supremo N° 023-2001-ED expedido en el año (2001), expresa la voluntad del gobierno de crear un proceso de acreditación de cumplimiento obligatorio en el término de tres años. Adicionalmente la nueva Ley General de Educación N° 28044, promulgada en el año 2003, dispone en sus artículos 14 -16 la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa constituido por un conjunto de órganos cuya estructura no se precisa.

Asimismo, Rivero en el capítulo IV de su volumen Propuesta Nueva Docencia en el Perú, (2003), bajo autorización del Ministerio de Educación (2003), publicó un proyecto de sistema de acreditación de la formación de profesionales de la educación en armonía con el sentido del D. S. N° 023-2001-ED, reconoce que el MED es el órgano rector y responsable final de la acreditación a través de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD). Propone la creación de una Comisión para la Acreditación de la Formación de Profesionales de la Educación (CAFPE), dependiente del Ministro de Educación, y el establecimiento de un Registro de Evaluadores. Divide el proceso en una fase de Pre-acreditación y otra de Acreditación. En la primera juega un rol preponderante la autoevaluación y en la segunda la evaluación externa. Finalmente propone un conjunto de estándares de calidad para la acreditación de la formación de profesionales de la educación agrupados en ocho categorías.

Respecto de la propuesta anterior, que es la más completa que conocemos dentro de los círculos del MED, nos permitimos anotar que no resuelve el problema de la autonomía de la que según la Ley deben gozar los procesos de acreditación, pues hace depender fuertemente a la CAFPE del Ministro de Educación. Tampoco señala un procedimiento técnico e imparcial para designar a los miembros de la CAFPE. En relación con el Registro Nacional de Evaluadores no sugiere mecanismo alguno que garantice que el nombramiento de sus miembros se realice con un grado significativo de independencia respecto de las preferencias políticas o de grupo de interés de la administración de turno. Se obvia delinear los requisitos académicos exigibles a los docentes para incorporarse a la enseñanza en los Institutos Superiores Pedagógicos y no propone un proceso de ratificaciones periódicas de los docentes que resulten acreditados para ingresar al servicio o continuar en él. Igualmente omite toda forma de concurso público para incorporar nuevos docentes a los Institutos Pedagógicos y para acceder a los cargos directivos. Paralelamente, las Facultades de Educación durante sus Congresos realizados entre 1998 y el año 2000 dieron muestras de su preocupación por los procesos de acreditación aprobando un conjunto de Estándares de calidad formulados de manera esquemática y genérica.

1.6. LEGALIDAD SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

En el Perú la legalidad nacional sobre la formación docente está constituida por leyes de la República emitidas por el Congreso, por Decretos Supremos expedidos por el Presidente de la República en virtud de facultades especiales que le concede la Constitución del Estado y por Resoluciones Ministeriales. Un sector de estas normas legales se aplica, en general, a las universidades en tanto instituciones autónomas. Otro sector se aplica a las instituciones de educación superior no universitaria dependientes del gobierno central. En lo académico, la obligación de cumplimiento de estas normas por parte de los centros de formación magisterial es independiente del hecho de que sean de gestión privada o de gestión estatal. En lo administrativo, se ha producido más liberación mediante la dación del Decreto Legislativo N° 882 de 1996 que autoriza a las nuevas universidades privadas y a los Institutos Superiores Pedagógicos de gestión



privada a organizar su administración con la estructura de una empresa y a disponer libremente de sus ganancias previo cumplimiento de sus obligaciones tributarias.

Al respecto, Delgado de La Flor, (2004 pp. 39 -51), en su estudio *Diagnóstico General de la Educación Peruana* p. 78. Establece que la aplicación del Decreto Legislativo 882 es razonablemente el factor causal que mejor explica el hecho de que, tomando como referencia 1993, los Institutos Superiores Pedagógicos se hayan incrementado de 99 a 390 y las Facultades de Educación, tomando como referencia 1995, de 38 a 52. Este crecimiento del 294 % y del 37%, respectivamente, es un indicador de una mayor participación privada en la inversión en educación. Ello también es compatible con el hecho de que la carrera profesional que registró la más alta cifra de matrícula en la universidad peruana, 37,475 estudiantes, es la de Educación.

Dentro del contexto de la reciente aplicación de la Ley de Regionalización que incrementa las atribuciones administrativas de los órganos descentralizados del Ministerio de Educación en los departamentos y provincias del territorio nacional, se han descentralizados, en alguna medida, las decisiones administrativas concernientes a los ISPs públicos, pero aquellas referentes a la selección de contenidos curriculares, a la estructura del currículo y a las metodologías para la planificación curricular conservan el centralismo, la rigidez y la uniformidad tradicionales, pese al reconocimiento de las múltiples culturas del país y de sus muy variados ecosistemas.

Las Facultades de Educación que, como hemos señalado antes, tienen una presencia muy inferior a los Institutos Superiores Pedagógicos en el mercado laboral peruano están sujetas a la Ley Universitaria 23733 de 1983 y tienen el beneficio de la autonomía académica para la planificación de sus currículos. Sin embargo, en la medida en que el Ministerio de Educación administra el 80% de la oferta de ocupación para los titulados, lo que ocurre en los hechos es que las Facultades de Educación tienden a

adaptar sus currículos a las tendencias dominantes en él para dar una mejor oportunidad de ocupación a sus egresados.

En consecuencia, la característica dominante de la legislación peruana sobre formación magisterial es ser centralista y rígida, especialmente en lo académico. Asimismo, en la práctica, las Facultades de Educación y la única Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, "La Cantuta", están fuertemente condicionadas en la elaboración de sus currículos por las tendencias pedagogicistas que deben aceptar no sólo para facilitar el empleo de sus egresados sino para tener opción de ganar los contratos de capacitación docente que oferta anualmente el Ministerio de Educación para promover la participación de órganos no gubernamentales.

Un ejemplo de la rigidez y del anacronismo de nuestra legislación lo proporciona el hecho de que en los centros educativos públicos peruanos de Educación básica no es posible nombrar a un psicólogo para que trate los problemas de aprendizaje o los conflictos que normalmente se producen en el aula debido a que lo prohíben las leyes del profesorado, del magisterio y de colegiación de los docentes. Esta limitación no afecta a los colegios privados, de tal manera que los escolares más pobres y numerosos se ven, en principio, privados de acceder a los servicios profesionales especializados surgidos durante la modernidad.

CAPITULO II

2.1. LA FORMACION DOCENTE EN LA REGION SAN MARTIN

2.1.1. ASPECTOS GENERALES

Según el Ministerio de Educación (2002), San Martín, ubicado en la selva norte peruana, es el segundo departamento más grande de los estudiados: abarca 51,252 km². Sin embargo sus 767,890 pobladores le asignan una densidad de 15 habitantes por km², la más baja de todas las regiones estudiadas. El 60% de la población radica en el área urbana. Moyobamba, la capital, y la ciudad de Tarapoto concentran la mayor proporción de pobladores urbanos en la región. Es igualmente un departamento clasificado como «pobre», con 54.3% de su gente en situación de pobreza y una cuarta parte en pobreza extrema.

Al respecto, el Padrón de centros educativos del Ministerio de Educación (2002), La escolaridad de la población de 15 años a más es de 7 años, es decir, superior a la primaria completa y similar a la del Cuzco y Piura; existen asimismo diferencias entre hombres y mujeres (7.5 y 6.5 años, respectivamente) y entre los ámbitos rural y urbano (8 y 6.7 años). El analfabetismo afecta a 11 de cada 100 habitantes, tasa similar a la nacional y más elevada en la población femenina (16.4) y en la población rural (16.2%). No se encuentran incorporados al sistema educativo unos 55,000 menores entre 3 y 17 años, afectando esta exclusión principalmente a la educación inicial que presenta un déficit de atención del 58.6%. Entre los adolescentes de 12 a 17 años, un 23.8% ha dejado los estudios.

2.1.2. EL SISTEMA EDUCATIVO

De acuerdo con las Estadísticas básicas. Series históricas (2002), del Ministerio de Educación, el sistema educativo atendió en San Martín durante 2002 a 231,000 estudiantes en 2,355 centros y programas educativos a cargo de 10,443 docentes. Excepción hecha de las modalidades de educación ocupacional y superior no universitaria, en las que tienen más presencia los docentes e instituciones de gestión particular, el sistema educativo es masivamente público: 93% de las instituciones, 95% de la

matricula y 91.5% de los docentes de la región. El mayor número de maestros (5,314) trabaja en educación primaria de menores en 1,184 escuelas, atendiendo a 133,000 niños. La mitad de ellos enseña en centros educativos urbanos, conformando equipo con un promedio de 13 docentes para atender a 325 alumnos. La otra mitad lo hace en zonas rurales en pequeñas escuelas, con un promedio de 2.7 docentes y 70 alumnos.

En la educación secundaria de menores escolarizada hay 3,100 docentes y estudian 55,000 alumnos en 231 centros educativos; un 72% de maestros trabaja en zonas urbanas y en escuelas a las que acuden 355 alumnos en promedio, trabajan en equipos integrados por 19 docentes; los centros educativos de zonas rurales albergan a un promedio de 117 alumnos a cargo de 7 u 8 docentes. La educación inicial tiene un importante déficit de cobertura: únicamente 957 profesores atienden a 134,000 niños en 1,184 centros de educación inicial. Existen en la región programas complementarios no escolarizados de educación inicial, que atienden a 4,700 niños pequeños a cargo de un reducido número de docentes del nivel, aunque con auxiliares de la zona. El mayor déficit corresponde a la educación primaria y secundaria de adultos, la educación especial y la ocupacional.

Si bien la mayoría de docentes (68.4%) nació en San Martín, un 12.4% procede de Cajamarca y en porcentajes menores, los nacidos en Lima, Amazonas, La Libertad, Lambayeque y Huanuco. La gran mayoría se formó en instituciones públicas, sea en los ISP o la universidad, y sólo un 5% lo hizo en instituciones privadas. Casi un 10% labora en dos o más centros educativos, siendo en esta región mayor el porcentaje de los que desempeñan una actividad diferente de la docencia (15.6%), principalmente en el sector comercio y de servicios. Cuando realizan trabajos ligados a su formación pedagógica lo hacen sobre todo en la empresa privada, en organismos no gubernamentales de desarrollo o investigación y algunos han trabajado en diarios y revistas. Los que han laborado en los órganos intermedios del sector son los menos (5%).

2.1.3. LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

Según el *Censo Nacional de Educación Técnica y Pedagógica (1999 p. 4)*, existen 10 ISP: 6 públicos y 4 privados. La mayoría están distribuidos en las provincias (9 de los 10). De los estatales, 1 se ubica en la ciudad capital y 5 en las provincias. Todos los particulares están en las provincias. La Universidad Nacional de San Martín, ubicada en Rioja, tiene una facultad de educación. Fue en los años noventa que estas instituciones públicas aumentaron de número y surgieron todas las privadas.

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

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

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

RÜHLING, Markus y SCHEUCH, Martin (2003), En su estudio *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado* afirman que: Para los docentes formadores es de alta importancia la oferta de nuevas especialidades en el instituto o facultad en donde enseñan; señalan como prioritarias las especialidades técnicas,

entre las que estarían cuestiones como: reparación de computadoras, mecánica, ensamblaje, técnicas agropecuarias, electrónica y laboratorio químico; en segundo lugar, plantean la necesidad de formación en informática, arte e idiomas/inglés. Los estudiantes de ISP por su parte demandaron principalmente la enseñanza de idiomas, computación y arte/teatro, a lo que los de ISP particulares añadieron la especialidad de matemática.

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

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

Todos los ISP de la región reportan que trabajan en función de proyectos educativos institucionales, surgidos de un proceso participativo y colectivo para el caso de los institutos públicos, con temas transversales vinculados a la problemática local, con participación activa en proyectos especiales y propuestas de innovación generados por cinco de los seis institutos públicos; incluso el ISP Tarapoto fue ganador de un fondo

concurable; en los proyectos de innovación es notoria la ausencia de los institutos particulares. En todos los ISP la diversificación curricular es más bien declarativa.

2.1.4 LOS DOCENTES FORMADORES

De acuerdo con las Estadísticas básicas. Series históricas (2002), del Ministerio de Educación, La mayoría de ellos son varones en todas las instituciones formadoras (con excepción de la universidad, donde no fue posible aplicar la encuesta), con 38 años en promedio, algo menores que en las demás regiones. Su lengua materna es el castellano y sólo un 18% dice conocer otro idioma (en alusión al inglés). Prácticamente no tienen manejo de las lenguas amazónicas. Solamente un 53% es de San Martín, el 47% restante proviene de departamentos como Lima, Cajamarca, La Libertad, Arequipa, Lambayeque y Piura. Han superado la educación de sus padres.

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

La mayoría inició su carrera en un centro educativo público: 90% de los que trabajan en institutos estatales y 77% de los privados; primero trabajaron en zonas rurales y en ciudades pequeñas y pocos empezaron haciéndolo en la ciudad capital. La experiencia de los maestros de primaria

en escuelas unidocentes y polidocentes multigrado es alta. Los que enseñan en institutos públicos tienen en promedio 13.7 años de experiencia docente, y como docentes formadores poco más de 7 años; para los de los institutos particulares la experiencia promedio como formadores es sólo de 3.6 años. Los docentes formadores no suelen ser maestros cesantes e integran más bien un grupo relativamente joven.

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

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

2.1.5. LOS ESTUDIANTES

Según la Oficina de Estadística e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en su: *Compendio Estadístico (2003)*, p. 130, reporta que: Mayoritariamente, los estudiantes son de la región, aunque también hay jóvenes que vienen de regiones como Amazonas y Cajamarca. La edad promedio es de 24 años y la mediana, de 23. La composición por sexo varía según el tipo de institución: más mujeres (62%) jóvenes con 21 años en los institutos públicos, frente a más varones en los particulares. Todos señalan el castellano como lengua materna e igualmente para todo el conocimiento de otra lengua nativa o extranjera es casi inexistente. Su procedencia social en general es baja, aunque la gran mayoría (80%) ha logrado superar el nivel educativo de sus padres, que para un poco más del 40% de los alumnos de institutos estatales y 30% de los de institutos particulares es la educación primaria.

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

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

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

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

Prácticamente todos los estudiantes de ISP, aunque en mayor medida los de institutos particulares, opinan favorablemente sobre la

formación que reciben en casi todos los rubros sobre los que se les solicitó información, en porcentajes que fluctúan entre 60% y 90%. El punto crítico lo tienen los estudiantes de institutos públicos al referirse a la disponibilidad de equipos didácticos, libros y materiales, demostrando su disconformidad con el nivel de exigencia a los alumnos por parte de los docentes formadores.

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

La Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Dirección de Estadística e Informática, en su *Resumen Estadístico (2002)*, menciona que la gran mayoría de estudiantes es consciente de que lo más probable es que inicie la carrera en un centro educativo público y lo asumen con coherencia, señalando que ahí les gustaría también trabajar. La diferencia entre la realidad y el deseo está representada por la zona rural como su realidad frente a su deseo de iniciarse en una ciudad, que podría ser menor o la capital del departamento. Esta discrepancia convertirá su trabajo en zonas rurales en lugares «temporales, ajenos a su voluntad». Así como la zona de trabajo rural o urbana establece la diferencia entre lo que conseguirán y lo que quisieran como destino, sucede lo mismo para los estudiantes de educación primaria: más de un 80% sabe que su destino serán las escuelas multigrado, unidocente; sin embargo, desearían estar ahí menos de la mitad de los docentes de ese nivel. Trabajar en instituciones diferentes de los centros educativos es una posibilidad para los futuros maestros; los ámbitos a su juicio con mayores posibilidades son las editoriales que producen textos o material educativo, la empresa privada y las ONG de desarrollo. Los estudiantes de ISP públicos se proyectan también hacia la administración en instituciones del sector Educación y en centros de investigación.

2.1.6. FORMACIÓN EN SERVICIO

Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa. (2001), en su estudio *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. En lo referente a San Martín, afirman que: La oferta en la región corre a cargo de 19 instituciones, siendo las más numerosas los ISP y luego las ONG de desarrollo (3). Casi la mitad (10) están en la capital o la ciudad principal, en este caso Tarapoto, que desplaza a la ciudad capital con 9 instituciones en su ámbito; otras 9 se encuentran en otros centros poblados, cubriendo con su presencia el ámbito departamental. Cuatro son instituciones universitarias que compiten con los ISP por la incidencia en el quehacer educativo de la región; una es la universidad nacional de la región y tres son de fuera: la Nacional de Trujillo, la Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque y la César Vallejo que tiene sedes en Piura, Chiclayo y Trujillo.

Para los cursos que ofrecen, las instituciones efectúan diagnósticos y responden a sus criterios institucionales combinados con los pedidos y necesidades de los propios docentes. Los cursos son mayoritariamente presenciales y pocas instituciones combinan las modalidades presencial y a distancia. Si bien la duración varía y depende del tipo de curso, la mitad de los que se ofrecen tuvieron menos de 40 h y sólo en un caso superó los 500 habitantes más de la mitad de las instituciones reporta haber hecho seguimiento a los docentes capacitados como parte de su estrategia de capacitación.

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

Las instituciones señalan que en general sus locales presentan buenas condiciones y 11 de ellas efectúan sus actividades en sus propias

sedes. La mayoría trabaja con equipos estables de capacitadores y casi todas combinan estos equipos con docentes de la institución y de fuera.

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

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

El Ministerio de Educación en su Base de datos de la encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos, (2001). Afirma: La opinión de los maestros que asisten a las capacitaciones sobre la utilidad de éstas para su trabajo es la más alta de todas las regiones, superando en la mayoría de los aspectos indagados al 90% de los docentes; incluso la utilidad para aplicar metodologías multigrados recibió un 80% de opinión aprobatoria. Opinan que la formación inicial de los futuros docentes debe ser asumida por una institución pública, optando en primer lugar por la universidad (32%) y luego por los ISP (30%), lo cual evidencia el prestigio de ambas instituciones y sienta una diferencia con otras regiones.

Para los docentes formadores que trabajan en institutos estatales, sus necesidades de mayor capacitación se dirigen principalmente a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, actualización de contenidos, técnicas de diversificación curricular y metodología de la investigación; los de institutos privados concentran sus requerimientos más en la actualización de contenidos y las nuevas metodologías de

enseñanza-aprendizaje. Y los docentes en servicio, que en su totalidad consideran muy importante» o «importante» ser capacitados, quieren principalmente conocer computación e Internet, sumando a ese requerimiento la capacitación en técnicas de evaluación del aprendizaje, estrategias de diversificación curricular, pedagogía de la matemática y pedagogía de la lectura y la escritura.

2.1.7. CAPACIDAD DE ABSORCIÓN

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

CONCLUSIONES

Después de haber hecho un análisis de investigaciones realizadas podemos concluir diciendo que:

1. La formación docente en el Perú es muy importante ya que mediante las diferentes instituciones Superiores se logra formar y capacitar a los nuevos educadores de las nuevas generaciones.
2. La Formación Docente en el Perú se caracteriza mayormente por que carece de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, existiendo mucha oferta y poca demanda, etc. La calidad formativa esta en proceso y todo ello se ve reflejado en el desempeño laboral de cada profesional y los bajos índices en el campo educativo.
3. Un 80% de los estudiantes en formación declararon que "Estudiar para ser un educador es resultado de su vocación"; mientras que un 20% optaron por educación por que era la "carrera mas factible".
4. Los estudiantes de los ISP Públicos señalaron que ser un Educador les "promete un buen futuro" a parte de sentirse avocados por esa carrera.
5. Cerca del 50% de las familias de los estudiantes cuentan con un pariente vinculado a la docencia.
6. La cercanía a su centro de formación del lugar donde viven fue su primera opción y como segundo argumento señalaron que los costos eran más viables a parte del prestigio institucional.
7. Un 90% de los estudiantes de los ISP Particulares opinaron favorablemente sobre la formación impartida en su institución; considerando que los estudios que realizan son de gran utilidad, de gran valor y las expectativas de logro que les imparte son muy altas, lo que les permite conseguir un buen trabajo adecuado, un desempeño laboral de calidad en beneficio de sus alumnos, de la región y del país; mientras que un 60% de los estudiantes de los ISP Públicos opinaron desfavorablemente refiriéndose a la disponibilidad de equipos, libros,

materiales didácticos y otros accesorios; demostrando su disconformidad con el nivel de exigencia a los alumnos por parte de los docentes formadores, permitiendo ello una baja calidad de formación y por ende un desempeño laboral ineficiente.

8. La Formación docente en el Perú tiene el gran desafío de elevar los logros de aprendizaje tanto de la escuela pública como de la escuela privada. Para ello se requiere, por un lado, que los centros de formación docente atiendan a sus estudiantes y los preparen adecuadamente para que se desempeñen en escuelas concretas, con particulares características y de la misma manera, se requiere que el maestro en servicio cuente con un sistema de acompañamiento y capacitación que lo ayude a perfeccionar y actualizar su preparación.
9. Existe una urgente necesidad de reestructurar el sistema de formación docente en el que el proceso de formación y actualización magisterial sea constante y fluida. Las últimas investigaciones dan una clara evidencia de cuán desarticuladas están el sistema de formación docente y el ejercicio de la profesión, así como la desatención de las particulares necesidades educativas de cada región y a pesar de los avances principalmente entre aquellas instituciones de formación docente influidas por las últimas reformas se identifican aún una serie de deficiencias por atender en el nivel académico la formación pedagógica y universitaria.
10. El conjunto de leyes y reglamentos del sector educativo están directa o indirectamente vinculados con la formación universitaria y pedagógica. Por ejemplo, las características de la ley del profesorado determinan incentivos o desincentivos para estudiar la carrera magisterial; asimismo, las credenciales que otorga el ISP frente a la universidad atraen a diferentes tipos de estudiantes y determinan diferentes estatus entre los egresados de educación, que no necesariamente reflejan la calidad de la formación recibida.
11. Es importante la Formación pública como privada, en la producción y reproducción del sistema educativo, ya que la mayor parte de los formadores docentes en servicio y estudiantes de educación han sido formados en el interior

del sistema educativo público y la mayoría ejerce también su profesión dentro de dicho sistema más que en lo privado.

12. Las deficiencias que persisten en la formación de docentes en cualquiera de sus niveles, no son por lo tanto un problema que afecte a un pequeño grupo de la sociedad: es un problema que afecta al país en su conjunto y a sus posibilidades de desarrollo presente y futuro. Las acciones para revertir esta situación son, pues, una urgente tarea de todos.
13. Las conclusiones a la que se arribaron fueron muy provechosas puesto que la formación docente en el Perú es muy importante ya que mediante las diferentes Instituciones Superiores se logra formar y capacitar a los nuevos educadores de las nuevas generaciones.

RECOMENDACIONES

1. A los futuros investigadores se hace las siguientes recomendaciones:

Investigar in situ la realidad existente de la formación docente tanto nacional y local ya que es un conflicto que se origina en el ámbito de lo normativo pero se extiende hasta la práctica.

Hay mucho por hacer, hay mucha información que yace en lugares poco conocidos, existen experiencias exitosas, pero mientras no las recojamos seguiremos pendientes de sólo algunos nombres respetables como si fueran los únicos que pueden opinar y diseñar propuestas.

2. A los docentes en servicio:

Continuar promoviendo la investigación con la finalidad de aportar con propuestas innovadoras que conlleven a mejorar la formación docente y por ende la educación peruana.

3. A las Instituciones de formación Profesional tanto públicas como privadas, Institutos superiores y universidades:

Que continúen con la gran tarea de formar a los docentes con capacidad y eficiencia de servicio dentro de los principios educativos que la ley la faculta.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa (coord.) (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP-Ministerio de Educación, documento de trabajo 7. Lima.
2. Arévalo del Águila, Guillermo (1999). *Un ejemplo de Evaluación de Tesis de Magister y Doctor en Educación*, en la revista Educación Superior, UPG, Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
3. Basadre Grohmann, Jorge (1922), *Historia de la República del Perú*, Ed. Juan Mejía Baca, Lima.
4. Colonia Valenzuela, Nicanor, (2001) *Leyes Universitarias (1918-1983)*, Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima.
5. Delgado de la Flor Badaraco Francisco et al (2004) *Informe sobre Educación Superior Universitaria*, IESAL-UNESCO Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima.
6. Dirección de Estadística e Informática, (2002), *Resumen Estadístico (2002)*, Asamblea Nacional de Rectores del Perú ANR, Lima.
7. Dirección Nacional de Capacitación Docente (2003) *Currículo de Formación Docente Especialidad Ciencia Sociales Secundaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
8. Dirección Nacional de Capacitación Docente (2003) *Currículo de Formación Docente Especialidad Matemática Secundaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
9. Dirección Nacional de Capacitación Docente (2003) *Currículo de Formación Docente Especialidad Ciencias Naturales Secundaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
10. Dirección Nacional de Capacitación Docente (2003) *Currículo de Formación Docente Especialidad Comunicación Secundaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
11. Dirección Nacional de Capacitación Docente, (2001), *Currículo Básico de Formación Docente Especialidad de Educación Primaria Secundaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
12. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, *Memoria PLANCAD-DINFOCAD GTZ-KfW 1998-2001*, Ministerio de Educación -GTZ-KfW, Lima.
13. Flores Barboza José (2001) *El Decreto Legislativo 882 y la desnaturalización de la Universidad.*, Documento de trabajo sin publicar, Universidad Ricardo

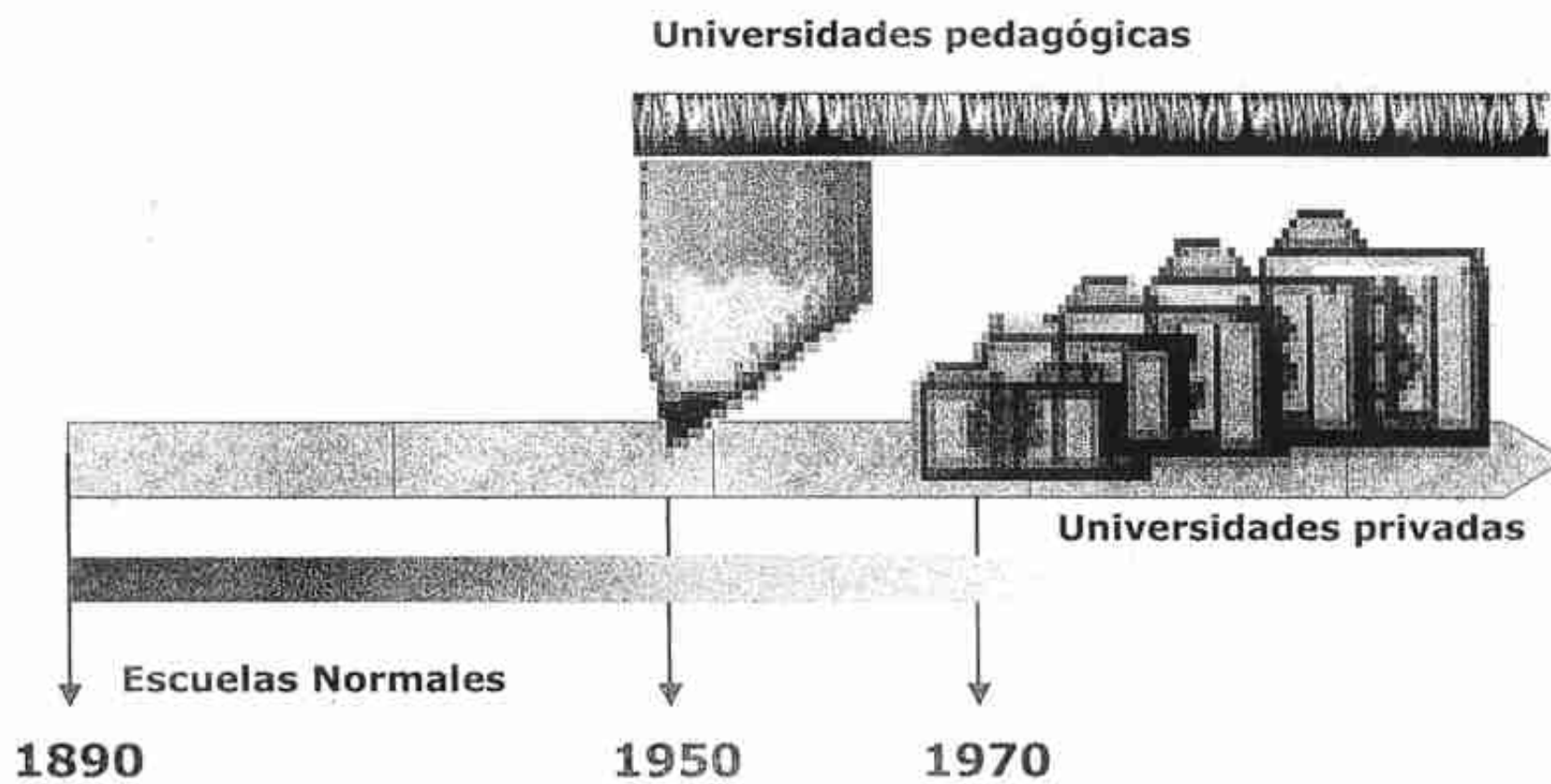
Palma Lima.

14. Ministerio de Educación del Perú (2003), *Propuesta Nueva Docencia en el Perú*.
15. Ministerio de Educación del Perú, Lima.
16. Ministerio de Educación (MED). Padrón de centros educativos (2002).
17. Ministerio de Educación del Perú. Estadísticas Básicas. Series históricas (2002).
18. Nava Hugo, *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: El caso del Perú*, Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima.
19. Oficina de Estadística e Informática (2004), *Compendio Estadístico e Informática 2003*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
20. OECD – UNESCO, (2000) *Literacy Skills for The World of Tomorrow – Further Results From PISA 2000*, París.
21. Oficina de Investigación (2001) *Anuario 2001*, Universidad Nacional del Centro del Perú, Lima.
22. Ongaro Estrada, Andrés Antonio (2003). *La Legislación sobre Educación Superior en el Perú (antecedentes, evolución y tendencias)*, IESAL. De la UNESCO Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima.
23. Piscoya Hermoza, Luis (1996) *Cualificación de la Educación Universitaria Peruana*, Revista Peruana de Educación-Optimice, Lima.
24. Rivero Herrera, José et alter (2002), *Magisterio, Educación y Sociedad en el Perú (Encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos)*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.
25. Rühling, Markus y SCHEUCH, Martin (2003). *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado*. Lima: PROFORMA-GTZ.
26. Simposio Internacional (2002) *Perspectiva de Formación Docente*, Ministerio de Educación del Perú – DINFOCAD GTZ, Lima.
27. Sota Nadal, Javier (2002) *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*, Ministerio de Educación del Perú, Lima.



ANEXOS

Tendencias en la formación docente Latinoamérica y el Caribe





La formación docente a cargo de universidades públicas

~~Algunas Escuelas Normales fueron absorbidas por las Universidades públicas (p. ej.~~



la de Costa Rica)



Otras Escuelas Normales se convirtieron en Universidades que desarrollaron un currículum de formación superior



Varias universidades públicas abrieron facultades de Humanidades o Ciencias de la Educación para la formación docente



En varios países se fundaron Universidades Pedagógicas públicas (p. ej. Venezuela, México, Colombia y Honduras)



Son características de las Universidades Pedagógicas las siguientes:



Ofrecen títulos de licenciatura con una gran diversidad de menciones en la Especialidad de enseñanza y con alternativas de estudio de postgrado



Tienen limitada autonomía. Dependen del Ministerio de Educación, aunque han dado lugar a una amplia variedad de diseños curriculares



Exigen el bachillerato para el ingreso de estudiantes, pero comparativamente asisten los postulantes con más bajo perfil social y académico



Hay una fuerte tendencia a la feminización de la profesión



Reproducen esquemas tradicionales de enseñanza

1950-2004



La formación docente a cargo de universidades públicas

~~Algunas Escuelas Normales fueron absorbidas por las Universidades públicas (p. ej.~~

➔ la de Costa Rica)

➔ Otras Escuelas Normales se convirtieron en Universidades que desarrollaron un currículum de formación superior

➔ Varias universidades públicas abrieron facultades de Humanidades o Ciencias de la Educación para la formación docente

➔ En varios países se fundaron Universidades Pedagógicas públicas (p. ej. Venezuela, México, Colombia y Honduras)

➔ Son características de las Universidades Pedagógicas las siguientes:

➔ Ofrecen títulos de licenciatura con una gran diversidad de menciones en la Especialidad de enseñanza y con alternativas de estudio de postgrado



➔ Tienen limitada autonomía. Dependen del Ministerio de Educación, aunque han dado lugar a una amplia variedad de diseños curriculares



➔ Exigen el bachillerato para el ingreso de estudiantes, pero comparativamente asisten los postulantes con más bajo perfil social y académico



➔ Hay una fuerte tendencia a la feminización de la profesión



➔ Reproducen esquemas tradicionales de enseñanza



1950-2004

La mercantilización de la formación docente

- Aparición de instituciones privadas de formación superior
- Desmoralización de las universidades por la facilitación de títulos
- Multiplicación de entidades privadas de formación docente
- Abrupta disminución de la calidad
- Desvinculación de las escuelas y ausencia de práctica pedagógica
- Preeminencia de valores comerciales
- Carencia de eficientes estructuras estatales de regulación
- Ocasionaron una sobreoferta de profesores y la consecuente disminución de salarios
- Reproducción de prácticas tradicionales de enseñanza
- Ausencia de uso de nuevas tecnologías de información y comunicación

1970-2004

Algunos ejemplos: Perú

- 1993** 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada
- 2002** 47% de la matrícula universitaria pedagógica era privada
- 2004** Existen 750 establecimientos privados de formación docente (73%) y 278 públicos (27%)

Costa Rica

- 2004** Hay 4,000 titulados de 50 universidades privadas sin perfil calificado y 5,000 de 34 universidades pedagógicas públicas (con garantía de empleo)

Cuba: situación actual de la formación docente

- ★ Existen 16 universidades pedagógicas
- ★ La educación superior se ha universalizado
- ★ 92,000 estudiantes siguen formación inicial para la carrera docente con más de cinco mil catedráticos encargados
- ★ El sistema regular incluye 6 años de primaria, 3 de secundaria y 3 de formación pre-universitaria

- ★ Para secundaria se desarrolla un currículum integrado según áreas de conocimiento
 1. Física-Matemática-Computación
 2. Química-Biología
 3. Ciencias sociales y humanidades
 4. Idiomas
 5. Educación Física

- ★ Todos los profesores tienen título de licenciatura como mínimo.
- ★ Hay 300 mil docentes y el 4% está declarado en "año sabático"
- ★ La relación alumno-profesor es de 20 a 1

Comparación de los sistemas de formación docente

MODELO NORMALISTA

Proyecto de educación nacional,

- homogénea y progresista
- Gestión jerárquica dependiente de las políticas gubernamentales
- Sistema gratuito y público impregnado de representaciones vocacionales Curriculum único, universal y centralizado
- Preeminencia de la didáctica
- Práctica docente en escuelas adjuntas
- Métodos tradicionales de enseñanza
- Modalidad presencial exclusivamente
- Autoridad inexpugnable del maestro en el aula
- Garantía estatal de empleo
- Nivel académico de técnico superior
- Demanda masculina mayoritaria de sectores de clase media
- Salarios moderadamente bajos

MODELO UNIVERSITARIO

Diversificación de la oferta profesional

- para mercados de competencia
- Gestión empresarial dispersa y autónoma guiada por criterios comerciales
- Sistema sin coordinación entre unidades privadas y públicas
- Multiplicación de currícula que faciliten la titulación en detrimento de la calidad
- Preeminencia de formación científica
- Casi no existe práctica pedagógica
- Métodos tradicionales de enseñanza
- Modalidad presencial predominante
- Autoridad tradicional del profesor como operador de curriculum
- Empleo por calificación y competencia
- Licenciatura y postgrado
- Demanda ostensiblemente femenina de clases bajas y populares
- Salarios extremadamente bajos

